

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO



**“IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE
DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014
AL 2023”**

TESIS

Presentado por:

Bach. Claudia Gianella Ale Flores

Código ORCID 0000-0002-8407-065X

Asesor:

Mag. Enlil Iván Herrera Pérez

Código ORCID 0000-0002-0050-2882

Para obtener el título profesional de:

ABOGADO

TACNA – PERÚ

2024

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO



**“IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE
DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014
AL 2023”**

TESIS

Presentado por:

Bach. Claudia Gianella Ale Flores

Código ORCID 0000-0002-8407-065X

Asesor:

Mag. Enlil Iván Herrera Pérez

Código ORCID 0000-0002-0050-2882

Para obtener el título profesional de:

ABOGADO

TACNA – PERÚ

2024

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO

Tesis

**“IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE
DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS
PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE
LOS AÑOS 2014 AL 2023”**

Presentada por:

Bach. Claudia Gianella Ale Flores

Tesis aprobada el día 11 de octubre del año 2024; ante el siguiente jurado:

PRESIDENTE:

Dr. Carlos Alberto Cueva Quispe

SECRETARIO:

Mag. Alvaro Antonio Zacarías Valderrama

VOCAL:

Mag. Humberto de Jesús Manrique Lopez

ASESOR:

Mag. Enlil Iván Herrera Pérez

Declaración jurada de originalidad

Yo, Claudia Gianella Ale Flores, en calidad de egresada de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Privada de Tacna, identificada con DNI 71062170. Soy autora del texto titulado:

“IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023”.

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el Título Profesional de Abogado, teniendo como asesor al Mag. Enlil Iván Herrera Pérez, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 17 % de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que la información presentada ha sido obtenida respetando la legislación vigente, es verídica y soy conocedor(a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: Tacna, 11 de octubre de 2024.



Claudia Gianella Ale Flores

DNI 71062170

DEDICATORIA

A Dios por renovar sus misericordias cada mañana,
por alentar mi corazón y ayudarme a cumplir los
sueños que puse en Sus manos.

A mis dos amados mejores amigos.
Yolanda, mi mamá, la mujer más valiente que
conozco y admiro.

A Juan, mi papá, por inspirarme a ser mejor en todo.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por ser mi ejemplo de perseverancia y
valentía.

A mis docentes, gracias por su incansable labor de impartir
conocimiento a otros, el esfuerzo no es en vano, llevo
conmigo la responsabilidad de usar sabiamente lo aprendido
para servir a nuestra comunidad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	6
AGRADECIMIENTOS	7
ÍNDICE DE CONTENIDOS	8
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	11
RESUMEN	12
ABSTRACT	13
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA:	14
I. EL PROBLEMA.....	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.2. Formulación del problema en forma de interrogante	15
1.3. Justificación de la investigación	16
II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
2.1. Objetivo principal.....	17
2.2. Objetivos secundarios	17
III. HIPÓTESIS.....	18
2.1. Hipótesis principal	18
2.2. Hipótesis secundarias	18
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	19
I. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	19
II. FUENTES DE INFORMACIÓN	20
III. INFORMANTES CLAVE	21
IV. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	23
V. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:	24
VI. MÉTODO DE ANÁLISIS	25
CAPÍTULO III. RESULTADOS	26
I. DERECHO A LA EDUCACIÓN	26
1.1. Derechos humanos y educación	26
1.1.1. Concepto y fundamentación de los derechos humanos	26
1.1.2. El derecho a la educación como derecho humano	30
1.2. Reconocimiento en el Derecho internacional	33
1.2.1. El derecho a la educación en tratados y convenios internacionales de derechos humanos	33

1.2.2. El derecho a la educación en informes y recomendaciones de organismos internacionales	44
1.3. Reconocimiento en la normativa nacional	50
1.3.1. El derecho a la educación en la Constitución Política	50
1.3.2. El desarrollo del derecho a la educación en la legislación nacional	53
1.3.3. Las características esenciales del derecho a la educación en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional.....	54
II. DISCAPACIDAD, DESIGUALDAD Y DERECHOS.....	59
2.1. Definición y enfoques de discapacidad	60
2.2. Modelos de discapacidad:	61
2.2.1. Modelo de la prescindencia	61
2.2.2. Modelo médico -rehabilitador	62
2.2.3. Modelo social y de derechos humanos	63
2.3. Implicaciones de los modelos de discapacidad en el acceso a la educación	64
2.4. El derecho a la igualdad y la prohibición de discriminación	66
2.5. El derecho a la educación frente a la discapacidad en el Perú	67
2.5.1. Obstáculos y barreras para la inclusión educativa	69
2.5.2. Desafíos en la accesibilidad y adaptación curricular	71
2.5.3. Discriminación de personas con discapacidad auditiva y visual en el ámbito educativo.....	75
III. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN	77
3.1. La discapacidad auditiva y su impacto en el aprendizaje.....	78
3.2. Políticas de inclusión educativa para personas con discapacidad auditiva en Tacna.....	79
3.3. Características de la población con discapacidad auditiva en Tacna	82
3.4. Experiencias de inclusión educativa para personas con discapacidad auditiva en Tacna.....	83
3.5. Oferta educativa para personas con discapacidad auditiva en Tacna	85
IV. DISCAPACIDAD VISUAL Y DERECHO A LA EDUCACIÓN	87
4.1. La discapacidad visual y su impacto en el aprendizaje.....	87
4.2. Políticas de inclusión educativa para personas con discapacidad visual en Tacna	88
4.3. Características de la población con discapacidad visual en Tacna.....	90
4.4. Experiencias de inclusión educativa para personas con discapacidad visual en Tacna.....	91
4.5. Oferta educativa para personas con discapacidad visual en Tacna	93

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN.....	96
I. PRIMERA INTERROGANTE SECUNDARIA.....	96
II. SEGUNDA INTERROGANTE SECUNDARIA	98
III. TERCERA INTERROGANTE SECUNDARIA.....	102
IV. INTERROGANTE PRINCIPAL	105
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	110
CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES	112
REFERENCIAS.....	114
ANEXOS	118

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Informantes clave.....	21
Tabla 2. Categorías y subcategorías de estudio.....	24
Figura 1. Barreras para la educación inclusiva según discapacidad.....	75
Figura 2. Barreras para la educación inclusiva y entidades públicas.....	76
Figura 3. Prácticas inclusivas en entidades públicas.....	82
Figura 4. Diagrama de Sankey sobre necesidades identificadas por la Asociación de Sordos de Tacna.....	85
Figura 5. Diagrama de Sankey sobre necesidades identificadas por la Asociación de Invidentes de Tacna.....	93

RESUMEN

La presente investigación se centra en la evaluación de la implementación de las disposiciones internacionales de derechos humanos relacionadas con el derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva en Tacna durante el período comprendido entre los años 2014 y 2023. Con objetivos principales que incluyen identificar la normativa internacional de derechos humanos sobre educación para personas con discapacidad, analizar las políticas y disposiciones normativas emitidas en el Perú en este ámbito durante el mismo período, y examinar las prácticas inclusivas aplicadas en el ámbito educativo para este grupo específico.

La hipótesis principal plantea la existencia de una brecha significativa entre las disposiciones internacionales de derechos humanos y su implementación real en Tacna en el lapso mencionado. Las hipótesis secundarias sugieren que, a pesar de la existencia de una amplia normativa internacional que protege el derecho a la educación de las personas con discapacidad, la implementación efectiva de políticas y disposiciones legales en Perú enfrenta desafíos importantes. Además, se señala que, a pesar de la presencia de enfoques inclusivos en las prácticas y políticas educativas, persisten barreras que limitan el acceso y la participación plena de las personas con discapacidad visual y auditiva en el ámbito educativo.

Esta investigación, por tanto, busca identificar las deficiencias y oportunidades en la implementación de las normativas internacionales de derechos humanos en el ámbito educativo para personas con discapacidad en Tacna, con el objetivo de proponer medidas y políticas que promuevan una educación inclusiva de calidad para este grupo en situación de vulnerabilidad. Los resultados obtenidos contribuirán a la generación de propuestas y recomendaciones que mejoren el acceso a una educación equitativa y de calidad para todas las personas con discapacidad auditiva y visual en Tacna y el Perú.

PALABRAS CLAVES: Derechos humanos, derecho a la educación, discapacidad auditiva, discapacidad visual.

ABSTRACT

This research focuses on the evaluation of the implementation of international human rights provisions related to the right to education of people with visual and hearing disabilities in Tacna during the period between 2014 and 2023. The main objectives include identify international human rights regulations on education for people with disabilities, analyze the policies and regulatory provisions issued in Peru in this area during the same period, and examine the inclusive practices applied in the educational field for this specific group.

The main hypothesis proposes the existence of a significant gap between international human rights provisions and their actual implementation in Tacna in the aforementioned period. The secondary hypotheses suggest that, despite the existence of extensive international regulations that protect the right to education of people with disabilities, the effective implementation of policies and legal provisions in Peru faces significant challenges. Furthermore, it is noted that, despite the presence of inclusive approaches in educational practices and policies, barriers persist that limit the access and full participation of people with visual and hearing disabilities in the educational field.

This research seeks to identify deficiencies and opportunities in the implementation of international human rights regulations in the educational field for people with disabilities in Tacna, with the aim of proposing measures and policies that promote inclusive and quality education for this vulnerable group of people. the Peruvian population. The results obtained will contribute to the generation of proposals and recommendations that improve access to equitable and quality education for all people with hearing and visual disabilities in Tacna and Peru.

KEYWORDS: Human rights, right to education, hearing disability, visual disability.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA:

I. EL PROBLEMA

En este apartado se ofrece una visión exhaustiva del tema de investigación, enfocada en el análisis de las disposiciones internacionales de derechos humanos relativas al derecho a la educación de personas con discapacidad auditiva y visual. Asimismo, se destacan las motivaciones fundamentales que impulsan el estudio de su implementación en la ciudad de Tacna durante el período comprendido entre los años 2014 y 2023.

1.1. Planteamiento del problema

Si bien la normativa internacional de derechos humanos reconoce el derecho de todas las personas a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, la implementación de estas normas en el sistema educativo peruano presenta deficiencias y desafíos que deben ser abordados para asegurar la participación inclusiva en el ámbito educativo para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad visual y auditiva.

Según el Instituto Nacional de Estadística e informática (INEI), en el año 2017, el 87.8% de estudiantes con discapacidad entre los 6 y 16 años no sabían leer ni escribir. De acuerdo con los datos del Censo Escolar del 2018, en nuestro sistema educativo peruano hay 77,496 estudiantes con discapacidad, de los cuales 50,371 están en educación básica regular, 18,416 en educación básica especial y 8,709 en otras modalidades. Según el mismo informe, el 59.6% de los estudiantes con discapacidad no logra culminar la primaria. Lo cual revela la enorme brecha educativa entre el grupo de estudiantes con discapacidad y el resto poblacional.

De acuerdo con los hallazgos de los Censos Nacionales de 2017, en la región de Tacna se identificó un total de 10,314 individuos con discapacidad en edad escolar, que abarca desde los 0 hasta los 29 años. Sin embargo, según datos del Ministerio de Educación hasta junio de 2020, solamente se registraron 1,052 estudiantes con discapacidad en Tacna. Esto implica una disparidad significativa del 90% en cuanto al acceso de personas con discapacidad (PCD) al sistema educativo en la región (Defensoría del Pueblo, 2021).

Estas estadísticas revelan que, en la práctica, en Perú aún existen impedimentos significativos para el acceso a la educación de las personas con discapacidad. En otras palabras, sus derechos humanos son vulnerados y su desarrollo integral es limitado. Cabe señalar que Perú se ha adherido a varios tratados tanto a nivel internacional como regional que afirman inquebrantablemente el derecho a la educación sin discriminación, incluyendo a las personas con discapacidad. Sin embargo, a pesar de las obligaciones asumidas a nivel internacional, en el ámbito local de Tacna, Perú, la situación de las personas con discapacidad auditiva y visual en el sistema educativo sigue siendo desconcertante. Por lo que, es crucial analizar cómo se ha llevado a cabo la implementación de estas disposiciones en el período comprendido a partir del año 2014, año de la entrada en vigencia del Reglamento de la Ley N° 29973 Ley General de la Persona con Discapacidad, hasta el año 2023.

Por todo lo mencionado, es necesario investigar y evaluar críticamente la ejecución de las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva en Tacna durante el período mencionado. Pues, esto permitirá identificar posibles brechas, obstáculos y áreas de mejora en el ámbito educativo, con el objetivo de proponer medidas y políticas que impulsen una mejora en la educación inclusiva en todos los niveles y atiendan las necesidades de este grupo vulnerable de nuestra población peruana.

1.2. Formulación del problema en forma de interrogante

Como interrogante principal se plantea la siguiente:

¿De qué modo se vienen implementando las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva en Tacna entre los años 2014 al 2023?

Por su parte, como interrogantes específicas, se plantean las siguientes:

a) ¿Cuál es la normativa internacional de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad?

b) ¿Qué políticas y disposiciones normativas se han emitido en relación al derecho a la educación de las personas con discapacidad en el Perú entre los años 2014 y 2023?

c) ¿Cuáles son las prácticas inclusivas que se vienen aplicando en el ámbito educativo respecto de las personas con discapacidad visual y auditiva?

1.3. Justificación de la investigación

Desde tiempos remotos, la educación se ha establecido como una institución fundamental, surgida a través de luchas colectivas orientadas a construir una sociedad transformadora. En este proceso, el derecho a la educación se ha consolidado, convirtiéndose en un pilar esencial para el desarrollo económico, político y social. Hoy en día, este derecho es uno de los más reconocidos y primordiales en términos de su garantía, su evolución ha permitido la incorporación del concepto de inclusión, reconociéndose un derecho a una educación inclusiva y de calidad, tal como lo avala la vasta normativa internacional que lo ha desarrollado. Sin embargo, en nuestro contexto peruano, a pesar de los diversos esfuerzos realizados para garantizar la accesibilidad educativa para estudiantes con discapacidad, aún persisten desafíos y limitaciones que obstaculizan esta tarea.

Según el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en adelante CDPD, que ha sido ratificada por Perú, el Estado tiene la responsabilidad de hacer todos los esfuerzos para dar garantía de que todas las personas puedan tener acceso a una educación equitativa y sin discriminación, esta labor viene a ser ardua porque no consiste simplemente en emitir disposiciones normativas en materia educativa, sino que, implica establecer y ejecutar de manera efectiva un sistema educativo que promueva la inclusión en cada nivel, de esta manera se asegura que las personas con discapacidad gocen de un entorno educativo que no las excluya. A pesar de que, este derecho es reconocido y exigido en su cumplimiento, existe una disparidad en cuanto a la inclusión educativa de las personas con discapacidad, lo que indica que aunque la Convención establece la obligación del Estado de brindar educación sin discriminación, la inclusión efectiva de las personas con discapacidad aún no se ha logrado en plenitud.

Por todo lo anterior, la presente investigación se justifica en la necesidad de analizar la implementación de las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva y visual en Tacna durante el período 2014 al 2023, con el fin de evaluar si el Estado Peruano viene efectuando sus compromisos internacionales en tema de derechos humanos e identificar los principales desafíos y limitaciones que impiden su plena realización. De esta manera, se busca contribuir a la generación de propuestas, recomendaciones e información relevante que sean parte de la toma de decisiones en pro del logro de una educación inclusiva y de calidad para estudiantes con discapacidad.

Asimismo, este estudio está estrechamente vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 10. Por un lado, se encuentra el ODS 4, que busca asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, se relaciona con el análisis de la normativa internacional de derechos humanos en el ámbito de la educación inclusiva para personas con discapacidad. Por otro lado, el ODS 10, centrado en reducir las desigualdades dentro y entre países, se conecta con la investigación sobre las barreras y desafíos que limitan el acceso y la participación efectiva de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo peruano.

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan los objetivos principales y específicos, los cuales están estructurados en función a las interrogantes planteadas.

2.1. Objetivo principal

Evaluar la implementación de las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva en Tacna entre los años 2014 al 2023.

2.2. Objetivos secundarios

Como objetivos secundarios se han establecido los siguientes:

- (1) Identificar la normativa internacional de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- (2) Analizar las políticas y disposiciones normativas que se han emitido en relación al derecho a la educación de las personas con discapacidad en el Perú entre los años 2014 y 2023.
- (3) Identificar las prácticas inclusivas que se vienen aplicando en el ámbito educativo respecto de las personas con discapacidad visual y auditiva.

III. HIPÓTESIS

La presente hipótesis representa una respuesta tentativa que intenta abordar las preguntas planteadas, ofreciendo una guía para la investigación.

2.1. Hipótesis principal

Existe una brecha significativa entre las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva y la realidad de su implementación en Tacna durante el período 2014 al 2023.

2.2. Hipótesis secundarias

Como hipótesis secundarias se han establecido los siguientes:

- (1) Existe una amplia normativa internacional de derechos humanos que reconoce y protege el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- (2) Aunque se cuenta con un marco normativo adecuado, la implementación efectiva de las políticas y disposiciones legales para la educación de personas con discapacidad en Perú todavía enfrenta desafíos significativos.
- (3) A pesar de la existencia de enfoques inclusivos en las prácticas y políticas, persisten barreras que obstaculizan el pleno acceso y la participación efectiva de las personas con discapacidad visual y auditiva en el ámbito educativo.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

I. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En cuanto al tipo de investigación, la presente es una investigación jurídica empírica. Sin embargo, además es posible considerar la presente de acuerdo a las distintas clasificaciones de la investigación, tal como se describe a continuación:

- a) Por la finalidad o propósito, se trata de una investigación básica o pura, al presentar un carácter preponderantemente descriptivo y valorativo, el mismo que permitirá el desarrollo y comprensión de la normativa internacional de derechos humanos y su relación con la educación inclusiva de las PCD visual y auditiva en la provincia de Tacna.
- b) Por las fuentes de información, se trata de una investigación documental y empírica, puesto que la fuente de la información, y donde se va a realizar el proceso de indagación, es por un lado el análisis y estudio de documentos de normativa nacional e internacional, así como, doctrinal y jurisprudencial; y por otro, la recopilación de las experiencias de las PCD auditiva y visual en Tacna.
- c) Por el ámbito en el que se desarrolla, se trata de una investigación jurídica empírica – cualitativa. En primer lugar, puesto que se pretende llevar a cabo un análisis exhaustivo de la normativa internacional de derechos humanos relevante, considerando tanto los instrumentos jurídicos internacionales como nacionales, así como las interpretaciones y recomendaciones emitidas por los órganos de supervisión de los tratados y otras entidades especializadas en la materia. En segundo lugar, porque se pretende llevar a cabo análisis de las experiencias de las PCD auditiva y visual en Tacna.

II. FUENTES DE INFORMACIÓN

En cuanto a las fuentes de información que se procederá a recoger, revisar y procesar para el desarrollo de la presente investigación, se tienen:

- a) **Tratados y convenios internacionales sobre derechos humanos:** Análisis de los tratados y convenios internacionales sobre derechos humanos que han sido ratificados por el Perú y que tratan específicamente sobre el derecho a la educación de las PCD. Entre estos se pueden mencionar la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- b) **Legislación nacional y reglamentaciones:** Examinar la legislación y las reglamentaciones nacionales que rigen el derecho a la educación de las PCD en el Perú. Tales como la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación y las normas específicas sobre educación inclusiva y discapacidad.
- c) **Jurisprudencia relevante:** Revisión de sentencias judiciales relacionadas con la educación de las PCD en el Perú para identificar las interpretaciones y aplicaciones del marco normativo existente. Así como, jurisprudencia procedente de Cortes internacionales.
- d) **Derecho comparado:** Examinar cómo otros países han implementado la normativa internacional de derechos humanos sobre el derecho a la educación de las PCD, para tener la posibilidad de identificar prácticas y políticas exitosas en otros países que puedan ser aplicables en el contexto peruano o desafíos comunes que deben ser abordados.
- e) **Experiencias recopiladas de PCD auditiva y visual en Tacna.** Para ello, se recurrirá a la Asociación de sordos de Tacna, así como a la Asociación de invidentes de Tacna.
- f) **Especialistas en materia de derechos humanos y educación.** Para ello se recurrirá a funcionarios pertenecientes a la Oficina Defensorial de Tacna y Dirección Regional de Educación de Tacna.

III. INFORMANTES CLAVE

Se presentan los informantes clave cuyas experiencias, conocimientos y perspectivas proporcionan una comprensión profunda y contextualizada del presente tema de investigación.

Tabla 1.

Informantes clave.

Código	Nombre	Cargo
IC - 001	Gladys Flores Arenas	Coordinadora del Consejo Nacional para la Integración de la persona con discapacidad en Tacna.
IC - 002	Carmen del Pilar Lucero Hurtado	Responsable de la Oficina Regional de Atención a Personas con Discapacidad – OREDIS.
.IC - 003	Fernando Wilson Mendoza Guisa	Encargado del Centro de Recursos de Educación Básica Especial “Ana María del Carpio de Bartesaghi”
IC - 004	Ruby María Rivera Chirinos	Especialista de Educación Básica Especial – Dirección Regional de Educación de Tacna
IC - 005	Edith Centeno Maldonado	Especialista de Educación Básica Especial – Unidad de Gestión Educativa Local de Tacna
IC - 006	Wilbert Ronald Martínez Choquehuanca	Presidente de la Asociación de Invidentes en Tacna
IC - 007	Wilson Javier Silva Alarcón	Presidente de la Asociación de Sordos en Tacna

Nota. Elaboración propia.

Los informantes clave seleccionados para esta investigación representan una variedad de roles y perspectivas en el ámbito de la educación inclusiva relacionada con estudiantes con discapacidad auditiva y visual en Tacna. Tanto su experiencia como sus conocimientos en esta temática son de gran aporte para tener una visión holística y enriquecedora para esta investigación.

Se seleccionó a la Coordinadora del Consejo Nacional para la Integración de la persona con discapacidad en Tacna por su posición de liderazgo en una organización de importancia nacional dedicada a la integración de PCD. Por esta razón, sus conocimientos profundos en políticas públicas y estrategias de inclusión proporcionan una comprensión esencial del marco legal y las iniciativas en curso en Tacna.

En segundo lugar, se escogió a la Responsable de la Oficina Regional de Atención a Personas con Discapacidad – OREDIS, porque su aporte es fundamental para obtener una comprensión detallada de los servicios y recursos disponibles para las PCD en la región de Tacna. Por ello, su papel en la coordinación y prestación de servicios de atención directa ofrece una perspectiva práctica y operativa invaluable.

En tercer lugar, se eligió al Encargado del Centro de Recursos de Educación Básica Especial “Ana María del Carpio de Bartesaghi” por la importancia de contar con su perspectiva desde una visión centrada en la educación especial, siendo responsable de un centro dedicado a atender las necesidades educativas de personas con discapacidad visual y auditiva. De tal forma, su experiencia en la implementación de programas educativos adaptados y en la identificación de barreras educativas es esencial para comprender los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en Tacna.

Asimismo, se escogió a la Especialista de Educación Básica Especial – Dirección Regional de Educación de Tacna, porque la inserción de este especialista como informante brinda una perspectiva institucional sobre las políticas y programas educativos dirigidos a personas con discapacidad en la región. Al tener experiencia en la formulación e implementación de estrategias

inclusivas en el sistema educativo regional su aporte es crucial para evaluar el progreso en el acceso y la mejora de la calidad de la educación para este grupo en situación de vulnerabilidad.

Se añadió también a la Especialista de Educación Básica Especial de la Unidad de Gestión Educativa Local de Tacna, cuya participación complementa la visión regional, brindando información detallada sobre las iniciativas específicas a nivel local para promover la educación inclusiva, por ello, su conocimiento de las necesidades y desafíos particulares de las escuelas y comunidades locales es esencial para identificar áreas de mejora y buenas prácticas.

Se escogió al Presidente de la Asociación de Invidentes en Tacna porque se considera que la voz de este líder comunitario es fundamental para representar las solicitudes y preocupaciones de las PCD visual en Tacna. Al mismo tiempo, su experiencia en el cargo y su papel en la promoción de los derechos de las personas ciegas en la Tacna ofrece una perspectiva única sobre los desafíos diarios y las aspiraciones de esta comunidad.

En ese mismo contexto, se seleccionó al Presidente de la Asociación de Sordos en Tacna como informante clave porque sus aportes como líder comunitario son esenciales para conocer sobre las experiencias y necesidades específicas de las personas con discapacidad auditiva en Tacna. En efecto, su participación proporciona una comprensión profunda de los obstáculos comunicativos y educativos que enfrentan las personas sordas en la región, así como información de las estrategias y recursos disponibles para abordarlos.

IV. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Respecto a las categorías que serán evaluadas, se identifican preliminarmente las siguientes:

Tabla 2.

Categorías y subcategorías de estudio.

Categorías	Sub categorías
Derecho a la educación	- Historia - Contenido esencial -Reconocimiento en la normativa nacional -Reconocimiento en el derecho internacional
Discapacidad	- Concepto -Modelos de discapacidad o discapacidad -Brechas de desigualdad -Discapacidad auditiva -Discapacidad visual

Nota. Elaboración propia.**V. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:**

En la presente investigación jurídica empírico - cualitativa, se pretende utilizar dos tipos de técnicas e instrumentos de recolección de datos.

- a. La técnica de revisión documental, siendo aplicada mediante el instrumento de Guía de Revisión Documental como herramienta metodológica para la recolección de información destinada a la construcción de categorías. Esta técnica permitirá una recopilación ordenada de la información necesaria y relevante para poder identificar, construir y refinar las categorías, recayendo sobre fuentes documentales disponibles que propiciarán la elaboración de un marco teórico sólido y coherente.
- b. La técnica de entrevista, siendo aplicada bajo el instrumento de Guía de Entrevista semi estructurada, la cual permitirá recoger la información sobre las experiencias de personas con discapacidad visual y auditiva en el ámbito educativo; así como también de especialistas en materia de derechos humanos y educación.

VI. MÉTODO DE ANÁLISIS

Con relación al método de análisis de datos, teniendo en cuenta el tipo de investigación propuesta para identificar y describir las categorías, se utilizará un enfoque mixto basado en la teoría fundamentada (*grounded theory*) adaptada a la investigación jurídica y en un enfoque fenomenológico. Para evaluar las categorías identificadas, se aplicará un método cualitativo.

En cuanto al proceso de identificación y descripción de las categorías, se llevarán a cabo los siguientes pasos:

1. Obtención inicial de datos.
2. Categorías preliminares.
3. Recopilación de datos y análisis de fuentes documentales y empíricas.
4. Refinamiento de las categorías.

En el proceso de evaluación de las categorías identificadas, se seguirán los siguientes pasos:

5. Evaluación argumentativa de los datos recopilados.
6. Categorías más refinadas.
7. Saturación de las categorías.

En este último paso, se llegará a un punto en el que obtener información adicional sobre las categorías estudiadas no generará nuevos argumentos que provoquen cambios en la evaluación realizada.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

I. DERECHO A LA EDUCACIÓN

En el presente apartado se abordará el derecho a la educación desde una perspectiva holística que abarca su fundamentación en los derechos humanos, así como su reconocimiento tanto en el ámbito internacional como en la legislación nacional del Perú. Mediante un análisis exhaustivo de estos aspectos, se buscará obtener una comprensión integral de cómo el derecho a la educación no solo se sustenta en principios fundamentales de la dignidad humana, sino que además se materializa en marcos jurídicos diseñados para garantizar su pleno ejercicio y protección dentro del contexto nacional peruano.

1.1. Derechos humanos y educación

La educación, más allá de ser un proceso de transmisión de conocimientos, se constituye como un derecho humano que habilita el goce de otros derechos. En este contexto, indagaremos sobre cómo la educación, promueve el desarrollo integral de las personas y contribuye a la creación de comunidades más justas y equitativas.

1.1.1. Concepto y fundamentación de los derechos humanos

Se ha entendido desde siempre que los derechos humanos son aquellos que todos poseemos por el único hecho de ser seres humanos. Mas, la respuesta queda inconclusa pues restan algunos elementos que deben ser incluidos necesariamente cuando nos referimos a los derechos humanos. Los mismos que no le pueden atribuir su exigibilidad ni existencia a mera consecuencia del azar o el destino, sino a un proceso más complejo. Pollmann (2008) explica esta situación en su definición de derechos humanos, al sostener que “Los derechos humanos son pretensiones (aspiraciones), moralmente fundamentadas, a realizar políticamente derechos fundamentales” (p.16). Los derechos humanos entonces, no tienen únicamente una concepción moral, ni tampoco se reducen al ámbito de lo jurídico, sino que más allá de eso, se encuentran situados entre tres vertientes, la moral, el derecho y la política.

El mencionado autor explica su concepto así, señalando que es una concepción moral, en la medida en que extrae de la auto-obligación moral del hombre la pretensión básica de que todo hombre se considere miembro de una comunidad ciudadana en la que imperen los derechos humanos. Es una concepción jurídica, en la medida en que a partir del derecho básico a la membresía ciudadana se derivan pretensiones o exigencias particulares que deben concretizarse jurídicamente en forma de derechos fundamentales. Y es finalmente, una concepción política, porque el destinatario de los deberes a los que se asocian las exigencias concretas mencionadas, son los responsables políticos de las respectivas comunidades (Pollmann, 2008. p.16).

Todo ser humano se ve obligado a vivir en medio de una comunidad ciudadana con reglas que cumplir. De otro lado, el derecho lo que hace es garantizarle a esa comunidad ciudadana aquellos derechos fundamentales para la convivencia y, para ello, los que asumen la tarea de concretizar los derechos fundamentales son los responsables políticos que se deben a esta comunidad.

Se hablará de derechos humanos inclusive cuando en determinado Estado, no se hubiere reconocido tal derecho en su ordenamiento jurídico. Los derechos que poseen los ciudadanos no son meramente la viva voz de una ley dada en sus propios Estados, sino que van más allá de las fronteras. Es erróneo considerar, entonces, que los derechos en general solo son aquellos “creados” por una ley dictada en un determinado país, y que, por tanto, los derechos humanos no pueden ser considerados derechos como tal si no están expresamente establecidos en la legislación.

La fundamentación de los derechos humanos ha sido centro de un profundo escrutinio filosófico y jurídico a lo largo de la historia, pues un debate sobre la necesidad de esta fundamentación se ha mantenido a lo largo del tiempo con posturas diferentes. Al respecto, sostenemos que la necesidad de la fundamentación de los derechos humanos es relevante porque permitirá la protección de los mismos.

Además de la imperativa necesidad de trabajar en la implementación de un sistema eficaz para proteger y garantizar los derechos humanos reconocidos, es fundamental continuar investigando para fundamentar estos derechos de la manera

más sólida posible. En definitiva, una base de fundamentación robusta es esencial para asegurar la máxima protección de los derechos humanos (Campoy, 2022).

Es imperiosa la necesidad y relevancia que seguirá teniendo la fundamentación de los derechos humanos, de modo que, de una fundamentación adecuada deviene una protección efectiva de los mismos. A continuación, desarrollaremos algunas teorías de fundamentación de los derechos humanos más conocidas, la fundamentación iusnaturalista, positivista, axiológica e historicista.

a. Fundamentación Iusnaturalista

A la luz de una fundamentación iusnaturalista de los derechos humanos, se justifica a estos apelando a dos argumentos, un iusnaturalismo racionalista y un iusnaturalismo realista. Como Junquera(2002) señala:

“según el iusnaturalismo racionalista, los individuos poseen en el estado de naturaleza unos derechos que la organización social y política ha de respetar. Son derechos que le corresponden al sujeto por su propia naturaleza y que, en consecuencia, tiene antes de que le sean reconocidos por el ordenamiento positivo” (p.411).

Este fundamento, destaca que los derechos son inherentes a la naturaleza humana, colocando entonces como base a la misma naturaleza racional del hombre.

De otro lado, tenemos el iusnaturalismo realista o clásico, el cual destaca la importancia de considerar el contexto político y social para interpretar y aplicar los derechos. Tal como Perez Luño (1983) señala, las posturas realistas, al asumir un fundamento para los derechos humanos, centran su problemática en encontrar los medios más apropiados (económicos, jurídicos y políticos) para llevarlos a cabo.

De acuerdo con esto, la fundamentación de los derechos no puede ser entendida de manera aislada, sino que su aplicación efectiva está sujeta a las circunstancias políticas y sociales.

b. Fundamentación positivista

En cuanto a la fundamentación desde el punto de vista positivista, esta se enmarca en una corriente jurídica que busca establecer los fundamentos y la

naturaleza de los derechos fundamentales a través de un enfoque basado en el derecho positivo. Uno de sus principales exponentes, Peces-Barba (1987) explica que:

Si los derechos fundamentales no tienen la fuerza que el apoyo del poder, y la propia consideración del Derecho como organización de la fuerza suponen, están sin terminar, no sirven para la organización de la vida social, ni para expresar eficazmente la forma moderna del reconocimiento de la dignidad humana (p.18).

Esta perspectiva sostiene que los derechos humanos derivan de fuentes jurídicas concretas, como constituciones, tratados internacionales y leyes nacionales, en contraposición a concepciones filosóficas o teológicas.

Según Pérez Luño (1983), en el contexto del positivismo jurídico, que niega la viabilidad de establecer bases racionales para fundamentar los derechos humanos, el enfoque se centra en examinar los procedimientos formales de positivación a través de los cuales dichos derechos obtienen reconocimiento normativo en los marcos jurídicos de distintos entornos políticos.

En síntesis, la fundamentación positivista de los derechos humanos, se apoya en la noción de que estos derechos derivan de fuentes jurídicas específicas y están formalmente consagrados en el ordenamiento legal de una sociedad. Esta perspectiva resalta la trascendencia de la normatividad y su aplicación a través de las instituciones de los estados como garantes de la protección de los derechos de sus ciudadanos.

c. Fundamentación Axiológica

Otra fundamentación para los derechos humanos es la axiológica. Encontramos que la axiología según la RAE es el estudio de la naturaleza de los valores y de los juicios valorativos. Desde este punto de vista, señala Junquera (2002):

Tales fundamentaciones vinculan la justificación de los Derechos Humanos a la existencia de unos valores dotados de validez objetiva, de tal modo que los derechos no son más que la concreción de las exigencias

de los valores de la dignidad, la libertad, la igualdad, la racionalidad, la capacidad para ser personas morales, etc (p.414).

Esta fundamentación se adentra en el terreno de los valores y principios que subyacen en la existencia y reconocimiento de los derechos humanos. Aportando una perspectiva que se centra en la idea de que los derechos humanos no solo tienen una base jurídica, sino que también están arraigados en un conjunto de valores universales trascendentales.

d. Fundamentación Historicista

Tenemos también una fundamentación historicista de los derechos humanos, que señala que los derechos son contingencias históricas, no han existido siempre, éstos pertenecen a un tiempo determinado en la historia de la humanidad.

Los defensores de esta fundamentación, como Fernández (1982) sostienen que, a lo largo de la historia, la evolución y conceptualización de los Derechos Humanos han surgido a partir de un enfoque más amplio basado en la humanidad, no solo en términos emocionales, sino como un proceso de autoconciencia que ha permitido la objetivación de la esencia humana como un concepto unificado y abstracto.

Esta fundamentación exige mirar cómo ha ido evolucionando el derecho a través de la historia, aceptando que los derechos están sujetos a contingencias históricas, a situaciones y a hechos que no han existido siempre y no fueron previsibles. Sabemos bien que los derechos humanos que hoy tenemos por garantizados, respetados y exigibles, han sido producto de indignación, humillación y gran opresión social y que el hecho de poseer derechos humanos se encuentra escrito a través de la historia humana, una historia que se ha ido construyendo por hombres y mujeres, a través de luchas constantes.

1.1.2. El derecho a la educación como derecho humano

Desde una perspectiva histórica, es importante contextualizar el surgimiento del derecho a la educación en el marco de los acontecimientos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, un período que se caracterizó por profundos cambios y

retos a nivel mundial. Precisamente, en medio de esa situación, se dio la creación del marco del derecho internacional de los derechos humanos, la cual marcó un hito crucial en la historia contemporánea al establecer principios universales destinados a salvaguardar la dignidad y los derechos fundamentales de todas las personas. En este contexto de posguerra, la educación adquirió una relevancia sin precedentes al ser reconocida como un derecho humano esencial con elementos de prestación.

Con la aceptación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, el fortalecimiento e instauración del derecho internacional sobre derechos humanos, y la consiguiente formulación de los instrumentos internacionales sobre derechos humanos unido a ellos con la adhesión a los textos constitucionales de los estados, se hizo posible que surgieran nuevas instituciones y fenómenos jurídicos, los cuales interactuaron como piezas clave para procurar un debate sobre el contenido de los derechos humanos, su propia naturaleza y discusiones sobre hasta dónde debían hacerse cargo los Estados.

En este punto cabe analizar la actuación del Estado frente a los derechos humanos. Hay que entender que el Estado pues, no surge para autosatisfacerse sino para satisfacer a otros. El Estado es para sus ciudadanos y no al revés. Cuando se entiende esto, se hace inevitable pensar sobre qué es aquello que debe satisfacer el Estado a sus ciudadanos, como explica Atanasio Fuentes (2018):

“Una sociedad en su infancia no necesita sino un limitado número de leyes que, en su mayor parte, no son más que costumbres sancionadas por el tiempo. Pero cuando va creciendo y va desarrollándose como civilización, la legislación debe complicarse para abrazar las relaciones sociales que constantemente se multiplican” (p.46).

Es decir, el Estado al ser para el ciudadano, debe actuar en favor de las necesidades que vayan surgiendo, de modo que pueda abrazar a aquellas necesidades nuevas y no las deje desatendidas o a su suerte, en este caso, el derecho a la educación viene a ser esa necesidad que va surgiendo en medio de un mundo cambiante que impacta al Derecho y llama su atención. Cuanto más desarrollada y globalizada sea una sociedad ésta va a requerir de más y diferentes normas para

subsistir y a la vez, convivir. También se va a generar la necesidad de que más derechos sean garantizados y protegidos.

De todos los derechos que se reconocen en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), se tiene que, el derecho a la educación resalta por tener un propósito específico, esto lo podemos ver concretamente en la segunda parte del artículo 26 de la DUDH donde se establece que:

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Esta mirada holística nos permite reconocer que el derecho a la educación va más allá de solo una adquisición de conocimientos en ciencias o humanidades, matemáticas o comunicación, sino que, su objetivo primordial es el desarrollo integral del individuo mediante la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Si bien los derechos humanos son interdependientes e indivisibles, el hecho de que el derecho a la educación incluya estos objetivos esenciales lo convierte en un derecho habilitante que influye de manera significativa en el ejercicio de otros derechos. Por ejemplo, es difícil imaginar que una persona pueda expresar sus opiniones, defender alguna causa o defenderse contra amenazas a su integridad física sin una necesaria base de educación al respecto. Del mismo modo, resulta impensable que alguien pueda salvaguardar su bienestar, el medio ambiente o su trabajo sin adquirir cierta instrucción que le capacite para tomar acciones coherentes y lógicas. Por consiguiente, tiene sentido subrayar que el derecho a la educación es fundamental para todos los demás derechos humanos y que su cumplimiento es esencial para elevar tanto el nivel de vida de cada individuo como el de la sociedad en su conjunto.

El Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales en el primer párrafo de la Observación General N.º 13, enfatiza sobre la naturaleza transversal

del derecho a la educación que se reconoce como un valioso recurso para mantener la eficacia de otros derechos humanos. En calidad de derecho vinculado a la autonomía personal, la educación juega un rol fundamental al posibilitar que individuos, tanto adultos como menores, que enfrentan situaciones de exclusión económica y social, logren superar la pobreza y se integren activamente en sus entornos comunitarios.

Si bien, con el pasar de los años se ha venido aceptando más el pensamiento de que la educación representa una de las más necesarias inversiones que los Estados pueden realizar, aún existen brechas que no permiten su goce efectivo, por lo que, es determinante reconocer e identificar las disparidades significativas que obstaculizan el pleno disfrute de este derecho fundamental. Estas disparidades, que van desde el acceso desigual a recursos educativos hasta la desigualdad en la calidad de la enseñanza, requieren de una atención prioritaria y medidas concretas para asegurar que la educación sea verdaderamente accesible y permita el desarrollo humano conjuntamente a una mejora en la calidad de vida de las personas.

1.2. Reconocimiento en el Derecho internacional

La consolidación de normas y conceptos que apoyan al acceso universal a una educación de alta calidad ha sido posible en gran parte gracias al reconocimiento internacional del derecho a la educación. De este modo, diversos instrumentos internacionales han consagrado este derecho como un componente esencial de los derechos humanos, estableciendo estándares y obligaciones para los Estados parte de los mismos.

1.2.1. El derecho a la educación en tratados y convenios internacionales de derechos humanos

Muchos tratados y convenciones internacionales de derechos humanos han reconocido la educación como un derecho universal, considerándola un fundamento crucial para el crecimiento humano y la creación de sociedades justas y equitativas. Estos instrumentos legales significan un compromiso internacional para garantizar un acceso inclusivo y sin discriminación a una educación de alta calidad. Por tal,

este derecho ha sido consagrado y protegido en el ámbito internacional con estándares fundamentales para su promoción y respeto a nivel global.

1.2.1.1 Declaración Universal de Derechos Humanos

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de la ONU adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los terribles acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial y la acuciante necesidad de crear un marco mundial de derechos humanos que defendiera la libertad y la dignidad de todas las personas, independientemente de su nacionalidad, etnia, sexo u opiniones religiosas, dieron lugar a esta declaración.

El escenario postguerra, caracterizado por la devastación y la violación de derechos humanos a una escala sin precedentes, dejó en claro la urgente necesidad de evitar que tales atrocidades se repitieran en el futuro. Por lo que, la Declaración de Derechos Humanos surgió como respuesta a este desafío, con el objetivo de establecer un conjunto de principios universales que proporcionaran protección a la dignidad humana de los individuos.

La Declaración desplegó un papel fundamental al destacar la relevancia de la educación como un derecho esencial para la reconstrucción y progreso de las naciones, por ello, en su artículo 26 se establece el derecho universal a la educación gratuita y obligatoria, abogando por el desarrollo integral de la persona, el respeto a los derechos humanos y la promoción de la paz.

El artículo 26 es uno de los artículos más claramente moldeados por la experiencia de la guerra. Este artículo tiene tres párrafos, un párrafo detallado que es un elemento constitucional estándar, un párrafo de objetivos y propósitos y un párrafo que otorga a los padres un derecho prioritario a decidir qué tipo de educación recibirán sus hijos. Los párrafos segundo y tercero se incluyeron en el artículo como una forma de condenar lo que Hitler le había hecho a la juventud alemana y de asegurarse de que nunca volviera a suceder (Morsink, 1999).

Afirma que cada individuo tiene el derecho de acceder a educación, la cual debe ser sin costo, especialmente en lo referente a la educación primaria y

secundaria. La educación básica se considera como obligatoria, y se impulsa la expansión de la educación técnica y profesional para todos. Además, se asegura el acceso a estudios universitarios basado en el mérito de cada persona.

Incluso antes de que se crearan los acuerdos internacionales sobre derechos económicos, sociales y culturales, el derecho a la educación se consideraba de importancia trascendental en todo el mundo, así lo demuestra la DUDH.

1.2.1.2 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)

Tras la adopción de la DUDH en 1948, los Estados suscribieron dos acuerdos primordiales en el ámbito de los derechos humanos: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Ambos fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966 y entraron en vigor en 1976. El término «Carta Internacional de Derechos Humanos» se refiere a este trío de documentos, que incluye los dos Pactos Internacionales y la DUDH. En su conjunto, abordan el ámbito de los derechos humanos desde todas las dimensiones, incluidos el social, el cultural, el político y el económico. (Estrada Tanck, 2022).

El PIDESC, adoptado en 1966 durante la Conferencia de Teherán, entra en vigencia casi dos décadas después de la DUDH, lo cual implica la incorporación de principios previamente establecidos en la DUDH como antecedente.

El Artículo 13 del PIDESC establece que la educación en sus diversas modalidades y niveles debe poseer las siguientes características: (i) disponibilidad, lo que implica contar con adecuadas instituciones y programas educativos; (ii) accesibilidad, garantizando que estén al alcance de todas las personas sin discriminación y que resulten asequibles económicamente, incluyendo el ofrecimiento de una educación primaria, secundaria y superior

gratuitamente; y (iii) adaptabilidad, de manera que la educación esté dispuesta a adecuarse tanto a los requerimientos y particularidades en todo contexto sociocultural.

Con algunas modificaciones, el primer párrafo del citado documento hace eco del segundo párrafo del artículo 26 de la Declaración Universal, que manifiesta que la educación debe centrarse en ayudar a las personas a desarrollar su personalidad para que puedan participar plenamente en la sociedad. El segundo párrafo, precisamente, aborda cómo se aplicará el derecho a la educación, esbozando cómo los Estados que han ratificado el pacto deben organizar los distintos niveles de enseñanza.

Se destacan cuatro aspectos clave, en relación con la enseñanza primaria, se establece que debe ser obligatoria y accesible para todos de forma gratuita (inciso a). Respecto a la enseñanza de nivel secundario en sus distintas modalidades, incluyendo la enseñanza técnica y profesional, se enfatiza en su universalización. No obstante, se indica que su accesibilidad está condicionada por la progresiva implementación de la gratuidad (inciso b).

Adicionalmente, se aboga por proporcionar una educación fundamental, en la medida de lo posible, para aquellas personas que no hayan completado la instrucción primaria en su totalidad. Este enfoque abarca la educación de adultos y diversos programas destinados a alfabetizar y educar a individuos mayores que, por diversas razones, no pudieron cursar esta etapa (inciso d).

1.2.1.3 Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – Protocolo de San Salvador

Es un tratado internacional adoptado en 1988 que busca ampliar y fortalecer el amparo de los derechos económicos, sociales y culturales en los países de América. El Pacto de San José de Costa Rica se centra principalmente en garantizar derechos de naturaleza civil y política, esta particularidad es la que llevó a la posterior adopción del Protocolo de San Salvador, un instrumento que

es un complemento al abordar específicamente derechos de carácter económico, social y cultural.

En el ámbito educativo, los países que son parte del Protocolo de San Salvador concuerdan en que la educación constituye un derecho fundamental para todas las personas y un medio para capacitarlas con el propósito de que participen de manera activa en la vida democrática. Según este protocolo, los objetivos de la educación deben estar dirigidos hacia el pleno desarrollo de la individualidad y la preservación de la dignidad humana, así como el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos, la diversidad de ideas, las libertades esenciales, la justicia y la paz (Salvioli, 2004).

Este Protocolo representa un paso significativo hacia la protección y promoción de los derechos económicos, sociales y culturales en la región, el artículo 13 especifica y profundiza en el contenido del derecho a la educación, estableciendo que toda persona tiene el derecho a una educación, que debe ser integral e inclusiva, orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalecer el respeto a los derechos humanos. Asimismo, pone énfasis en la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, esto es, asegurar que todas las personas independientemente de su origen, condición social, económica o cualquier otra característica, tengan oportunidad de participar de una educación de calidad.

Además, el Protocolo subraya la importancia de la educación técnica y profesional, reconociendo que esa enseñanza es esencial para el desarrollo económico y social de los individuos y las comunidades. Se da importancia a la necesidad de promover programas de formación técnica y profesional que contribuyan al desarrollo de habilidades y competencias que permitan a las personas participar activamente en el mercado laboral.

Asimismo, el Protocolo de San Salvador destaca la obligación de los Estados de promover la educación ambiental, fomentando la comprensión y el respeto por el medio ambiente, reflejando la importancia de educar a las generaciones futuras sobre la preservación del entorno natural y la sostenibilidad.

1.2.1.4 Convención sobre los Derechos del Niño

Desde su adopción en 1989, la presente Convención recoge los derechos fundamentales de la niñez a nivel mundial. El derecho a la educación se aborda especialmente en los artículos 29 y 30 de la convención.

Como señala el Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2008):

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño refuerza y amplía todavía más el concepto del derecho a la educación, en particular mediante la obligación de tener en cuenta en su aplicación los cuatro principios fundamentales de la Convención. (p.7).

En su artículo 29 se hace énfasis en el papel de la educación al afirmar que la educación del niño debe centrarse en fomentar el desarrollo integral de su persona, sus aptitudes y su capacidad física y mental. Este artículo insta además a los Estados a reconocer que la educación debe impartirse de modo que fomente el respeto del medio ambiente, la responsabilidad y el entendimiento intercultural, destacando a la vez que los padres o tutores legales dirigen la educación de sus hijos de acuerdo con sus creencias personales.

Igualmente, en su artículo 30 se refuerza el derecho de los niños y las niñas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas a disfrutar de su propia cultura, practicar su religión y utilizar su idioma. Esto sugiere que, para garantizar que los niños de estas minorías puedan recibir una educación que respete y fomente su identidad cultural y lingüística, los sistemas educativos deben ser sensibles a la diversidad de lenguas y culturas.

En conjunto, los artículos 29 y 30 subrayan la importancia de una educación de calidad, inclusiva y culturalmente sensible para su desarrollo integral. Estos artículos resaltan la necesidad de un enfoque global que prepare a los niños para ser ciudadanos responsables y respetuosos de los derechos humanos y la diversidad cultural en una sociedad libre.

A pesar de que la Convención no menciona explícitamente la obligación de proporcionar educación en la etapa inicial de la infancia, el Comité de los Derechos del Niño interpreta que el derecho a la educación comienza desde el

nacimiento y está estrechamente relacionado con el derecho del niño a alcanzar su máximo potencial de desarrollo. Ante esto, el Comité hace un llamado a los gobiernos para garantizar que los niños pequeños accedan a programas de atención médica y educación diseñados para promover su bienestar, enfatizando que el derecho a un desarrollo óptimo abarca el derecho a recibir educación en la primera infancia, con la participación activa de la familia. (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, 2008).

1.2.1.5 Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza

La Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza, adoptada por la UNESCO en 1960, es un instrumento internacional que promueve la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y prevenir cualquier forma de discriminación. Los artículos 2, 3, 4 y 5 de esta convención son fundamentales en el abordaje de este objetivo.

A razón del artículo 2 de la Convención, se entiende que los Estados Partes asumen el compromiso de no discriminar en la enseñanza o el acceso a la educación por motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, origen nacional, entre otros. Con el mismo espíritu, el Artículo 3 subraya lo determinante que es eliminar la discriminación de los materiales y métodos de instrucción. Hace referencia a la necesidad de apoyar los esfuerzos de la ONU para mantener la paz y educar a las personas, de forma que se fomente la amistad, la tolerancia y el entendimiento entre todas las nacionalidades y grupos sociales.

Seguidamente, el artículo 4 de la Convención aborda la cuestión de una oportunidad igualitaria en el acceso a la educación y en la enseñanza, especialmente para grupos o individuos que puedan ser vulnerables a sufrir cualquier tipo de discriminación. Ante lo mencionado, los Estados Partes se encuentran obligados a la adopción de medidas específicas, como la creación de becas o el establecimiento de programas especiales, para asegurar que aquellos que puedan estar en desventaja tengan igualdad de oportunidades.

El artículo 5 establece que los Estados Partes se han de comprometer a revisar y modificar los sistemas de enseñanza y el material didáctico con miras a eliminar cualquier forma de discriminación, esto implica una revisión constante de los sistemas educativos para garantizar que no promueven estereotipos ni perpetúen prácticas discriminatorias.

En resumen, en la presente Convención se hace insistencia sobre la importancia de un brindar un acceso igualitario a la educación y a la enseñanza, así como en la necesidad de combatir todas las formas de discriminación en la educación, lo cual es esencial para promover sociedades inclusivas y justas.

1.2.1.6 Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW)

Adoptada en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es un tratado internacional que tiene como objetivo principal eliminar la discriminación contra las mujeres en todas sus formas.

ONU MUJERES (2022) sobre la mencionada convención, pone de manifiesto que:

La CEDAW es la “carta fundamental de derechos de las mujeres” y su cumplimiento es obligatorio para los países que la ratifican. (p.1).

En esta Convención, el derecho a la educación de las mujeres se aborda específicamente en el Artículo 10 de esta convención, que ordena que las partes de la convención tomen medidas para poner fin a la discriminación contra las mujeres en el ámbito de la educación, una acción que incluye garantizar la igualdad de acceso a una educación de calidad desde la enseñanza primaria hasta la superior.

Para subrayar la necesidad de garantizar que las mujeres tengan el mismo acceso a los mismos campos de estudio y oportunidades educativas que los hombres, en este artículo se destaca una de las características clave de la igualdad de la mujer en la educación. Además, se acentúa la formación en todos los niveles educativos y en campos como la ciencia, la tecnología y las profesiones técnicas,

reconociendo la necesidad de eliminar los estereotipos de género en las aulas y animar a las mujeres a participar activamente en campos históricamente dominados por los hombres.

De la misma manera, se insta a los Estados a adoptar medidas para garantizar que las mujeres tengan oportunidad de acceder a programas de educación no formal y a formación técnica y profesional, así como a servicios de asesoramiento en cuestiones educativas y profesionales.

1.2.1.7 Declaración de Nueva Delhi

Emitida durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1993, es un hito significativo en el ámbito de la educación inclusiva. A través de la misma, se sientan las bases para garantizar que todas las personas, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad, por ello, uno de los puntos clave de la Declaración de Nueva Delhi es su afirmación de que la educación es un derecho humano fundamental y que cada individuo tiene el derecho inherente a una educación que le permita desarrollar su potencial y participar plenamente en la sociedad. Un aspecto central de esta declaración es su enfoque centrado en el estudiante. Reconoce que cada estudiante es único, con sus propias habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, aboga por métodos de enseñanza flexibles y adaptativos que se ajusten a las particularidades de cada estudiante.

En la Declaración de Nueva Delhi también se menciona la importancia de que en todos los espacios de la sociedad se halle una participación activa de las PCD. Pues, no se trata solo de dar acceso a la educación, sino también de dar oportunidad de participar plenamente en actividades culturales, deportivas y comunitarias, que es aquello que realmente, promueve la inclusión social y el respeto mutuo.

Otro aspecto crucial de instrumento internacional es el llamado a la acción. La Declaración de Nueva Delhi insta a los gobiernos, organizaciones educativas

y la sociedad en su conjunto a tomar medidas concretas para implementar y promover la educación inclusiva, refiriéndose a planteamiento de mejores políticas inclusivas, una asignación de recursos adecuados y capacitación de educadores.

1.2.1.8 Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia

Este documento fue adoptado en 1995 durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, resulta ser clave en el ámbito de la educación debido a su promoción de valores fundamentales como la paz, los derechos humanos y la democracia a través de la educación, reconociendo que la educación desempeña un papel decisivo en la construcción de sociedades pacíficas y justas.

Sobre las directrices de actuación en educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, Labrador (2000) resalta:

Se considera de manera relevante la educación para la ciudadanía como realidad indispensable para el logro de la paz con implicaciones directas vinculadas a cooperación internacional, desarrollo compartido, participación democrática, solidaridad y tolerancia entendidos todos ellos como elementos necesarios para construir una cultura de paz, que se convierta en excelente contexto para la educación misma (p.49).

En ese sentido, la Declaración aboga por una educación que no solo transmita conocimientos académicos, sino que también promueva que fomenten la convivencia pacífica y el respeto de los derechos humanos para tener ciudadanos con una participación activa en la vida democrática.

El Plan de Acción Integrado establece una serie de objetivos y estrategias para lograr estos propósitos. Entre las acciones recomendadas se encuentran:

1. Promover la enseñanza de la paz, la resolución de conflictos y los valores democráticos en los planes de estudio de todas las etapas educativas.

2. Capacitar a los docentes en enfoques pedagógicos que fomenten la educación para la paz y los derechos humanos.
3. Fomentar la participación activa de los estudiantes en la vida escolar y la toma de decisiones, promoviendo así la práctica de la democracia desde una edad temprana.
4. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de los derechos humanos, la diversidad cultural y la no discriminación.
5. Promover la colaboración entre los sectores educativos y la sociedad civil para fortalecer la educación en estos valores.

En conjunto, esta Declaración y Plan de Acción Integrado reconocen que la educación es un poderoso instrumento para construir un mundo más justo y pacífico. Teniendo la orientación de promover un enfoque holístico de la educación que busca formar ciudadanos responsables y comprometidos con la promoción de la paz y los derechos humanos en sus comunidades.

1.2.1.9 Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad

Esta Convención es un instrumento internacional que fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006, siendo considerado un hito significativo y trascendental en favor del reconocimiento y promoción de los derechos humanos de las PCD a nivel global.

Surgió como resultado de un proceso de labor, discusión y consulta que comenzó en diciembre de 2001, cuando México propuso a la Asamblea General de la ONU la creación de un Comité Especial encargado de elaborar una convención internacional abarcadora e integral destinada a proteger y promover los derechos y la dignidad de las PCD. Participaron en este proceso de diversas maneras gobiernos, organizaciones no gubernamentales, instituciones nacionales de derechos humanos, grupos de la sociedad civil y expertos en la materia, entre otros (Lauzurika Arrondo et al., 2009).

La presente se basa en el principio de respeto por la dignidad que es inherente a la persona humana y la independencia de las personas con

discapacidad, destacando que ellas deben tener la misma igualdad de oportunidades que cualquier otra persona, y además, tienen derecho a vivir en una sociedad sin barreras.

En su contenido se destaca que la persona con discapacidad tiene libertad de tomar decisiones para su propia vida y que también tiene el derecho de que se les consulte cualquier asunto que les afecte, esto es, el respeto de su autonomía. Además, promueve la provisión de apoyos y servicios necesarios para facilitar la toma de decisiones autónoma, mas no para ser un traspie en ello.

La Convención pone su enfoque tanto en la persona con discapacidad como en su entorno y en la sociedad en su totalidad, buscando reconocer que la discapacidad es un concepto dinámico, que surge de la interacción entre las PCD y las barreras en actitudes y entorno que impiden su participación plena en la sociedad (Lauzurika Arrondo et al., 2009). Esta reconoce el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva y de calidad, lo cual implica la necesidad de implementar ajustes razonables y de garantizar la accesibilidad en los entornos educativos a los que asistan.

Asimismo, la Convención reconoce que es fundamental que este grupo en situación de vulnerabilidad tenga un acceso adecuado a la información y a la comunicación pues su participación dentro de la sociedad se ve afectada por ello, esto incluye el garantizarles acceso a tecnologías de la información, formas de comunicación y lenguajes accesibles.

1.2.2. El derecho a la educación en informes y recomendaciones de organismos internacionales

Los informes y recomendaciones emitidos por diversos organismos internacionales referentes a proteger la educación como derecho humano desempeñan un papel fundamental, estos informes no solo reflejan compromiso por parte de la comunidad internacional, sino que también ofrece orientación y directrices para la promoción y protección efectiva del acceso igualitario a una educación de calidad para todos. A través de un análisis de estas contribuciones,

se busca comprender cómo se abordan los desafíos educativos a nivel global y de qué manera se promueven medidas para garantizar la realización plena del derecho a la educación.

1.2.2.1 Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU

Durante el vigésimo período de sesiones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU en 1999, se emitió la Observación General número 13, que aborda el derecho a la educación en el marco del artículo 13 del PIDESC.

La observación empieza resaltando la educación es considerado un derecho humano inherente a todo ser humano y a la vez es un medio esencial que posibilita el ejercicio de otros derechos humanos. Entendiendo por esto, que la educación no se limita a una entidad estática; más bien que se constituye como un proceso continuo y encierra un valor intrínseco como derecho humano. Las personas no solo tienen el derecho a recibir una educación de calidad en el presente, sino también a adquirir las competencias y conocimientos esenciales para asegurar el reconocimiento y respeto de todos sus derechos humanos que les pertenecen (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, 2008).

En cuanto a la dimensión jurídica del artículo 13 del PIDESC, se afirma que toda modalidad de educación, sea esta de carácter público o privado, escolar o extraescolar, debe estar en sintonía con los propósitos y metas delineados en el contenido del artículo. El artículo 13 amplía el alcance de la Declaración al enfatizar la dignidad de la persona humana, la capacitación de todos para participar plenamente en una sociedad libre y la promoción de la comprensión entre diversos grupos étnicos, nacionales y religiosos.

Se aborda luego el apartado (b) del párrafo 2 del artículo 13, que se refiere al derecho a la enseñanza secundaria. Se destaca que este nivel de educación debe ser generalizado y accesible para todos, sin depender de la aparente aptitud o idoneidad de los alumnos.

En cuanto a la enseñanza técnica y profesional, se hace mención a su importancia en el desarrollo personal y en la productividad que genera en las comunidades. Se consideran las circunstancias sociales, culturales y educativas de la población, así como las necesidades en diferentes sectores económicos, destacando necesidad en la actualización de conocimientos para adultos afectados por cambios tecnológicos, económicos y sociales.

Por último, se aborda el apartado del literal c del párrafo 2 del artículo 13, que trata sobre el derecho a la enseñanza superior. Se enfatiza la necesidad de adoptar medidas concretas para el establecimiento progresivo de la enseñanza superior gratuita, junto con la priorización de la enseñanza primaria gratuita.

1.2.2.2 Informe Delors

El Informe Delors de 1996, titulado "La educación encierra un tesoro", se constituye en un hito fundamental en el ámbito de la educación a nivel global, es una obra comisionada por la UNESCO y lleva el nombre del entonces presidente de la Comisión de la Unión Europea, Jacques Delors, quien lideró un equipo de expertos con la tarea de evaluar el estado y futuro de la educación en el mundo. Su objetivo principal fue proponer recomendaciones con el fin de orientar las políticas educativas hacia un enfoque más integrador y equitativo para las sociedades contemporáneas.

En este informe, Delors presenta la educación como una aspiración esencial para concebir y construir un futuro compartido, promoviendo una educación continua con un propósito social (Castañeda Lozano, 2012). Se aborda una amplia gama de cuestiones cruciales para el ámbito educativo, entre ellas se encuentra la identificación de cuatro columnas fundamentales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos pilares no solo redefinen los objetivos de la educación, sino que también sugieren una nueva concepción de la pedagogía y la formación, orientando la atención hacia el desarrollo integral de las personas en un mundo interconectado y en constante transformación.

Sus pilares y recomendaciones siguen siendo una fuente de inspiración para formuladores de políticas, educadores y expertos en el campo educativo, ya que ofrecen una visión integral y prospectiva para enfrentar los desafíos presentes y futuros de la sociedad del conocimiento.

1.2.2.3 Marco de Acción de Dakar

El Marco de Acción de Dakar ratifica la visión que se traza en Jomtien una década atrás, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Representa el compromiso conjunto de la comunidad global de seguir una estrategia integral con el fin de asegurar que, dentro de una generación, se satisfagan las necesidades fundamentales de aprendizaje de grandes y pequeños, y que esta condición perdure en el tiempo (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2000). Este documento se promulga en el año 2000 durante el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, siendo importante para la agenda global de la educación. Bajo el lema "Educación para Todos", en este documento se consagra un compromiso unánime de la comunidad internacional hacia el acceso equitativo y la mejora sustancial de la educación en todas sus formas.

1.2.2.4 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son un conjunto de metas universales establecidas por las Naciones Unidas en su Agenda 2030. Estos objetivos representan un llamado global a la acción para abordar los desafíos más apremiantes que enfrenta la humanidad y construir un futuro más sostenible, inclusivo y equitativo. Tal como manifiesta López Gonzales (2022):

A través de 17 objetivos, 169 metas y 231 indicadores se presenta una agenda universal que busca ser transformadora, dibujar un nuevo mapa de integración humana que haga posible acabar con la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el año 2030 (p.11).

Dentro de la lista de los 17 objetivos, se encuentra el ODS 4, denominado educación de calidad, el cual tiene como una de sus metas mitigar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para la población en situación de vulnerabilidad. (Naciones Unidas, 2015).

El ODS 4 se desglosa en diversas metas con el propósito de abordar los desafíos que enfrenta el sistema educativo a nivel global. Entre las metas destacadas se encuentran la expansión del acceso a la educación preescolar y primaria, el fomento de la instrucción técnica y profesional, la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo y la educación inclusiva. Este objetivo reconoce que la educación desempeña un papel trascendental en el empoderamiento individual y colectivo, siendo un catalizador para el crecimiento económico sostenible, la innovación y el desarrollo de la sociedad.

1.2.2.5 Declaración de Incheón - Educación 2030

La Declaración de Incheón presentó una perspectiva ampliada de la educación básica centrada en la noción de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todo el alumnado, dentro y fuera del sistema escolar. Se proclamó durante el Foro Mundial sobre la Educación para que la escuela siguiera avanzando hacia una educación inclusiva, objetivo social y educativo para el año 2030. (Cerdá Marín & García-Alandete, 2023, pp. 115-116).

Esta declaración reafirma el compromiso de dar un giro a la situación actual de los sistemas educativos de países de todo el mundo en armonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con un enfoque central en el ODS 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

La Declaración de Incheón se alzó como un llamado colectivo a la acción, instando a gobiernos, organizaciones educativas, la sociedad civil y el sector privado a colaborar en la construcción de sistemas educativos holísticos y flexibles. En su núcleo, yace el reconocimiento de que la educación no es un

proceso limitado a la niñez y la adolescencia, sino que abarca a lo largo de toda la vida, adaptándose a las necesidades cambiantes de las personas en distintas etapas de su desarrollo.

Uno de sus principales focos reside, precisamente, en la promoción de la igualdad y la inclusión. Se resalta la importancia de asegurar que cada individuo, independientemente de su origen, género o situación, tenga acceso a una educación de excelencia. Asimismo, se enfatiza la relevancia de una educación que estimule la participación activa, el pensamiento crítico y la ciudadanía global, preparando a los estudiantes para contribuir de forma significativa a sus comunidades y al mundo en general.

1.2.2.6 Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo

Los Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo son publicaciones fundamentales en el ámbito educativo, llevadas a cabo por la UNESCO para evaluar el estado y evolución de la educación a nivel global. Estos informes se emiten de manera periódica, con una frecuencia que permite una actualización constante y exhaustiva de la situación educativa en el mundo. La UNESCO se encarga de publicar estos informes anualmente, para abordar temas de relevancia crítica para la educación a nivel mundial. Cada edición se enfoca en una temática específica que refleja los desafíos y prioridades contemporáneos en el campo educativo.

Así tenemos que, en 2019, el informe se denominó “Informe sobre género: construyendo puentes para la igualdad de género”, en 2020 fue “Inclusión y Educación, Todos y Todas sin Excepción”, en 2021 adoptó otro enfoque a tratar y se denominó “Los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?”, y para el año 2022 fue publicado como “Informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados”.

Sin duda, el impacto de estos informes anuales es relevante a nivel mundial, pues proporcionan una comprensión profunda y actualizada de los problemas educativos en el mundo, basándose en una investigación rigurosa y

datos confiables. Esto permite a los formuladores de políticas y líderes educativos tomar decisiones informadas y desarrollar estrategias efectivas para mejorar los sistemas educativos en sus respectivos países.

Además, los informes generan conciencia y movilizan a la comunidad internacional en torno a cuestiones clave de educación. Al abordar temas críticos como la educación de calidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades, sirven como una herramienta de sensibilización y promoción, instando a la acción a nivel global.

1.3. Reconocimiento en la normativa nacional

En este apartado, se realizará un análisis detallado del reconocimiento del derecho a la educación en la normativa nacional peruana, este análisis se basará en la revisión de lo establecido en las Constituciones que ha tenido el Perú, así como en la jurisprudencia emitida por el Tribunal Constitucional y la legislación nacional correspondiente. Todo ello, con el fin de examinar de qué manera se protege y garantiza el derecho a la educación en el marco legal peruano.

1.3.1. El derecho a la educación en la Constitución Política

El desarrollo del derecho a la educación a nivel constitucional en el Perú surge desde la adopción de la primera Constitución Política de 1823, desde ese entonces a la fecha actual, cerca de 200 años han marcado un camino de una ampliación progresiva de la definición y la trascendencia del derecho a la educación como derecho fundamental.

Es importante destacar que las modificaciones constitucionales que se han ido dando a lo largo de estas décadas, han sido el reflejo de las transformaciones sociales, políticas y educativas que ha experimentado el Perú a través de su historia. Cada nueva Constitución ha anhelado dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad en su respectivo contexto temporal, lo que ha generado un marco legal en constante ajuste para aterrizar en el mejor camino de acceso pleno a una educación de calidad en favor de más peruanos.

En el caso de la Constitución de 1823, ésta designa el capítulo III denominado “Educación Pública” para desarrollar disposiciones sobre el derecho a la educación, así señala el artículo 181 de la mencionada Constitución que: “La instrucción es una necesidad común y la República la debe igualmente a todos sus individuos”. Este documento histórico es trascendental al instaurar en su artículo 184 que: “Todas las poblaciones de la República tienen derecho a los establecimientos de instrucción que sean adaptables a sus circunstancias”, haciendo énfasis en que las universidades y escuelas de instrucción primaria deberán descentralizarse.

A partir de la Constitución de 1828 se empieza a garantizar la gratuidad de la instrucción primaria para los ciudadanos peruanos, y se hace mención a que existirán establecimientos públicos para la enseñanza de ciencias, literatura y artes.

Se inserta por primera vez en la Constitución Política de 1856 el derecho a “ejercer libremente la enseñanza y dirigir establecimientos de educación bajo la inspección de la autoridad”, para “todos los que ofrezcan las garantías de capacidad y moralidad prescritas por la ley” (Art. 24).

Para la Constitución Política de 1867, según instaure el artículo 24 se da por otorgada la libertad de enseñanza para la primaria, media y superior, con un énfasis en la protección del Estado sobre las mismas.

Seguidamente, en la Constitución Política de 1920 se declara obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, tanto para mujeres como varones a partir de los seis años. A partir de la promulgación de la mencionada Constitución se estableció que mujeres como varones, ambos tienen derecho de recibir educación.

En la Constitución Política de 1933, las disposiciones sobre el Derecho a la educación se encuentran en el Título III, a través de estas, se amplía la obligación estatal de garantizar educación, pues el artículo 73 instaure que habrá por lo menos una escuela en todo lugar donde por lo menos existan 30 alumnos, debiendo existir una escuela en cada capital de provincia y de distrito. Además, se empezó a fomentar la enseñanza en grados secundario y superior, “con tendencia a la gratuidad” como bien señala el artículo 75. Se incluyeron disposiciones que promovían la educación técnica para los trabajadores, la creación de al menos una

escuela industrial en cada departamento, y el apoyo a la educación para niños en edad preescolar, así como para aquellos con necesidades especiales o que requerían atención especial.

La Constitución de 1979 se destaca por su significativa protección del derecho a la educación, al ser la primera y única Carta Magna peruana en reconocer la educación como un derecho humano desde su origen, enfatizando la importancia del desarrollo integral de la personalidad y su vinculación con la democracia social como principios esenciales. El Capítulo IV, titulado "De la Educación, la ciencia y la cultura", contiene 21 artículos que establecen disposiciones fundamentales en estas áreas. Desde el primer artículo de este capítulo, se establece que tanto el derecho a la educación como a la cultura son inherentes a cada individuo, y que la educación tiene como propósito primordial el fomento del desarrollo pleno de la personalidad, fundamentado en los principios de una sociedad democrática. Además, se asegura la libertad para impartir enseñanza y se enfatiza que la educación fomenta el aprendizaje y la aplicación de disciplinas como las humanidades, el arte, las ciencias y la tecnología, facilitando la conexión a escala global. Se subraya la relevancia de inculcar valores éticos y cívicos en todos los niveles de educación, junto con la opción de ofrecer educación religiosa sin afectar la libertad de pensamiento.

Se aseguró a los padres el derecho de participar en la educación de sus hijos y de seleccionar el tipo de educación y los establecimientos educativos para ellos. Esta Constitución también estableció que la educación primaria sería de carácter obligatorio en todas sus formas y gratuita en todos los niveles, con el objetivo de contar con al menos una escuela primaria en áreas donde fuera requerida. De esta forma, se puso énfasis en la eliminación del analfabetismo y se garantizó el acceso a una educación continua.

También se reconoció el derecho a que una persona jurídica pueda fundar centros educativos siempre que se respeten los principios constitucionales, ante esto, el Estado asumió la responsabilidad de "reconocer, ayudar y supervisar la educación privada, cooperativa, comunal y municipal, reiterando "que no tendrán fines de lucro" según el artículo 30.

Más adelante, en la nueva Constitución Política de 1993, se dilucidan cambios poco progresivos en el alcance y definición del derecho a la educación. En el Artículo 13 ubicado en el Título “Educación y libertad de enseñanza” se expresa que la finalidad de la educación es el desarrollo integral de la persona humana, sin embargo, termina significando un retroceso en comparación a la afirmación explícita que hace la Constitución política anterior, que había instaurado que el derecho a la educación se trataba de un derecho inherente a la persona humana y que se inspiraba en los principios de la democracia social.

Muchos años después, en diciembre de 2020, el Congreso de la República introdujo una modificación en el último párrafo del Artículo 16 de la Constitución Política de 1993, modificando el texto constitucional y declarando que “la educación es un derecho humano fundamental que garantiza el desarrollo de la persona y la sociedad, por lo que el Estado invierte anualmente no menos del 6 % del PBI”, tal modificación pretendió devolver el avance en el concepto de educación y a la vez buscó fortalecer el sector luego de afrontar una crisis global a razón de la pandemia.

1.3.2. El desarrollo del derecho a la educación en la legislación nacional

La Ley General de Educación, también conocida como Ley N° 28044, fue promulgada en 2003 y tiene como objetivo instaurar el marco legal que regula el sistema educativo del país.

Como instaura en su artículo 1, la mencionada Ley tiene por objeto establecer parámetros a modo general sobre el sistema educativo peruano, encargándose de regir todas las actividades educativas dentro del territorio peruano. Esta ley, como marco legal en la educación peruana, establece principios rectores, los derechos y deberes de los actores involucrados en el proceso educativo, así como las competencias y atribuciones de las entidades responsables de la educación en el país, haciendo énfasis en la promoción de una educación inclusiva, intercultural y de calidad.

Se destaca por promover principios de igualdad, no discriminación y acceso universal al derecho a la educación. Asimismo, fomenta la inclusión y observación a la diversidad, buscando reconocer la pluralidad cultural y lingüística, teniendo en

cuenta la inclusión de las PCD y su pleno desarrollo en el ámbito educativo. A través de la evaluación y acreditación de instituciones, menciona que busca elevar la calidad educativa, así como, el desarrollo integral de competencias en los estudiantes.

Esta normativa establece que el Estado se compromete a asegurar la instauración y ejecución de servicios de respaldo educativo destinados a la atención en el ámbito de la educación inclusiva. Esto implica fomentar iniciativas de concientización, capacitación y apoyo a la comunidad educativa en relación con la atención a la diversidad, sin descuidar la presencia de personal especializado para la atención educativa inclusiva (Acho Ramirez et al., 2021).

1.3.3. Las características esenciales del derecho a la educación en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional

El Tribunal Constitucional del Perú, en su labor de interpretar y proteger los derechos fundamentales, ha abordado de manera significativa el derecho a la educación a lo largo de su jurisprudencia. En este contexto, se han identificado una serie de características esenciales que definen y sustentan este derecho fundamental en el ámbito educativo. Estas características, establecidas a través de diversas sentencias y resoluciones del Tribunal Constitucional, no solo resaltan la importancia de la educación como un derecho inherente a la persona, sino que también delimitan los principios fundamentales que deben regir su ejercicio y protección. A través de un análisis detallado de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, es posible identificar y comprender las dimensiones clave que conforman las características esenciales del derecho a la educación en el contexto jurídico peruano.

a. Disponibilidad

La jurisprudencia del Tribunal Constitucional desarrolla la característica de la disponibilidad como parte del derecho a la educación en el caso Marleni Cieza Fernández y otra contra el Ministerio de Educación y otros. En este caso, se aborda la importancia de la disponibilidad de instituciones y programas educativos en

cantidad suficiente en el ámbito del Estado para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

El contexto de este caso se centra en una demanda presentada por Marleni Cieza Fernández y Elita Cieza Fernández contra el Ministerio de Educación y otros entes relacionados, el 4 de noviembre de 2013, ambas interpusieron una demanda de amparo contra el director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Utcubamba con el propósito de ser admitidas en el primer grado de educación secundaria en la Institución Educativa 16957 Jesús Divino Maestro, ubicada en La Flor, distrito de Cumba, Utcubamba, Amazonas. Argumentan que se les ha negado el derecho a la educación y a la igualdad, y han sido discriminadas por su edad, a pesar de que inicialmente se aceptaron sus solicitudes de matrícula. La denegación se basó en la observación de la UGEL de Utcubamba a sus matrículas por ser mayores de edad y se les negó el derecho a la continuidad educativa. Ambas adujeron que no tenían acceso a una educación secundaria alternativa en su localidad, lo que las obligaría a realizar un viaje extenuante y poco práctico a Bagua Grande para asistir a una institución educativa que ofrece educación básica alternativa en horario nocturno, implicando varias horas de viaje diario en condiciones adversas.

La sentencia emitida por el Tribunal Constitucional en este caso resalta la importancia de la disponibilidad como una característica esencial del derecho a la educación, tal como señala en su fundamento 16, es esencial no solo que el Estado garantice la libertad de enseñanza, permitiendo a los individuos crear instituciones educativas conforme a la Constitución y las leyes, sino que también es crucial que funde y provea el financiamiento necesario para un número adecuado de centros educativos que sirvan a toda la ciudadanía. Esto implica asignar fondos no solo para mejorar las condiciones laborales de los docentes y el personal administrativo, sino también para la infraestructura y la modernización tecnológica de dichas instituciones, lo cual constituye en la actualidad los requisitos fundamentales para su adecuado funcionamiento (EXP N.º 00853-2015-PA/TC, 2017).

b. Accesibilidad

La jurisprudencia del Tribunal Constitucional que desarrolla la accesibilidad se encuentra en el caso "Universidad San Ignacio de Loyola y más de cinco mil ciudadanos contra el Congreso de la República". En este caso, se aborda la importancia de garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los individuos, sin discriminación y con especial atención a aquellos en situación de vulnerabilidad.

El contexto de este caso se centra en una demanda presentada por la Universidad San Ignacio de Loyola y más de cinco mil ciudadanos contra el Congreso de la República en relación con una ley que afectaba el acceso a la educación universitaria.

El 17 de junio de 2008, se presentó una demanda contra la Ley N.º 28564, que derogaba la Ley N.º 27504 y restituía una disposición de la Ley Universitaria, argumentando que violaba derechos fundamentales relacionados con la educación universitaria, la creación de centros universitarios, la iniciativa privada y la autonomía universitaria. Los demandantes sostenían que la ley limitaba el acceso a la educación superior al prohibir la creación de filiales universitarias fuera de la sede principal, lo que afectaba a habitantes de diversas regiones. Argumentaban que esta restricción vulneraba la libertad de establecer centros educativos y sugerían que mejorar la supervisión de las filiales sería una mejor solución que la prohibición total.

Por otro lado, la defensa, representada por el apoderado del Congreso, argumentaba que la ley promovía una educación universitaria de mayor calidad al exigir que las universidades cumplieran con criterios más rigurosos que las filiales, buscando la igualdad en el acceso a la educación y estimulando la creación de universidades en lugar de filiales. Defendiendo que la ley no vulneraba la autonomía universitaria ni limitaba la libre iniciativa privada, sino que regulaba de manera legítima el mercado educativo para asegurar una educación de calidad y fomentar la competencia leal.

La sentencia emitida por el Tribunal Constitucional en este caso enfatiza en su fundamento 14, en que el acceso vasto y la calidad de la educación son requisitos constitucionales fundamentales que no deben ser ignorados, buscando siempre un

equilibrio adecuado entre ambos. No es aceptable permitir o fomentar la apertura descontrolada de instituciones educativas que no cumplan con ciertos niveles de calidad. Asimismo, no es prudente que, al identificar una calidad educativa deficiente, el Estado responda simplemente prohibiendo la creación de nuevas instituciones educativas. En cualquiera de los casos, el Estado fallaría en cumplir al menos uno de los mandatos establecidos por la Constitución, optando por una solución quizás simple pero significativamente distante del equilibrio necesario. Las acciones estatales deben dirigirse siempre a asegurar el derecho fundamental a acceder a una educación de calidad (EXP. N.º 00017-2008-PI/TC, 2010).

c. Aceptabilidad

Se desarrolla la aceptabilidad como característica del derecho a la educación en el caso Yeny Zoraida Huaroto Palomino y otra contra el decano de la Facultad de Medicina Humana Daniel Alcides Carrión de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. El Tribunal Constitucional expresa que la aceptabilidad en el derecho a la educación implica asegurar que tanto la forma como el contenido de la educación, incluyendo los planes de estudio y los enfoques pedagógicos, sean apropiados, culturalmente adecuados y de alta calidad para los estudiantes.

Yeny Zoraida Huaroto Palomino y Sandra Margarita Mesías de la Cruz presentaron una demanda de amparo el 5 de diciembre de 2003 contra autoridades de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. Alegaron que fueron sometidas arbitrariamente a un examen de aplazado en vez de uno sustitutorio, lo que consideraron un trato desigual. Argumentaron que el examen estaba lleno de errores, lo cual llevó a la desaprobación de todos los alumnos que lo presentaron. Tras pedir sin éxito la nulidad del examen y una revisión de su caso por el Consejo de Facultad, la universidad reconoció problemas con el examen ofreciendo una solución que las demandantes encontraron insatisfactoria.

Los demandados respondieron alegando que las demandantes no agotaron todas las vías administrativas previas requeridas por ley, por lo que pidieron la nulidad de la acción. Argumentaron que las decisiones del Consejo Académico

seguían los procedimientos establecidos y que no era de su competencia ordenar nuevos exámenes.

El juzgado de primera instancia desestimó la demanda y la excepción de falta de agotamiento de la vía administrativa, argumentando que el derecho invocado no se ajustaba a los criterios para una acción de garantía y resaltando la autonomía universitaria, se consideró que aceptar la demanda crearía un precedente negativo que permitiría a estudiantes desaprobados solicitar reevaluaciones arbitrariamente.

En segunda instancia, la demanda fue declarada improcedente porque las demandantes no presentaron un recurso impugnatorio contra la resolución del Consejo de Facultad dentro del plazo legal, lo cual era un requisito para proceder con la acción de amparo. Señalando que, al no hacerlo, las partes aceptaron la decisión del Consejo como definitiva.

La sentencia emitida por el Tribunal Constitucional en este caso declaró infundada la demanda de amparo presentada contra la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. Se argumentó que la resolución del Director Académico, derivada de la sesión del Consejo de Facultad, era necesaria para dar una respuesta pertinente a las demandantes, a pesar de la demora en el tiempo. En esta situación, se evaluó que el derecho a la educación no se veía perjudicado, dado que la resolución tenía como objetivo asegurar una respuesta integral de acuerdo con los estándares académicos y legales vigentes. En este caso, el juez constitucional no tenía la tarea de verificar la exactitud de las respuestas del examen, ya que en el proceso de amparo no se contemplaba una fase de prueba para analizar aspectos técnicos o de evidencia.

d. Adaptabilidad

La jurisprudencia del Tribunal Constitucional que aborda la adaptabilidad se encuentra en el caso María Antonia Díaz Cáceres de Tinoco contra la Municipalidad Provincial de Carhuaz. En esta instancia, se examina la importancia de que la educación pueda adaptarse a las necesidades cambiantes de las sociedades

y comunidades, así como a las características individuales de los estudiantes en contextos culturales y sociales diversos.

El contexto de este caso se relaciona con una demanda presentada por María Antonia Díaz Cáceres de Tinoco contra la Municipalidad Provincial de Carhuaz. La demandante presentó una solicitud de amparo contra la Municipalidad Provincial de Carhuaz, buscando la autorización para seguir vendiendo sus productos de forma ambulatoria en el mismo lugar y horario que ha ocupado desde 1986. La demandante alegó desconocimiento del contenido de un acuerdo en una carta de compromiso del 16 de abril de 2014, debido a su condición de quechuahablante y analfabeta en castellano. Percibiendo discriminación en comparación con otra vendedora, Betty, quien podía vender sin restricciones horarias en la misma ubicación. La controversia se centró en la discriminación estructural que impide superar brechas sociales relacionadas con el acceso a la educación, el trabajo y otros derechos fundamentales cuando el uso de la propia lengua es un medio indispensable para ejercer dichos derechos.

La sentencia emitida por el Tribunal Constitucional, a raíz del presente caso, instauró en sus fundamentos 50 y 52 que, el Ministerio de Educación, en colaboración con otras entidades, tendría la responsabilidad de crear y publicar en un plazo de seis meses, a partir de esta fecha, el Mapa Etnolingüístico del Perú, conforme a lo requerido por la ley de lenguas. Este mapa debería detallar qué lenguas originarias son predominantes y en qué áreas del país, declarándolas oficiales. Asimismo, en un lapso de cinco años a partir de la publicación del mapa, las entidades que operan en cada distrito, provincia o región en el Perú debían oficializar el uso de la lengua originaria más predominante, siguiendo las regulaciones existentes (EXP N ° 00889-2017-PA/TC, 2018).

II. DISCAPACIDAD, DESIGUALDAD Y DERECHOS

En esta sección se desarrollará la compleja intersección entre discapacidad, desigualdad y derechos, comenzando por explorar las diversas definiciones y enfoques de discapacidad, posteriormente, se examinarán los diferentes modelos de discapacidad y sus implicaciones en el acceso a la educación, destacando cómo

estos modelos influyen en la percepción de las PCD en la sociedad. Particularmente, se analizan las consecuencias de estos modelos en el ejercicio del derecho a la igualdad y la prohibición de discriminación, subrayando los desafíos que enfrentan las PCD para acceder a una educación inclusiva y equitativa.

Finalmente, se profundizará en el derecho a la educación frente a la discapacidad, explorando las barreras y los avances en la garantía de este derecho fundamental para todas las personas, independientemente de su condición de discapacidad.

2.1. Definición y enfoques de discapacidad

Dar un concepto de discapacidad sigue siendo una conversación de debate a nivel académico, político, e incluso, a nivel de organizaciones sociales. Esta construcción de la definición viene en un proceso continuo, y esto se entiende debido a que la discapacidad ha afrontado un largo desarrollo de concepto y adopciones normativas a través de los años. El primer rastro de su mención en el ámbito jurídico se dio cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas establece la Primera Declaración de los Derechos de los Impedidos en 1975, a partir de ese momento, la discapacidad paso de ser un tema de marginación a ser un tema de debate en función a los derechos humanos.

Desde entonces, diversos programas, iniciativas y normativas empezaron a surgir para darle contenido y desarrollo al concepto de la discapacidad. El fomento del discurso sobre el tema permitió, también, que más derechos les sean garantizados a más PCD en el mundo.

En esa línea, el literal (e) de preámbulo de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad manifiesta que

“la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2006)

2.2. Modelos de discapacidad:

En el vasto ámbito de la discapacidad, tenemos que su abordaje y comprensión ha ido evolucionando a través del tiempo. Parte de esta evolución tanto de concepto, contenido y comprensión se ha visto reflejado en el nombramiento de modelos. En este contexto, los modelos de discapacidad emergen como marcos teóricos que definieron la percepción y respuesta de la sociedad hacia la discapacidad. Estos modelos no solo reflejan la evolución de la sociedad en su forma de entender la diversidad funcional, sino que también influyen en las políticas, prácticas y actitudes que impactan a la vida de las PCD. A continuación, veremos los tres modelos conocidos sobre la discapacidad.

2.2.1. Modelo de la prescindencia

Como sugiere su nombre, en la Antigüedad y en la Edad Media, la actitud predominante hacia la discapacidad era la prescindencia (Velarde Lizama, 2012). La persona que nacía con una discapacidad era percibida como un ser del cual se podía prescindir para la vida en sociedad, carecía de relevancia y su participación no suponía ninguna importancia.

Tal como señala Palacios (2008) “las características o presupuestos esenciales de este modelo son dos: la justificación religiosa de la discapacidad, y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad” (p.37).

En el primer supuesto, se plantea la idea de que las causas primordiales de la discapacidad se interpretan con una connotación religiosa, siendo vista como una consecuencia divina relacionada con un supuesto pecado, a menudo atribuido a los padres del individuo con discapacidad, e incluso se podría percibir como un indicio de la inminencia de un desastre. En el segundo supuesto, se parte de la premisa de que la persona con discapacidad debe ser considerada como un individuo sin aportes significativos a la sociedad, siendo vista como alguien no productivo y una carga que debe ser asumida, ya sea por sus padres o por la comunidad en su conjunto.

En este contexto, es imperativo destacar cómo estas concepciones arraigadas en lo religioso y la percepción de inutilidad contribuyeron a la temprana marginación y limitación de oportunidades para las PCD, pues este modelo estigmatizador perpetuaba desigualdades y obstaculizaba el reconocimiento de las capacidades de esta población.

Este modelo se desarrolla en medio de un contexto social muy complejo, por esto, explica Palacios (2008) que para comprenderlo ampliamente se puede dividir el mismo, en dos submodelos, el eugenésico y el de marginación.

Básicamente, en ambos submodelos se excluían a los nacidos con discapacidad, la diferencia radica en que, en el submodelo eugenésico, se daba muerte directa al niño que nacía con discapacidad, por considerarse que no traería ningún provecho tenerlo inmerso en la sociedad tanto por su falta de belleza y perfección como por sus limitaciones para su contribución en la vida misma, mientras que, en el segundo submodelo, debido a la influencia del cristianismo, que al llegar prohíbe el infanticidio, esa exclusión ya no se debía dar con la muerte sino con la separación o el alejamiento del recién nacido del entorno social.

Precisamente, en el modelo de marginación, las PCD, a pesar de ser marginadas, desempeñaban un papel dentro de la sociedad: actuaban como mendigos para que las personas con más poder adquisitivo puedan dar limosnas y, de esta manera, ganar o comprar su propia salvación, al mismo tiempo que se creaba el ambiente propicio para que la Iglesia realice milagros (Palacios, 2008). Un reflejo claro de que la marginación llegó al punto de usarlos para fines egoístas de la misma sociedad.

2.2.2. Modelo médico -rehabilitador

Según este modelo, tener una discapacidad era sinónimo de poseer un cuerpo defectuoso, con cierta deficiencia que imposibilitara y restringiera el normal desarrollo de la persona en la sociedad.

La discapacidad es atribuida al individuo y es vista como una variación negativa de la norma biológica. El modelo médico – rehabilitador se basa pues en la idea de que los problemas y dificultades que tienen las personas con discapacidad

están relacionadas con su impedimento físico, sensorial o intelectual (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

Sobre los aspectos esenciales de este modelo, Palacios (2008) indica que, en primer lugar, las explicaciones que antes justificaban la discapacidad desde una perspectiva religiosa, ahora adoptan un enfoque científico. En este nuevo enfoque, se deja de lado cualquier referencia a entidades divinas o malignas, prefiriendo abordar la diversidad funcional desde una óptica de salud o enfermedad. En segunda instancia, se observa un cambio en la percepción de las PCD, quienes dejan de ser consideradas como incapaces de satisfacer las necesidades de la comunidad, reconociendo en su lugar la posibilidad de que puedan contribuir, siempre y cuando reciban rehabilitación o normalización.

A partir de la perspectiva de este modelo, se sostiene que la persona con discapacidad podría ser, de alguna manera, beneficiosa para la sociedad, aunque esta utilidad estaría condicionada a su rehabilitación o normalización. En última instancia, esto implica subordinar su contribución a la sociedad a la medida en que la persona con discapacidad logre asimilarse a las demás personas que la rodean, es decir, a aquellos que se consideraban con total capacidad.

2.2.3. Modelo social y de derechos humanos

El surgimiento del modelo social de la discapacidad tuvo lugar como una respuesta al modelo médico, siendo impulsado por la Unión de Personas Físicamente Impedidas contra la Segregación. Este enfoque resalta la relevancia de concebir la discapacidad no únicamente como un asunto médico, sino como el producto de obstáculos sociales y ambientales que restringen una plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad.

Su premisa central sostenía que la discapacidad se generaba como consecuencia de las limitaciones y desventajas inherentes a la estructura social, la cual mostraba escasa o nula consideración hacia las personas con limitaciones o impedimentos, resultando en su exclusión de la participación en las actividades sociales (Pérez Castro et al., 2022).

Desde la perspectiva del modelo social y de derechos humanos, se surgió un cambio significativo en la conceptualización de la discapacidad, enfocándose ahora en las condiciones sociales como su origen. Este enfoque marca una transición sustancial desde la visión tradicional asistencialista y compasiva hacia un reconocimiento amplio de las PCD como titulares de derechos.

Se empieza a destacar la importancia de entender la discapacidad como un fenómeno intrínsecamente vinculado a factores sociales, superando estigmas previos y promoviendo una inclusión genuina en la sociedad. Este cambio de paradigma no solo implicó un ajuste conceptual, sino también un llamado a la acción para garantizar la plena participación y el ejercicio de derechos de las PCD en todos los aspectos de la vida. Este modelo establece que la discapacidad puede abordarse eliminando las actitudes y barreras ambientales creadas por la sociedad que impiden que las PCD disfruten de los derechos humanos.

Velarde Lizama (2012) explica que:

En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él (p.128).

Lo expuesto se materializa de manera concreta en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual enfatiza en la salvaguarda y promoción de los derechos humanos de este grupo vulnerable, este marco normativo no solo impulsa la comprensión de la discapacidad como un fenómeno complejo, sino que también aboga por la transformación de actitudes y entornos sociales en favor de construir una sociedad que acoja con inclusividad e igualdad a las PCD.

2.3. Implicaciones de los modelos de discapacidad en el acceso a la educación

Inicialmente, con el modelo de la prescindencia, el acceso a la educación para esta población era prácticamente un imposible, pues como se desarrolló en

líneas anteriores, la discapacidad se percibía como un mal vinculado a alguna maldición o un pecado grave de la familia o la misma persona. Esta creencia errada ocasionó la marginación de las personas con discapacidad en su participación como ciudadanos, excluyéndolos de todo ámbito y poniendo límite a muchos derechos entre los que se encontraba el derecho a la educación.

En el modelo médico-rehabilitador, el cual veía a la discapacidad como una enfermedad que necesitaba una cura o rehabilitación, el derecho a la educación tuvo un intento de ser garantizado mas nunca llegó a serlo. Pues, como manifiesta Pérez Castro y Verónica Santana Valencia (2022) en este modelo tomó fuerza la idea de que la condición de ineducable se aplicaba a unos, pero a otros no. Para diferenciarlos, se crearon distintas especialidades e instrumentos de diagnóstico para medir las capacidades y habilidades sensoriales e intelectuales. (p.86).

Como resultado de esta situación, las niñas, niños y jóvenes con discapacidad eran dirigidos hacia instituciones educativas especializadas, las cuales operaban de manera segregada respecto al sistema educativo convencional.

Este proceso de segregación implicaba una separación clara y distinta de los estudiantes con discapacidad del entorno educativo general, contribuyendo únicamente a la marginalización y a la perpetuación de estigmas asociados a la discapacidad. Por lo que, las consecuencias respecto a la falta de inclusión efectiva limitaban las oportunidades educativas y sociales de las PCD, generando mayores barreras para su pleno desarrollo y participación en la sociedad.

Gracias al modelo social y de derechos humanos, los derechos de las PCD empiezan a cobrar importancia en su exigencia y garantía plena, teniendo en cuenta la inclusión. Así señala Palacios (2008) que es a partir del modelo social y de derechos humanos que se empieza a apuntar hacia las condiciones sociales como causa de la discapacidad, cambiando la visión asistencialista y de conmiseración por la del reconocimiento a estas personas como titulares de derechos (p.109).

El cambio de paradigma, implicaba que ahora las PCD debían ser respetadas por ser titulares de derechos, entre estos, el derecho a la educación de calidad inclusiva. A diferencia de la perspectiva médica centrada en la rehabilitación individual de las PCD, el modelo social destaca la rehabilitación de la sociedad en

su conjunto. Con el enfoque de concebir y estructurar una sociedad más consciente y que tenga la capacidad de abordar las necesidades de todas las personas, tengan o no una discapacidad, se busca que la misma sociedad pueda gestionar las desigualdades e integrar de manera efectiva la diversidad.

En ese ejercicio, se busca la eliminación de obstáculos que enfrentan las PCD, tales como la falta de accesibilidad en educación, información, lugares de ocio, salud, entre otros espacios que no se adaptan para su disfrute. Este modelo, entonces, busca que la participación de las PCD en la vida económica, social y cultural sea posible, ya que tienen los mismos derechos que aquellos sin discapacidad.

2.4. El derecho a la igualdad y la prohibición de discriminación

En el contexto peruano, el derecho a la igualdad representa un pilar fundamental dentro del marco jurídico y constitucional del país. La Constitución Política del Perú reconoce y garantiza el principio de igualdad ante la ley en su artículo 2º inciso 2, estableciendo que todas las personas son iguales ante ella, sin distinción de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica, o de cualquier otra índole, y por tal nadie debiera ser discriminado.

Al respecto señala Huerta Guerrero (2005)

El derecho a la igualdad implica que todas las personas deben ser tratadas en forma igual por parte del Estado. En consecuencia, todo trato diferente está prohibido. Este trato desigual de los iguales se conoce como discriminación. Sin embargo, la realidad demuestra que existen una serie de desigualdades en la sociedad, lo que obliga a adoptar medidas orientadas a lograr que el derecho a la igualdad no se agote en su reconocimiento formal (igualdad formal), sino que existan iguales oportunidades para el ejercicio de los derechos fundamentales por parte de todas las personas (igualdad material) (p.308).

Tal prohibición a la discriminación, insta a la erradicación de prácticas que atenten contra la dignidad de las personas, tengan o no una discapacidad. Este mandato constitucional no solo establece un marco normativo, sino que también

sienta las bases para el desarrollo de políticas públicas orientadas a prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación. Sienta las bases para la creación de mecanismos legales y la promoción de instancias encargadas de velar por el cumplimiento de este derecho.

El derecho a la igualdad no solo se limita a la esfera legal, sino que también implica la promoción de condiciones que favorezcan la igualdad real y efectiva en la participación ciudadana, el acceso a la educación, la salud, el trabajo y demás aspectos de la vida social. Por consiguiente, las instituciones y la sociedad civil juegan un papel clave en la consolidación de la igualdad, fomentando políticas inclusivas, programas de sensibilización y medidas afirmativas que aborden las disparidades existentes.

La igualdad, vista como principio no solo constituye un valor y derecho fundamental, sino también una norma esencial que debe ser respetada durante el proceso legislativo y en la implementación de todos los demás derechos fundamentales consagrados en la Constitución.

2.5. El derecho a la educación frente a la discapacidad en el Perú

La Constitución Política del Perú, en su artículo 13, reconoce el derecho a la educación y prohíbe la discriminación por motivo de discapacidad, asegurando que el Estado garantice una educación inclusiva y accesible. Asimismo, el país ha ratificado tratados internacionales como la Convención sobre los derechos de las PCD, comprometiéndose a garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos, incluido el derecho a la educación, sin discriminación.

Conforme manifiesta el artículo 35° de la Ley General de las Personas con Discapacidad y al artículo 34° de su Reglamento, se tiene por establecido que las PCD tienen el derecho a recibir una educación de calidad en todas las fases del sistema educativo del país, sin sufrir discriminación alguna. En el ámbito internacional, la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los derechos de las PCD establecen claramente que la educación debe ser inclusiva y equitativa.

La inclusión educativa no solo es un derecho, sino también un medio para garantizar la participación plena y efectiva de las PCD en la sociedad. En este sentido, el Perú, al alinearse con estos estándares internacionales, se compromete a adoptar medidas afirmativas que aseguren el acceso a una educación de calidad para todas las personas, independientemente de su condición de discapacidad.

Sin embargo, a pesar de estos avances normativos, persisten desafíos en la implementación efectiva de la educación inclusiva en el Perú. La falta de accesibilidad física y digital, la escasez de recursos adecuados y la necesidad de capacitación docente son algunos de los obstáculos que enfrentan las PCD. Es imperativo que el Estado y las instituciones educativas adopten medidas concretas para superar estas barreras y promuevan un entorno educativo que atienda las necesidades individuales de cada estudiante.

La educación inclusiva aboga por brindar a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, ya sea asociadas a la discapacidad o no, el acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje ofrecidas a la población en general. En este contexto, las instituciones educativas inclusivas se caracterizan por brindar, fomentar y asegurar el progreso educativo de todos los estudiantes, sin discriminación alguna. Para lograrlo, es primordial que estas instituciones implementen en la enseñanza educativa, ajustes razonables, medidas de accesibilidad y adaptaciones necesarias, garantizando la plena integración de los estudiantes en la vida educativa (Defensoría del Pueblo, 2021).

A lo que el sistema educativo peruano tiene que aspirar es a una educación inclusiva efectiva en las aulas, a continuación, detallamos algunas razones de su importancia en la realidad educativa peruana.

- a. Respeto por los derechos humanos: La educación inclusiva está alineada con los derechos humanos, promoviendo el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad y sin discriminación por razón alguna. Hace parte, también, colaborando en ser un derecho habilitante para otros derechos, como derecho al trabajo, derecho a la salud, entre otros.

- b. Promoción de un desarrollo integral: Al incluir a todos los estudiantes en el sistema educativo, se fomenta su desarrollo integral, tanto académico como social y emocional, a la par que se reconoce y atiende a las necesidades individuales de cada estudiante.
- c. Fomento de la diversidad: La educación inclusiva valora y celebra la diversidad en el aula, esto enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes al exponerlos a diferentes perspectivas y experiencias de vida.
- d. Preparación para la vida: La educación inclusiva refleja la realidad de la sociedad, donde las personas interactúan con individuos de diversas capacidades. Al aprender en entornos inclusivos, los estudiantes están mejor preparados para la vida en una sociedad diversa.

A pesar de los avances normativos significativos que promueven la educación inclusiva en nuestro país, aún existen desafíos considerables que requieren una acción decidida y sostenida por parte de todos los actores involucrados. Es imperativo, entonces, que el Estado peruano, junto con la sociedad civil y las instituciones educativas, intensifique sus esfuerzos para garantizar que el derecho a una educación de calidad sea una realidad tangible para todas las personas, independientemente de sus capacidades.

2.5.1. Obstáculos y barreras para la inclusión educativa

La inclusión educativa representa un proceso esencial que tiene como objetivo primordial garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, accedan a una educación de calidad. No obstante, en la práctica, su ejecución se ve obstaculizada por una serie de diversas barreras que obstaculizan su pleno desarrollo. Estas barreras pueden variar en naturaleza, abarcando desde aspectos estructurales como la infraestructura de las instituciones educativas, hasta factores más abstractos como las actitudes y percepciones de los docentes y la comunidad educativa en general. La escasez de recursos, la falta de formación adecuada de los educadores, la resistencia al cambio, la discriminación y la ausencia

de apoyo institucional son solo algunas de las barreras que también pueden entorpecer el proceso de inclusión educativa.

Superar estos obstáculos requiere un enfoque integral que involucre a todos los actores educativos, desde los docentes y directivos hasta las familias y la sociedad en su conjunto. Por esto, es necesario identificar y comprender estas barreras para poder implementar estrategias efectivas que promuevan una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Solo a través de un abordaje profundo y colaborativo será posible superar estas barreras y construir un entorno educativo verdaderamente inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Siguiendo a Calderón (2012) algunas de las barreras que se presentan frente a la inclusión educativa son las siguientes:

- a. Barreras físicas: La falta de accesibilidad en las instalaciones de las instituciones educativas se convierte en una limitante para la participación de estudiantes con discapacidades físicas, dificultando su movilidad y acceso a las aulas, baños, laboratorios, entre otros.
- b. Barreras tecnológicas: La falta de tecnologías de asistencia, como lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz, entre otros, es una barrera de acceso a la información para estudiantes con discapacidades visuales o de aprendizaje.
- c. Barreras curriculares: La existencia de los currículos escolares inflexibles que no se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes dificultan la participación de aquellos estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes o con necesidades educativas especiales. En la mayoría de casos los docentes pueden tener dificultades para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.
- d. Barreras sociales: Las actitudes discriminatorias, falta de conciencia sobre la diversidad y el respeto a las diferencias, así como el acoso escolar, pueden crear un entorno poco acogedor y empático para

estudiantes con discapacidades, dificultando su integración y desalentando que estos estudiantes continúen su etapa escolar.

- e. Barreras administrativas: Las políticas educativas restrictivas o aquellas que no toman en cuenta el enfoque de discapacidad, la falta de recursos y apoyo, así como procesos de evaluación y selección que no consideran las necesidades individuales de los estudiantes, pueden limitar la inclusión educativa. Como resultado de esta barrera se tiene a familias de PCD a menudo experimentando un importante desgaste físico, emocional y económico al tratar de cubrir los apoyos educativos necesarios que no son proporcionados por la administración educativa.

La superación de los obstáculos y barreras para la inclusión educativa en nuestros sistemas escolares no es simplemente una cuestión de política o práctica educativa, sino un imperativo ético que refleja el valor que como sociedad asignamos a la diversidad y la equidad. Si bien la inclusión educativa enfrenta desafíos significativos, desde barreras físicas y tecnológicas hasta obstáculos curriculares, sociales y administrativos, la respuesta a estos no debe ser la resignación sino la acción decidida y colaborativa de todos los actores involucrados.

La eliminación de estas barreras no solo conlleva beneficios para los estudiantes con discapacidad o requerimientos educativos especiales, sino que además enriquece el entorno de aprendizaje para la totalidad de los alumnos, promoviendo una sociedad más inclusiva y capacitada para apreciar y aprovechar la diversidad humana en su plenitud.

2.5.2. Desafíos en la accesibilidad y adaptación curricular

La accesibilidad y la adaptación curricular son aspectos fundamentales en el proceso de inclusión educativa, especialmente para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades y capacidades, puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, a lo largo de la implementación de la inclusión educativa, se presentan una serie de desafíos en

relación con la accesibilidad y la adaptación curricular que deben ser abordados de manera efectiva.

Uno de los principales desafíos en la accesibilidad educativa es garantizar que los entornos físicos, tecnológicos y pedagógicos sean accesibles para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas. La falta de infraestructura adecuada, la ausencia de recursos tecnológicos accesibles y la escasez de personal capacitado en accesibilidad son solo algunas de las barreras que pueden dificultar el pleno acceso de todos los estudiantes al currículo escolar.

Por otro lado, la adaptación curricular se presenta como un desafío adicional, ya que implica la necesidad de ajustar el currículo y las metodologías de enseñanza para dar respuesta a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, la falta de formación docente en adaptaciones curriculares, la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas y la escasez de recursos y materiales adaptados se vienen presentando como los obstáculos comunes que pueden limitar la efectividad de la adaptación curricular.

Superar estos desafíos en la accesibilidad y la adaptación curricular requiere un enfoque integral que involucre la colaboración de todos los actores educativos, la implementación de políticas inclusivas y el uso de estrategias innovadoras y flexibles. Solo a través de un compromiso colectivo y una atención cuidadosa a las necesidades individuales de cada estudiante será posible garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos.

En esa línea Calderón (2012) señala que el currículo debe responder a las diferencias individuales que pueden tener los alumnos con necesidades educativas especiales. Es esencial un marco curricular que sea abierto y flexible, proporcione las instrucciones y ajustes adecuados para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante y, al mismo tiempo, tenga en cuenta las particularidades del entorno en el que se debe aplicar.

Siguiendo al mencionado autor, los aspectos relevantes a considerar en aras de superar desafíos en la accesibilidad y adaptación curricular son:

- a. **Accesibilidad Física Ampliada:** La accesibilidad física en los entornos educativos trasciende la mera eliminación de barreras arquitectónicas. Es esencial que dichos entornos estén diseñados y equipados para ser plenamente inclusivos para PCD física. Esto incluye, pero no se limita a, la provisión de rampas adecuadas, ascensores que cumplan con los estándares de accesibilidad, baños adaptados y señalización adecuada. Además, es crucial considerar la ergonomía de los muebles y el espacio suficiente en las aulas para maniobrar con sillas de ruedas o equipos de movilidad. La legislación pertinente y las normas internacionales sobre accesibilidad deben ser consideradas para garantizar un entorno educativo realmente inclusivo.
- b. **Accesibilidad Tecnológica Detallada:** La integración de tecnologías de asistencia es vital para facilitar el acceso a la educación de las PCD. Herramientas como lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz, teclados adaptativos y dispositivos de seguimiento ocular son esenciales para superar las barreras de comunicación y aprendizaje. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas no solo dispongan de estas tecnologías, sino que también proporcionen la formación necesaria para su uso efectivo, tanto a estudiantes como a docentes. Además, la conformidad con las normativas sobre accesibilidad digital es crucial para garantizar que todos los recursos y materiales educativos en línea sean accesibles.
- c. **Adaptación Curricular Profundizada:** La adaptación curricular es un proceso dinámico y personalizado, enfocado en modificar el currículo estándar para brindar atención a aquellos estudiantes con discapacidad que tienen necesidades individuales. Esto implica un análisis detallado de las capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, seguido de la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas, recursos educativos personalizados y métodos de evaluación alternativos. Además, es crucial que esta adaptación

curricular sea un proceso colaborativo, involucrando a educadores, terapeutas, padres y, cuando sea posible, a los propios estudiantes.

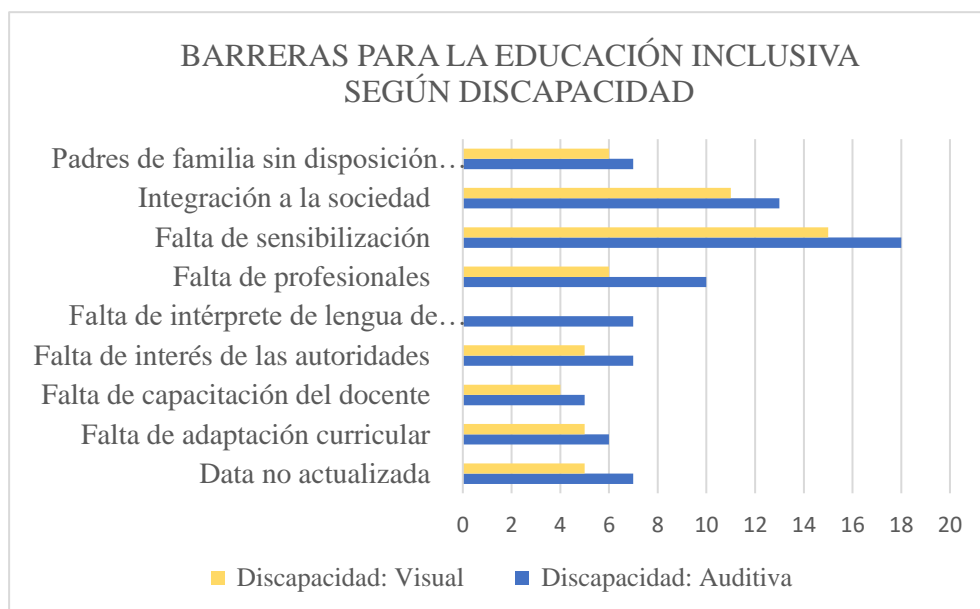
- d. Rol Expandido de los Agentes Educativos: Los educadores y otros profesionales en el ámbito educativo, como terapeutas y asistentes educativos, juegan un papel vital en la materialización de un entorno educativo inclusivo. Su formación debe incluir no solo conocimientos específicos sobre discapacidad, sino también habilidades en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y adaptaciones curriculares. Además, es importante que estos profesionales fomenten un ambiente de respeto y comprensión dentro del aula, promoviendo la inclusión social y académica de los estudiantes con discapacidad. La capacitación continua y el desarrollo profesional en estos temas son esenciales para mantener un nivel alto de competencia y sensibilidad hacia las necesidades de estos estudiantes.

La necesidad de un marco curricular abierto y flexible, acompañado de un enfoque integral en la accesibilidad, subraya la importancia de una adaptación del sistema educativo a las necesidades de cada individuo, en lugar de forzar a los estudiantes a adaptarse a un sistema rígido e inflexible.

En el siguiente gráfico se pueden identificar las principales barreras para la educación inclusiva según discapacidad, tanto auditiva como visual en Tacna.

Figura 1.

Barreras para la educación inclusiva según discapacidad.



Nota. Elaboración propia.

2.5.3. Discriminación de personas con discapacidad auditiva y visual en el ámbito educativo

Los estudiantes con discapacidad visual y auditiva se enfrentan con barreras de comunicación e información, por tanto, para acceder a una educación inclusiva necesitan ajustes razonables en el proceso de aprendizaje. Un ajuste razonable es una adaptación de la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta adaptación se caracteriza por ser personalizada, pudiendo definirse en consulta directa con el estudiante que presenta alguna discapacidad. Además, se espera que esta modificación se implemente de manera inmediata, y la omisión de proporcionarla constituye un acto de discriminación basado en la discapacidad (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, 2020).

La discriminación hacia estos estudiantes puede manifestarse de diversas formas, desde la falta de recursos y ajustes razonables hasta actitudes y prejuicios negativos por parte de docentes, compañeros y la comunidad educativa, así como la ineffectividad de las medidas tomadas por el Estado para cerrar brechas educativas. En el caso de Perú, la Defensoría del Pueblo en su Informe ante el

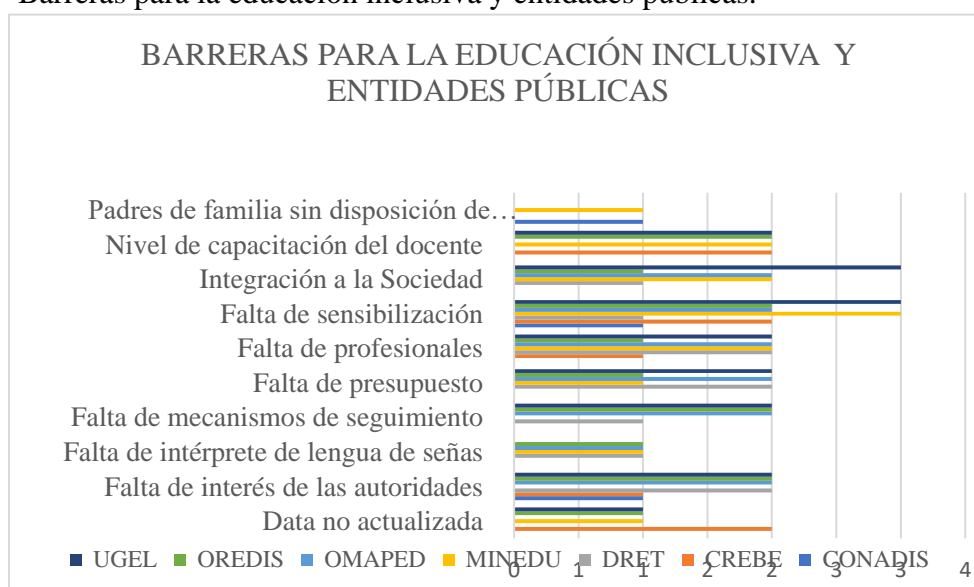
Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención por parte de los Estados Partes, ha resaltado que las acciones implementadas por el gobierno peruano con el fin de reducir la disparidad en el acceso de individuos con discapacidad a la enseñanza primaria no han generado los resultados anticipados, dado que la brecha en el acceso al sistema educativo de personas en edad escolar con discapacidad todavía mantiene un 88 % (Defensoría del Pueblo, 2023).

En esa misma línea, se presenta la falta de accesibilidad en las instalaciones educativas, la ausencia de materiales adaptados, la escasez de intérpretes o facilitadores de lengua de señas peruana y la falta de formación docente en la atención a la diversidad, siendo en su conjunto, factores que discriminan a los estudiantes con discapacidad visual y auditiva en el ámbito educativo.

Al respecto, en el siguiente gráfico se puede ver una relación de las entidades públicas que están encargadas de garantizar el derecho a la educación de las PCD y las barreras con las que se les relaciona.

Figura 2.

Barreras para la educación inclusiva y entidades públicas.



Nota. Elaboración propia.

III. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

La Organización Mundial de la Salud (2001) relaciona a la discapacidad auditiva con la deficiencia de las funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad (p.68). En efecto, la discapacidad auditiva es una condición que afecta la capacidad de una persona para percibir sonidos en diferentes grados.

En el contexto educativo, las personas con este tipo de discapacidad enfrentan desafíos únicos que pueden obstaculizar su acceso a una educación de calidad, debido a que el lenguaje oral es limitado.

Según Eva Martín (2010) en el aula es posible encontrar distintos perfiles de estudiantes con discapacidad auditiva, como aquellos identificados como alumnos sordos profundos, quienes experimentan una pérdida auditiva superior a los 90 dB y enfrentan dificultades en la adquisición del lenguaje oral, lo que les genera desafíos socioeducativos. Otro grupo incluye a los alumnos sordos con audición funcional, quienes, si logran someterse a un implante coclear en edades tempranas, pueden hacer uso funcional de la audición y desarrollar un lenguaje oral normalizado, aunque requieren intervención logopédica específica para comprender lo que oyen a través del implante coclear. Asimismo, se encuentran los alumnos hipoacúsicos, quienes presentan dificultades para comprender el lenguaje hablado debido a una pérdida auditiva, pero con el apoyo de audífonos y aprendizaje en su entorno familiar, logran desarrollar el lenguaje oral por la vía auditiva. Estos diferentes perfiles de alumnos con esta discapacidad requieren una atención educativa individualizada para promover su desarrollo académico y social en el contexto escolar.

Ante ello, la lengua de señas emerge como uno de los principales recursos fundamentales para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad auditiva. Al respecto, la Federación Mundial de Sordos ha explicado que las lenguas de señas nacionales son lenguas naturales completas y complejas con las mismas propiedades lingüísticas que las lenguas habladas, incluidos los niveles de organización fonética, fonémica, silábica, morfológica, sintáctica, discursiva y pragmática. Estas lenguas de señas son la lengua materna y las lenguas

naturales de los niños con discapacidad auditiva, por tanto, son el vector de la inclusión de los niños sordos tanto en las comunidades sordas como en la sociedad, fomentando la construcción de sus propias identidades y comunidades (World Federation of the Deaf, 2019).

En definitiva, la lengua de señas no solo es un recurso lingüístico, sino un habilitador de derechos que contribuye a la autonomía, la inclusión y el empoderamiento de las personas sordas. Además de facilitar la comunicación en el ámbito educativo, la lengua de señas abre puertas hacia la inclusión social y laboral, permitiendo a las personas sordas participar activamente en la sociedad y acceder a oportunidades que de otra manera podrían estar limitadas. Al dominar este medio de comunicación, los estudiantes con discapacidad auditiva pueden no solo adquirir conocimientos académicos, sino también desarrollar habilidades sociales, expresar sus ideas y emociones, y buscar y mantener empleo de manera más efectiva.

Al ser un lenguaje visual y gestual que posibilita la interacción y comprensión, la lengua de señas se convierte en un habilitador para el acceso a la información, servicios de salud, expresión personal y desarrollo profesional de los estudiantes con discapacidad auditiva.

3.1. La discapacidad auditiva y su impacto en el aprendizaje

Los estudiantes sordos o estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan dificultad para adquirir el lenguaje, entendiendo que el lenguaje es una forma de conceptualizar el mundo, entenderlo y explicarlo, también, uno de los medios que nos permiten adquirir conocimientos e información acerca de nuestras experiencias y de los demás (Consejo Nacional de Fomento de Educativo, 2010). Al no adquirir correctamente el lenguaje, los estudiantes con discapacidad auditiva se ven afectados en la comunicación, la adquisición de conocimientos y el desarrollo académico. En consecuencia, el impacto de la discapacidad auditiva en el aprendizaje radica en la dificultad para recibir, procesar y retener la información de manera efectiva en entornos educativos.

Para abordar estos desafíos, es crucial adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades específicas de estos estudiantes, esto quiere decir, que se necesita

una aplicación de ajustes razonables. Principalmente, optando por utilizar la lengua de señas como medio de enseñanza, pues esta práctica facilita el acceso a la información, promueve la participación activa en el proceso de aprendizaje y fortalece la identidad cultural de los estudiantes con discapacidad auditiva. Es importante, resaltar que la educación bilingüe, que integra la lengua de señas y la lengua escrita, no solo potencia el desarrollo académico de los estudiantes sordos, sino que también les brinda herramientas para desenvolverse en la sociedad de manera autónoma.

La Federación Mundial de Sordos en sus esfuerzos de resaltar la necesidad urgente de la lengua de señas publicó la Carta sobre los Derechos en Lengua de señas para todos que busca promover y hacer un llamado a garantizar la educación en lengua de señas a fin de salvaguardar la inclusión de las personas sordas en la sociedad, el reconocimiento de sus necesidades, su dignidad y sus derechos humanos. En este documento se hace hincapié en los niños sordos, jóvenes sordos, mujeres sordas, ancianos sordos, emigrantes sordos, personas sordociegas, familias de niños sordos, hijos de adultos sordos y todas las demás personas que utilicen la lengua de señas para beneficiarse de un acceso pleno y efectivo a la comunidad tienen derecho a la lengua de señas (World Federation of the Deaf, 2019).

Este reconocimiento y promoción de la lengua de señas en el ámbito educativo, además, contribuye en fomentar un ambiente inclusivo para los estudiantes sordos, al garantizar que los docentes estén capacitados en lengua de señas se proporciona un entorno educativo accesible que sienta las bases para una educación inclusiva que respete la diversidad lingüística y cultural en un salón de clases.

3.2. Políticas de inclusión educativa para personas con discapacidad auditiva en Tacna

Como instrumento de gestión se tiene el Proyecto Educativo Regional 2022-2029, aprobado con Ordenanza Regional N° 007-2022-CR/GOB.REG.TACNA, instrumento que debe ser implementado en los proyectos educativos locales e

instrumentos de gestión de las IIEE, teniendo en cuenta los objetivos estratégicos, indicadores y metas propuestas.

El lineamiento de política educativa regional presentado en el Proyecto Educativo Regional de Tacna al 2029 se enfoca en diversos aspectos clave para mejorar la calidad de la educación en la región, entre los objetivos estratégicos planteados se encuentran la reducción de las brechas entre la educación rural y urbana, la promoción de la investigación y la innovación en la Educación Superior, el fortalecimiento de las competencias docentes, la mejora de la infraestructura educativa y deportiva, y la potenciación de la gestión, investigación, innovación y sostenibilidad en todos los niveles y modalidades del sector educativo.

Para que el lineamiento de política educativa regional abarque de manera efectiva la educación inclusiva para esta población vulnerable, es fundamental considerar la provisión de recursos y apoyos específicos que garanticen su acceso, participación y aprendizaje en igualdad de condiciones con los demás estudiantes. Esto incluye la formación docente en estrategias pedagógicas inclusivas para atender las necesidades de estos estudiantes, la adaptación de materiales educativos y la implementación de tecnologías de apoyo, como sistemas de amplificación de sonido o intérpretes de lengua de señas, pero, sobre todo, el compromiso de los docentes en el aula.

Asimismo, es importante promover entornos educativos inclusivos que fomenten una comunicación interactiva de manera accesible para las PCD auditiva, así como establecer mecanismos de seguimiento y evaluación para garantizar la efectividad de las medidas implementadas.

En este sentido, si el lineamiento de política educativa regional no aborda de manera específica la educación inclusiva para PCD auditiva, se estaría dejando de lado un aspecto fundamental de la educación inclusiva. Por lo tanto, es necesario que se incorporen acciones concretas y transversales que garanticen la inclusión y el pleno desarrollo de las PCD auditiva en el sistema educativo regional.

Por otro lado, a nivel de la provincia de Tacna, se tiene el instrumento de gestión denominado Proyecto Educativo Local Tacna 2022-2029, documento que aborda diversos aspectos relacionados con la mejora de la calidad educativa en la

provincia, este documento al desarrollar las políticas educativas locales, se centró en aquellas dirigidas a elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, fortalecer el desempeño docente, mejorar el liderazgo directivo, equipar las infraestructuras escolares, fomentar la investigación y el emprendimiento, implementar el currículo local, promover la gestión de riesgo de desastres, fortalecer el bienestar socioemocional, y garantizar la equidad e inclusión en las instituciones educativas.

Sin embargo, al analizar si se está abordando adecuadamente la educación inclusiva para PCD auditiva en Tacna, es importante destacar que no se hace mención específica a este grupo en las políticas educativas locales presentadas.

La educación inclusiva para PCD auditiva es crucial para garantizar que tengan acceso a una educación de calidad que se adecúe a sus necesidades específicas. Esto implica la implementación de medidas como la presencia de intérpretes de lenguaje de señas, el uso de tecnologías de apoyo auditivo, la capacitación de docentes en estrategias pedagógicas inclusivas, y la creación de un entorno educativo que promueva la comunicación y la participación plena de las PCD auditiva.

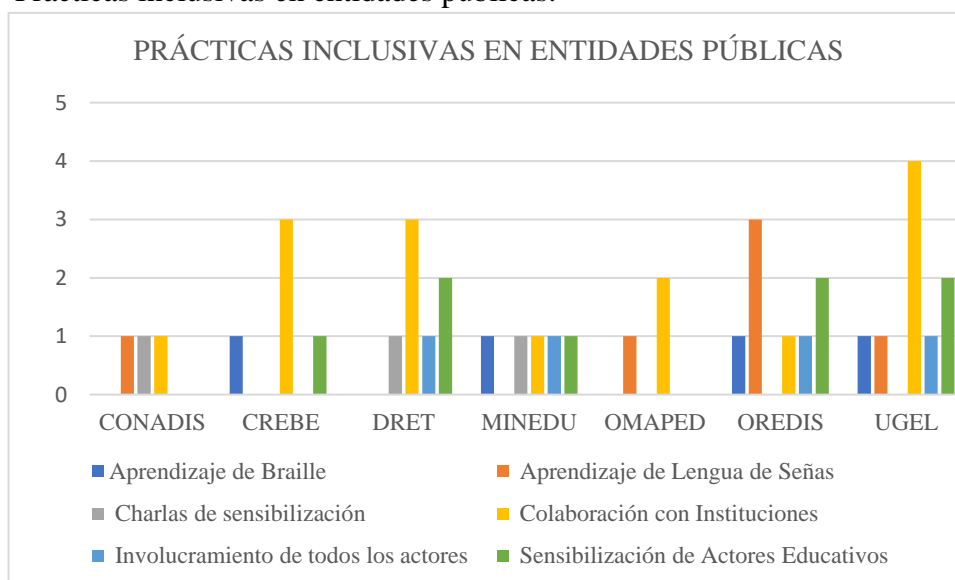
Por lo tanto, si bien las políticas educativas locales en Tacna abordan importantes aspectos relacionados con la mejora de la calidad educativa, es necesario que se incluyan acciones específicas destinados a promover la educación inclusiva para PCD auditiva. De esta manera, se garantizará que esta población tenga igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

Además, es necesario que las autoridades regionales y locales en Tacna trabajen de manera coordinada con instituciones especializadas, organizaciones de la sociedad civil y la comunidad en general para asegurar la implementación efectiva de estas políticas de inclusión educativa. La colaboración intersectorial y la participación activa de todos los actores involucrados son clave para garantizar el éxito de estas iniciativas y promover una educación inclusiva y de calidad.

Al respecto según el siguiente gráfico se puede evidenciar en qué magnitud se vienen aplicando prácticas inclusivas en las distintas entidades públicas que tratan temas de discapacidad en Tacna.

Figura 3.

Prácticas inclusivas en entidades públicas.



Nota. Elaboración propia.

3.3. Características de la población con discapacidad auditiva en Tacna

Del total de regiones en Perú, Tacna figura como la tercera región con el porcentaje más elevado de habitantes con discapacidad, específicamente un 11,54%, la primera región con la proporción más alta de personas con discapacidad es Puno, donde el 13,12% de su población registrada en el censo de 2017, equivalente a 153,869 personas con discapacidad y Moquegua que ocupa el segundo lugar con un 11,65% de su población censada afectada.

En la región de Tacna, de acuerdo con el XII Censo Nacional de Población y Vivienda 2017 del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), se ha registrado que 2,840 personas, lo que equivale al 7.5% de la población total con discapacidad en la región, experimentan dificultades auditivas. Esta prevalencia plantea desafíos significativos en términos de acceso a la comunicación y la

información para estas personas, resaltando la necesidad de implementar medidas inclusivas y accesibles para asegurar su plena integración en la sociedad.

Posteriormente, datos obtenidos de la Encuesta Nacional de Hogares en 2022 indican un aumento sustancial en el porcentaje de PCD auditiva en Tacna. Según esta encuesta, aproximadamente el 18% de la población con discapacidad en la región, un total de 7,016 personas, experimentan dificultades o limitaciones permanentes para oír. Este incremento evidente en la incidencia de la discapacidad auditiva resalta la necesidad urgente de abordar las barreras que enfrentan estas personas y garantizar su inclusión plena en la sociedad.

Específicamente, sobre la data de estudiantes con discapacidad auditiva, según reporte del Centro de Recursos de Educación Básica Especial (CREBE) en 2019 fueron atendidos por los SAANEE, un total de 24 niños con discapacidad en edad escolar, solo en las instituciones educativas públicas. Asimismo, según un reporte más reciente del año 2023 de la Dirección Regional de Educación de Tacna, a través de la Directiva N° 40-2023-DGP-DRET/GOB.REG.TACNA, se indica que los estudiantes con discapacidad auditiva atendidos por el equipo SAANEE en el año escolar 2023 fueron 15 en total, nuevamente solo considerando instituciones educativas públicas.

3.4. Experiencias de inclusión educativa para personas con discapacidad auditiva en Tacna

Actualmente bajo la jurisdicción de la UGEL Tacna se encuentran 03 centros de educación básica especial que acogen a cerca de 223 estudiantes, niñas, niños y jóvenes con trastornos como: autismo, síndrome de Down, discapacidad intelectual, discapacidad visual, multidiscapacidad; entre otros (Unidad de Gestión Educativa Local Tacna, 2023).

Las experiencias de inclusión educativa para PCD auditiva deberían enfocarse en garantizar un entorno educativo accesible y equitativo, a través de la implementación de medidas inclusivas, como la existencia de intérpretes de lengua de señas, el uso de tecnologías de asistencia auditiva y la adaptación de materiales

educativos, esto para lograr que los estudiantes con discapacidad auditiva puedan ser parte del proceso educativo en su plenitud.

En este punto, es relevante resaltar que sin una colaboración intersectorial entre las autoridades educativas, instituciones especializadas y organizaciones de la sociedad civil no sería posible enriquecer las experiencias de inclusión educativa para PCD auditiva en Tacna, ya que, únicamente a través de una respuesta en coordinación, se pueden realizar buenas prácticas, compartir recursos y fortalecer estrategias de apoyo que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de esta población.

Como un aliado de las experiencias educativas exitosas para estudiantes con discapacidad, se encuentra el Centro de Recursos para la Educación Básica Especial (CREBE) Ana María del Carpio que ofrece de manera gratuita un importante apoyo pedagógico, físico, técnico y logístico a las instituciones educativas inclusivas de la región. Este soporte se extiende a las escuelas de Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE), en aras de promover la inclusión educativa y garantizar el acceso a una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad.

El CREBE colabora estrechamente con las escuelas inclusivas, tanto de Educación Básica Regular como de Educación Básica Especial, para proporcionar recursos y estrategias adaptadas a las necesidades específicas de las PCD auditiva. Esto incluye la implementación de tecnologías de apoyo, materiales didácticos adaptados, capacitación docente especializada y el diseño de entornos educativos accesibles. Mediante su equipo especializado apoya a los estudiantes de las provincias del departamento de Tacna, sin embargo, también surgen desafíos que se presentan, debido a, los ambientes con escaso equipamiento y falta de apoyo en la atención especializada para diferentes estudiantes con habilidades diferentes (Dirección Regional de Educación de Tacna, 2022).

Actualmente el CREBE Ana María del Carpio se encuentra ubicado dentro del Centro de Educación Básica Especial Félix y Carolina de Repetti en Pocollay y a la espera de tener a futuro un local propio en el que puedan desarrollar mejor sus funciones.

Según la figura 4, se tiene que la Asociación de Sordos de Tacna ha percibido la necesidad de diversas prácticas inclusivas a su favor, tales como el aprendizaje de lengua de señas, charlas de sensibilización y adaptaciones curriculares.

Figura 4.

Diagrama de Sankey sobre necesidades identificadas por la Asociación de Sordos de Tacna.



Nota. Elaboración propia.

3.5. Oferta educativa para personas con discapacidad auditiva en Tacna

En atención a la oferta educativa la Resolución Ministerial N° 447-2020-MINEDU, que establece las pautas para el proceso de matrícula en la Educación Básica, se indica que los estudiantes con discapacidad leve o moderada, tienen la oportunidad de acceder a la educación en instituciones de Educación Básica Regular (EBR) o de Educación Básica Alternativa (EBA). La elección de la modalidad educativa dependerá de la edad del estudiante: aquellos menores de 14 años se recomiendan que sean matriculados en instituciones de EBR, mientras que, a partir de los 14 años, si no han tenido experiencia educativa previa, se sugiere la inscripción en instituciones de EBA. Por lo tanto, las PCD auditiva que se tengan discapacidad leve o moderada pueden recibir atención educativa en instituciones tanto de Educación Básica Regular como Alternativa.

Según el Proyecto Educativo Regional de Tacna al 2029, se establece que los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) en Tacna atienden a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, desde los 3 años hasta los 20 años,

adaptándose a la normatividad en los niveles de Inicial y Primaria con flexibilidad de 2 años (Dirección Regional de Educación de Tacna, 2022).

Asimismo, el documento señala que la propuesta educativa se adapta a los requerimientos individuales de los estudiantes, centrándose en el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía para promover su integración en el ámbito familiar y social, con la colaboración de la comunidad educativa. En la región de Tacna, se cuentan con tres Centros de Educación Básica Especial, 2 de gestión pública y 1 de gestión privada, localizados en zonas urbanas. Sin embargo, se reconoce una disparidad en la atención en las provincias de Tacna y Tarata debido a la carencia de infraestructura y servicios adecuados, así como la necesidad de contar con personal capacitado y especializado.

El documento en mención, también hace un listado de las principales problemáticas a nivel de la Región de Tacna, de un total de 17 problemáticas, las más preocupantes por estar directamente relacionadas con el derecho a la educación de las PCD son: currículo regional no contextualizado, docentes con insuficiente desarrollo de habilidades y competencias, discriminación y escasa tolerancia a la diversidad, escasa inclusión para estudiantes con habilidades diferentes, limitada atención a la salud mental y emocional, con escaso personal especializado, insuficiente material educativo (Dirección Regional de Educación de Tacna, 2022).

Estas problemáticas latentes afectan directamente al derecho a la educación de las PCD auditiva y por ende a la calidad de la oferta educativa, ya que, un currículo regional no contextualizado puede no contemplar las adaptaciones curriculares necesarias para atender las necesidades específicas de las PCD auditiva, lo que dificulta su acceso a una educación inclusiva y de calidad.

A la vez, algo que reluce por su ausencia en el Proyecto Educativo Regional de Tacna al 2029 es la mención de la educación en lengua de señas como una prioridad para la atención educativa de los niños con discapacidad auditiva, lo cual, refleja que el Proyecto Educativo Regional no tiene identificado como problemática ni como prioridad garantizar la lengua de señas para los niños sordos en el ámbito educativo.

IV. DISCAPACIDAD VISUAL Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

La discapacidad visual es la carencia, disminución o alteración de la visión, bajo la forma de pérdida parcial o total de la misma, debido a daños ocasionados en los ojos o en la parte del sistema nervioso encargada de procesar la información visual por traumatismos, enfermedades o defectos congénitos (Bergamino Varillas, 2018). Este tipo de discapacidad engloba tanto la ceguera como la baja visión y representa un desafío en el ámbito educativo, ya que afecta la forma en que las personas perciben y acceden a la información, ante esta realidad, es crucial garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para las PCD visual teniendo en cuenta que el derecho a la educación inclusiva no solo implica el acceso a la educación en sí, sino también la adaptación de los entornos educativos y la provisión de recursos específicos que permitan a los estudiantes con discapacidad desarrollar todo su potencial.

La educación inclusiva garantizada a este grupo vulnerable, debe aspirar a brindar equidad en el proceso educativo, donde cada estudiante, independientemente de sus capacidades visuales, tenga la oportunidad de aprender y crecer en un entorno que valore la diversidad. En este sentido, la implementación de adaptaciones curriculares, tecnológicas y pedagógicas se vuelve esencial para garantizar que los estudiantes con discapacidad visual participen activamente en las actividades educativas y obtengan logros de aprendizaje.

Además de ser un derecho humano fundamental, la educación inclusiva para PCD visual es parte de la edificación de una sociedad que crece hacia la justicia e inclusión. Por ende, al promover la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, se fomenta la integración social de esta población vulnerable, permitiéndoles desarrollar sus habilidades, fortalecer su autoestima y contribuir de manera significativa a la sociedad.

4.1. La discapacidad visual y su impacto en el aprendizaje

La discapacidad visual, ya sea en su totalidad o de manera parcial, ejerce un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de las personas que la experimentan, la falta de acceso completo a la información visual puede dificultar

la comprensión de conceptos, la adquisición de habilidades y la participación activa en actividades educativas. Los estudiantes con discapacidad visual deben explorar y construir el mundo utilizando otros sentidos más parciales, como el olfato, el gusto, el sonido, el tacto y posiblemente imágenes segmentadas de objetos. (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010).

Esta limitación visual puede requerir estrategias de enseñanza adaptadas, el uso de recursos especializados y un enfoque pedagógico diferenciado para garantizar que los estudiantes puedan desarrollar su potencial académico de manera efectiva.

La adaptación de materiales didácticos, el fomento de la autonomía y la promoción de habilidades alternativas de percepción sensorial son aspectos clave para apoyar en el aprendizaje. Por lo que, siempre es fundamental que los docentes en el aula logren reconocer las necesidades específicas de estos estudiantes y acudan a brindarles el apoyo necesario para que puedan participar plenamente en el proceso educativo y alcancen sus metas académicas.

4.2. Políticas de inclusión educativa para personas con discapacidad visual en Tacna

El Lineamiento de Política Educativa Regional presentado en el Proyecto Educativo Regional de Tacna al 2029 aborda diversos aspectos para mejorar la calidad de la educación en la región. En este documento se establecen objetivos estratégicos que buscan fortalecer la identidad cultural, el bienestar socioemocional, las competencias docentes, la infraestructura educativa, la gestión educativa, la investigación, la innovación y la sostenibilidad en todos los niveles y modalidades del sector educación (Dirección Regional de Educación de Tacna, 2022).

En relación a la educación inclusiva para PCD visual en Tacna, es importante destacar que el lineamiento de política educativa regional menciona la necesidad de garantizar la inclusión y equidad en la apreciación de la diversidad cultural, así como el bienestar socioemocional de todos los estudiantes, lo que podría incluir a PCD visual. Sin embargo, no se mencionan de manera explícita las

medidas específicas para abordar las necesidades educativas de este grupo de personas en el documento analizado.

Para que el lineamiento de política educativa regional abarque de manera efectiva la educación inclusiva para PCD visual en Tacna, sería necesario incluir acciones concretas que garanticen su acceso, participación y aprendizaje en igualdad de condiciones con los demás estudiantes. Esto implicaría contemplar la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, la adaptación de materiales educativos en formatos accesibles, la formación docente en el uso de tecnologías de apoyo, y la creación de entornos educativos accesibles que favorezcan al desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad visual.

Asimismo, a nivel de la provincia de Tacna se tiene como instrumento de gestión al Proyecto Educativo Local Tacna 2022-2029, el cual desarrolla políticas educativas locales orientadas a mejorar la calidad de la educación en la provincia. Estas políticas del documento en mención definen objetivos estratégicos en áreas clave como el nivel de aprendizaje, el desempeño docente, el liderazgo directivo, el equipamiento e infraestructura, la investigación y emprendimiento, el currículo nacional de educación básica, la gestión de riesgo de desastres, el bienestar socioemocional y la equidad e inclusión.

Si bien estas políticas educativas locales no abordan específicamente la educación inclusiva para PCD visual, es importante destacar que aspectos desarrollados en el documento como la equidad e inclusión podrían abarcar de manera general la atención a la educación inclusiva a estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, promover el respeto a la inclusión y la diversidad cultural y lingüística, así como implementar condiciones para garantizar la equidad e inclusión en las instituciones educativas, podrían contribuir a crear un entorno más inclusivo para PCD visual en Tacna.

A pesar de ello, para asegurar una educación inclusiva efectiva para PCD visual, sería recomendable que las políticas educativas locales incluyan acciones específicas dirigidas a este grupo, como la provisión de materiales educativos en formatos accesibles, la capacitación de docentes en estrategias pedagógicas

inclusivas para PCD visual, y la adaptación de las instalaciones educativas para garantizar la accesibilidad.

La implementación de políticas de inclusión educativa para PCD visual se requiere para garantizar el acceso equitativo a la educación y promover entornos educativos inclusivos. Estas políticas deben enfocarse en proporcionar los recursos y ajustes razonables, como materiales educativos adaptados en braille, tecnologías de asistencia para la lectura y escritura, así como capacitación docente en estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan el aprendizaje de las PCD visual, a la vez, deben basarse en un enfoque de derechos humanos, teniendo en cuenta el modelo social de la discapacidad.

4.3. Características de la población con discapacidad visual en Tacna

En la región de Tacna, según los datos del XII Censo Nacional de Población y Vivienda 2017 del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), se estima que un total de 18,165 personas experimentan dificultades visuales, lo que constituye aproximadamente el 47.8% de la población total de 38,007 personas con discapacidad en la región. Esta significativa cantidad de PCD visual plantea desafíos considerables en términos de acceso a la información y movilidad para estas personas, lo que subraya la importancia de implementar medidas inclusivas y accesibles para garantizar su integración plena en la sociedad.

En el año 2022, la Encuesta Nacional de Hogares reveló un aumento preocupante en el porcentaje de PCD visual en Tacna. Según esta encuesta, aproximadamente el 63% de la población con discapacidad en la región, un total de 25,090 personas, enfrentan dificultades o limitaciones permanentes para ver. Este incremento notable en la incidencia de la discapacidad visual destaca la urgencia de abordar las barreras que enfrentan estas personas y de promover la accesibilidad y la inclusión en la comunidad.

Específicamente, sobre la data de estudiantes con discapacidad visual en Tacna a nivel local, según reporte del CREBE, en 2019 se tuvieron a 8 niños con discapacidad visual en edad escolar y recibiendo soporte del equipo SAANEE, que es el Servicio de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales.

Esta data, sin embargo, solo es de aquellas instituciones educativas públicas con las que el SAANEE trabaja, aún hay data desconocida de las instituciones educativas privadas. El reporte más reciente se encuentra en la Directiva N° 40-2023-DGP-DRET/GOB.REG.TACNA, la cual indica que los estudiantes con discapacidad visual atendidos por el equipo SAANEE en el año escolar 2023 fueron 6 en total, nuevamente solo considerando instituciones educativas públicas.

Sobre ello, la informante clave IC-004 sostuvo que se necesita una data actualizada para poder determinar cómo atender a los estudiantes con discapacidad, porque es importante identificar a los estudiantes de manera nominal, conocer cuántos son, quiénes son y en qué nivel se encuentran. Esta información resulta crucial para poder brindar el apoyo adecuado a los docentes y a los propios estudiantes, así como a sus familias.

4.4. Experiencias de inclusión educativa para personas con discapacidad visual en Tacna

En Tacna, las experiencias de inclusión educativa para PCD visual se deberían caracterizar por un enfoque centrado en la equidad, accesibilidad y calidad de la educación. A través de la implementación de políticas inclusivas y la provisión de recursos especializados, como materiales educativos en braille y tecnologías de asistencia, se debería garantizar el pleno acceso de las PCD visual a una educación adaptada a sus necesidades particulares.

Del mismo modo, estas experiencias deben basarse en el aumento del nivel de conciencia y sensibilización de la comunidad educativa respecto del potencial y las capacidades de las PCD visual, de modo que se aliente a los alumnos con esta discapacidad a participar activamente en todas las oportunidades extracurriculares y académicas.

Para mejorar las experiencias de inclusión educativa, es esencial la cooperación intersectorial entre las autoridades regionales y locales, las instituciones, las organizaciones de la sociedad civil y la comunidad en general.

Al respecto, los Centros de Recursos de Educación Básica Especial (CREBE) desempeñan un papel fundamental en las experiencias educativas de las

PCD visual en Tacna. Estos centros proporcionan apoyo especializado, recursos adaptados y un entorno educativo inclusivo que permite a los estudiantes con discapacidad visual desarrollar sus habilidades académicas, sociales y de autonomía de manera integral.

En el contexto de Tacna, los CREBE ofrecen servicios específicos para atender las necesidades educativas de las PCD visual, como el acceso a materiales en braille, tecnologías de apoyo para la lectura y escritura, así como el acompañamiento de profesionales especializados en educación inclusiva. Además, promueven la integración de estos estudiantes en actividades educativas y sociales, fomentando su participación activa en la comunidad escolar.

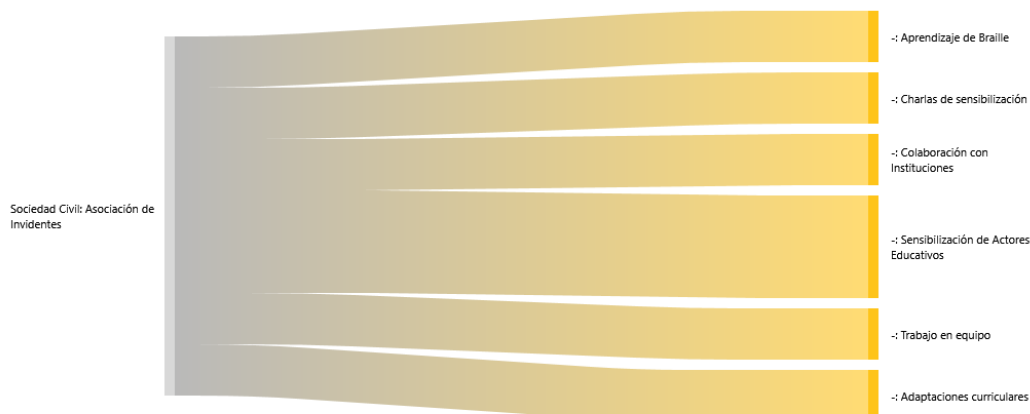
Sin embargo, a pesar de su importancia, los CREBE en Tacna también enfrentan diversas problemáticas que pueden afectar la calidad de la educación para las PCD visual. Algunas de las dificultades comunes incluyen la falta de recursos especializados, la escasez de personal capacitado en educación inclusiva, la limitada accesibilidad física de las instalaciones educativas y la necesidad de una mayor sensibilización y concientización sobre la discapacidad visual en la comunidad educativa.

Para mejorar las experiencias educativas de las PCD visual en Tacna, necesariamente se tiene que abordar estas problemáticas mediante la implementación de políticas inclusivas, la capacitación continua del personal educativo, la provisión de recursos adecuados y la promoción de entornos educativos accesibles y respetuosos de la diversidad.

Según la figura 5, se tiene que la Asociación de Invidentes de Tacna ha percibido la necesidad de diversas prácticas inclusivas a su favor, tales como el aprendizaje de braille, charlas de sensibilización, colaboración con instituciones, sensibilización de actores educativos, trabajo en equipo y adaptaciones curriculares.

Figura 5.

Diagrama de Sankey sobre necesidades identificadas por la Asociación de Invidentes de Tacna.



Nota. Elaboración propia.

4.5. Oferta educativa para personas con discapacidad visual en Tacna

Respecto a la oferta educativa, según la Resolución Ministerial N° 447-2020-MINEDU, que establece la Norma sobre el proceso de matrícula en la Educación Básica, se establece que los estudiantes con discapacidad, con discapacidad leve o moderada, tienen la posibilidad de recibir educación en instituciones de Educación Básica Regular (EBR) o en instituciones de Educación Básica Alternativa (EBA). La determinación de la modalidad educativa dependerá de la edad del estudiante: aquellos menores de 14 años se sugieren que sean atendidos en instituciones de EBR, mientras que, a partir de los 14 años, si no han tenido escolaridad previa, se sugiere la atención en instituciones de EBA. En consecuencia, las PCD visual que se consideren dentro de la categoría de discapacidad leve o moderada pueden recibir atención en las instituciones de Educación Básica Regular o Alternativa.

La problemática departamental identificada en el Proyecto Educativo Regional de Tacna al 2029, que incluye un currículo regional no contextualizado, docentes con insuficiente desarrollo de habilidades y competencias, discriminación y escasa tolerancia a la diversidad, escasa inclusión para estudiantes con habilidades diferentes, limitada atención a la salud mental y emocional, con escaso personal

especializado, e insuficiente material educativo (Dirección Regional de Educación de Tacna, 2022), estaría impidiendo el goce del derecho a la educación de las PCD visual y siendo un obstáculo para la oferta educativa hacia esta población vulnerable en Tacna de las siguientes maneras:

- a) Currículo regional no contextualizado: Al no adaptar el currículo educativo a las necesidades específicas de las PCD visual, se obstaculiza su acceso a una educación inclusiva y de calidad que les permita desarrollar sus diversas habilidades.
- b) Docentes con insuficiente desarrollo de habilidades y competencias: La ausencia de preparación pertinente en los educadores para atender a estudiantes con discapacidad visual puede limitar la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, afectando el proceso de aprendizaje de estos estudiantes.
- c) Discriminación y escasa tolerancia a la diversidad: Un ambiente escolar marcado por la discriminación y la falta de tolerancia puede generar barreras para la integración de las PCD visual, dificultando su participación activa en el entorno educativo.
- d) Escasa inclusión para estudiantes con habilidades diferentes: La falta de medidas inclusivas y de apoyo específico para estudiantes con discapacidad visual puede limitar su participación en actividades educativas y su pleno desarrollo académico y personal.
- e) Limitada atención a la salud mental y emocional: La falta de atención especializada en salud mental y emocional puede afectar el bienestar integral de las PCD visual, lo que repercute en su desempeño académico y en su calidad de vida en el ámbito educativo.

- f) Insuficiente material educativo: La carencia de recursos pedagógicos adaptados a las necesidades de las PCD visual puede dificultar su proceso de aprendizaje y limitar su acceso a la información de manera efectiva.

En definitiva, estas problemáticas en el sistema educativo de Tacna afectan el pleno goce del derecho a la educación de las PCD visual al no garantizar un entorno educativo inclusivo, adaptado a sus necesidades y con los apoyos necesarios para su desarrollo integral.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN

En este capítulo se aborda la discusión en torno a la normativa internacional de derechos humanos relacionada con el derecho a la educación de las PCD. Se contrastarán los resultados obtenidos en la investigación con la teoría existente, el estado de la cuestión y la investigación desarrollada en general. La discusión se estructurará en los siguientes subcapítulos:

I. PRIMERA INTERROGANTE SECUNDARIA

¿Cuál es la normativa internacional de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad?

El derecho a la educación de las PCD representa una preocupación fundamental en el ámbito de los derechos humanos, respaldada por un conjunto de normativas internacionales que buscan asegurar la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación inclusiva y de calidad para todos, sin distinción de capacidades. En este sentido, es imperativo realizar un análisis exhaustivo de la normativa internacional de derechos humanos que se ocupa específicamente de este derecho, con el propósito de identificar los principios esenciales y las responsabilidades de los Estados en esta esfera.

Una de las normativas internacionales más destacadas en este ámbito es la Convención Internacional sobre los derechos de las PCD, instrumento de Naciones Unidas, adoptada en 2006 y ratificada por numerosos países, entre ellos el Perú. Esta convención consagra en su artículo 24 el derecho de las PCD a la educación, estableciendo que deben tener acceso a un sistema educativo inclusivo, en igualdad de condiciones con los demás. Además, enfatiza la importancia de proporcionar ajustes razonables y apoyos específicos para garantizar su plena participación en el proceso educativo.

En esa línea, otro instrumento jurídico relevante es la Declaración Universal de Derechos Humanos, que reconoce en su artículo 26 el derecho de toda persona a la educación. Aunque esta declaración no aborda de manera específica la educación de las PCD, sienta las bases para la protección de este derecho

fundamental en un contexto más amplio de igualdad y no discriminación. Asimismo, otros tratados internacionales, como el PIDESC, también consagran el derecho a la educación como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad.

En el ámbito regional, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad emerge como un instrumento crucial que establece la obligación de los Estados partes de garantizar el acceso a la educación de las PCD en condiciones de igualdad. Esta convención subraya la importancia de que los Estados implementen medidas para asegurar la plena participación e inclusión de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida social, incluida la educación.

Por consiguiente, es fundamental resaltar que la normativa internacional de derechos humanos sobre el derecho a la educación de las PCD se fundamenta en principios esenciales como la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la accesibilidad, la participación y la inclusión. Estos principios son cruciales para garantizar que las PCD puedan ejercer plenamente su derecho a la educación y desarrollar todo su potencial en un entorno educativo inclusivo y respetuoso de su diversidad.

En síntesis, podemos indicar que la normativa internacional de derechos humanos sobre el derecho a la educación de las PCD proporciona un marco legal sólido que reconoce y protege este derecho fundamental. Por lo que, surge un gran compromiso y es que los Estados, incluido el Perú, tienen la responsabilidad de cumplir con las obligaciones derivadas de estos instrumentos internacionales, adoptando medidas concretas para garantizar el acceso a una educación inclusiva y de calidad para todas las PCD. Solo a través de un enfoque basado en los principios de igualdad y no discriminación se podrá avanzar hacia una sociedad más inclusiva donde todas las personas tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades y contribuir al bienestar común.

II. SEGUNDA INTERROGANTE SECUNDARIA

¿Qué políticas y disposiciones normativas se han emitido en relación al derecho a la educación de las personas con discapacidad en el Perú entre los años 2014 y 2023?

Se ha seleccionado el año 2014 como punto de partida para analizar la implementación de políticas y disposiciones normativas en relación al derecho a la educación de las PCD, debido a la entrada en vigencia del Reglamento de la Ley General de la Persona con Discapacidad en ese año. Esta elección temporal permite realizar un seguimiento específico de los avances, desafíos y posibles brechas en la garantía del acceso a una educación inclusiva y de calidad para las PCD en Tacna.

La implementación de medidas y políticas en el ámbito educativo desde el año 2014 revela el nivel de compromiso del Estado peruano con la inclusión educativa. Si bien se han implementado diversas políticas y disposiciones normativas en relación al derecho a la educación de las PCD, estas medidas son parte del deber del Estado peruano con la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, independientemente de sus capacidades.

En este contexto, es fundamental analizar y evaluar la efectividad de las políticas implementadas, así como identificar los desafíos y áreas de mejora que aún persisten en el sistema educativo peruano. Esta evaluación permitirá no solo medir el impacto de las acciones tomadas en el marco legal establecido por la Ley General de la Persona con Discapacidad, sino también identificar oportunidades para fortalecer la inclusión educativa y garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las PCD en Tacna y en todo el país.

Principalmente se tiene la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad que tienen como objetivo principal garantizar la inclusión educativa y el pleno ejercicio de los derechos de las PCD en el ámbito educativo. Esta Ley promulgada en el año 2012, establece los principios, derechos y obligaciones de las PCD en el país, reconociendo su derecho fundamental a una educación inclusiva y de calidad. Mientras que, el Reglamento de la Ley N° 29973, emitido en el año 2014, complementa y desarrolla las disposiciones de la ley, proporcionando directrices específicas para la implementación de políticas inclusivas en el ámbito

educativo y demás. Este reglamento detalla medidas concretas para la adaptación de infraestructuras educativas, la capacitación del personal docente en enfoques de educación inclusiva, la promoción de la participación activa de las PCD en el sistema educativo, entre otros aspectos relevantes para garantizar la inclusión educativa de este grupo de la población.

Otra de las principales disposiciones normativas que ha marcado este período es la Ley N° 2804, Ley General de Educación, la cual establece el marco normativo para el ejercicio del derecho a la educación en el país. En su artículo 23, esta ley reconoce el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación de calidad, promoviendo su plena participación en el sistema educativo. Asimismo, se han emitido disposiciones complementarias, como el Decreto Supremo N° 011-2012-ED, el Reglamento de la Ley General de Educación, que establece lineamientos para la atención educativa de PCD, incluyendo la provisión de recursos y apoyos especializados.

En el ámbito normativo, también es relevante destacar la ratificación por parte del Perú de la Convención de los derechos de las PCD, la cual reconoce el derecho a la educación inclusiva como un derecho fundamental de las PCD. Esta convención ha impulsado la adopción de medidas legislativas y administrativas para garantizar la accesibilidad, la igualdad de oportunidades y la participación plena de las PCD en el sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de estos avances a escala normativa, aún existen desafíos importantes que deben ser abordados para garantizar la plena efectividad de las políticas y disposiciones normativas en relación al derecho a la educación de las PCD en el Perú.

Uno de los importantes desafíos es la implementación efectiva de las medidas existentes, asegurando que se traduzcan en acciones concretas en el ámbito educativo. Por lo que aún queda mucho por trabajar en el fortalecimiento de los mecanismos de supervisión y monitoreo para evaluar el impacto de estas políticas en la práctica y realizar ajustes según sea necesario.

Al respecto la informante clave IC- 005, Especialista en Educación Especial de la UGEL Tacna comentó la realidad que observa en el incumplimiento de la

normativa a nivel de las instituciones públicas, indicando: “... hay una normativa del intérprete de lengua de señas, donde menciona que todas las instituciones públicas que tienen atención al público deben contar con un intérprete de lengua de señas. El estudiante muchas veces no tiene una discapacidad intelectual, solo la discapacidad auditiva, pero la sociedad lo hace dependiente porque cuando va a una institución pública a realizar un trámite, el estudiante no encuentra un intérprete de lengua de señas, lo que implica que este estudiante sea dependiente de otra persona, tenga que ir con otra persona para que pueda comunicarse y pueda hablar por él, entonces esa es una dificultad, ya que no se le da la apertura a que él pueda hacer libremente las cosas, siempre los vemos acompañados de otra persona, entonces es una dificultad que también daña su proceso emocional, de la independencia, de la aceptación...”

Lo que se entiende de la declaración de la Especialista en Educación Especial de la UGEL es que el incumplimiento de la normativa que establece la obligatoriedad de contar con intérpretes de lengua de señas en las instituciones públicas está en la actualidad afectando la garantía de acceso equitativo a los servicios para las PCD auditiva, esta situación no solo limita la autonomía y la independencia de los estudiantes con discapacidad auditiva, sino que también afecta su desarrollo emocional y su sentido de aceptación en la sociedad.

Asimismo, un desafío clave que surge a la vista, es la asignación adecuada de recursos y la capacitación del personal educativo para atender las necesidades específicas de las personas con discapacidad, siendo que, resulta fundamental garantizar la disponibilidad de recursos materiales y humanos, así como promover la formación continua de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas, sobre ello, el informante clave IC-006, Presidente de la Asociación de Invidentes de Tacna, indicó que: “Los cambios deben ser la capacitación constante de los educadores profesores. Para que se integren a la enseñanza especializada a personas con discapacidad visual”, como mencionó el informante clave, la capacitación constante de los docentes es fundamental para que puedan adaptar sus prácticas pedagógicas y brindar un apoyo adecuado a las personas con discapacidad, tanto visual como auditiva, esta práctica de mantener una formación especializada no

solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes al fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Asimismo, es necesario promover la sensibilización y concientización de todos los actores dentro de la comunidad educativa sobre la importancia de la educación inclusiva y el respeto a la diversidad, al respecto, el informante clave IC-003, Encargado del Centro de Recursos de Educación Básica Especial en Tacna señaló que: “Las dificultades o desafíos que se ha podido tener es que no todos los colegios están dispuestos a tener incluidos a personas con discapacidad. Y esto más que todo es por desconocimiento de los docentes de básica regular, en cuanto a la discapacidad en sí... Si bien es cierto, estamos en la década de la inclusión educativa, pero aún hasta la actualidad, existen docentes reacios a una educación inclusiva”, esto evidencia la necesidad de fortalecer la sensibilización en los actores educativos para garantizar un acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes.

La sensibilización no solo debe dirigirse a los docentes, sino también a los directivos, personal administrativo, estudiantes y familias, con el objetivo de crear un entorno educativo que valore la diversidad y promueva la igualdad entre todos los estudiantes. Al educar a toda la comunidad educativa, sobre las necesidades y capacidades de las PCD, se puede construir un ambiente más empático, donde cada estudiante se sienta parte integral de la comunidad y tenga oportunidad de desarrollarse plenamente en su educación.

Si bien, las políticas y disposiciones normativas emitidas en relación al derecho a la educación de las PCD en el Perú entre los años 2014 y 2023 reflejan un avance significativo hacia la construcción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo, para garantizar la plena efectividad de estas medidas, es necesario abordar los desafíos existentes en su implementación, fortaleciendo los mecanismos de supervisión, asignando recursos adecuados y promoviendo la capacitación y sensibilización de todos los actores educativos tanto en las instituciones de EBE como EBR. Solo a través de un enfoque integral y coordinado se podrá asegurar

que todos los estudiantes con discapacidad visual y auditiva, como los que tienen diferentes discapacidades tengan acceso a una educación de calidad.

III. TERCERA INTERROGANTE SECUNDARIA

¿Cuáles son las prácticas inclusivas que se vienen aplicando en el ámbito educativo respecto de las personas con discapacidad visual y auditiva?

En el contexto educativo actual, es fundamental destacar las prácticas inclusivas que se han venido implementando para atender las necesidades de las PCD visual y auditiva. Estas prácticas buscan garantizar un acceso equitativo a la educación y promover la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. A lo largo del período analizado (2014-2023), desde la entrada en vigencia del Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad en el año 2014 hasta el año 2023, se han desarrollado diversas estrategias y programas orientados a fomentar la inclusión de este grupo de personas en el sistema educativo peruano.

En el ámbito educativo, se han implementado diversas prácticas inclusivas para atender a las PCD visual y auditiva en Tacna. Entre las medidas destacadas se encuentra la exigencia de contar con intérpretes de lengua de señas en instituciones públicas que atienden al público, la capacitación de algunos docentes en braille y lengua de señas, la promoción de la educación inclusiva a través de programas de formación continua, y la colaboración con entidades como la UPT para ofrecer cursos de lengua de señas a estudiantes y familias. Además, se busca mejorar el acceso a materiales educativos adaptados, como la utilización de máquinas de relieve para la creación de recursos táctiles en el CREBE. Estas prácticas buscan garantizar un entorno educativo inclusivo, donde se fomente la independencia, la aceptación y el desarrollo emocional de las PCD visual y auditiva, como se evidencia en las entrevistas realizadas en el documento proporcionado.

Tal como señala la informante clave IC - 004: "Se tiene previsto suministrar manuales e imágenes a los docentes para facilitar su aprendizaje de la lengua de señas, así como ofrecerles capacitaciones certificadas que les permitan alcanzar un nivel de competencia adecuado para mejorar las condiciones de los estudiantes".

No obstante, es importante señalar que, a pesar de la disponibilidad de estas oportunidades de formación, la participación y el compromiso de los docentes en dicho proceso son limitados. Esta situación plantea un desafío significativo en la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el ámbito educativo de Tacna, dado que la implicación activa y la dedicación de los docentes son elementos cruciales para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes con discapacidad visual y auditiva.

A pesar de los esfuerzos por implementar prácticas inclusivas en el ámbito educativo para PCD visual y auditiva en Tacna, otra barrera que se enfrenta es la falta de normativas específicas en los concursos públicos de docentes respecto a la educación inclusiva, como señala la IC-001, Coordinadora de CONADIS en Tacna: “Se habla mucho del tema de inclusión, pero lamentablemente cabe señalar que también el estado no crea normas específicas, como, por ejemplo, los concursos públicos de docentes no exigen especialidad en el tema de educación inclusiva”, ello es evidencia de la necesidad de implementar medidas concretas para promover la formación especializada en este ámbito.

La educación inclusiva requiere de docentes capacitados y sensibilizados en la atención a la diversidad, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad. Es fundamental que los concursos públicos de docentes incorporen criterios que valoren la formación y experiencia en educación inclusiva, garantizando así la calidad y pertinencia de la enseñanza para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.

La falta de exigencia de especialización en educación inclusiva en los concursos públicos de docentes puede limitar la capacidad de las instituciones educativas para brindar una atención adecuada a los estudiantes con discapacidad. La formación especializada en este ámbito no solo beneficia a los docentes al dotarlos de herramientas pedagógicas y estrategias inclusivas, sino que también contribuye a la creación de entornos educativos más accesibles y equitativos para todos los estudiantes. Por tanto, es imperativo que las autoridades educativas promuevan la inclusión de criterios relacionados con la educación inclusiva en los

procesos de selección de docentes, a fin de garantizar una educación de calidad y con enfoque inclusivo para todos los estudiantes en Tacna y en el país.

En esa misma línea, va el problema de la formación inicial de los docentes. La informante clave IC-002, Responsable de la Oficina Regional de Atención a Personas con Discapacidad al respecto dijo: "...el mayor desafío es el tema de la sensibilización de los actores educativos, porque pienso yo que por más que a veces ellos deseen aceptar estos niños o incluirlos dentro del sistema, no tienen las herramientas necesarias para poder hacer frente a esta inclusión, porque dentro del currículo de formación docente, por ejemplo, no se incluye desde el nivel universitario, el tema del braille para las personas ciegas o la enseñanza de lengua de señas para poder enseñar a personas sordas, hay una principal barrera desde el elemento formador de los maestros".

La formación inicial y continua de los docentes juega un papel fundamental en la promoción de una educación inclusiva y de calidad, ya que son ellos quienes interactúan directamente con los estudiantes y tienen la responsabilidad de adaptar sus prácticas pedagógicas para atender las necesidades específicas de cada estudiante, incluidos aquellos con discapacidad.

La falta de inclusión de contenidos relacionados con el braille y la lengua de señas en los programas de formación docente desde el nivel universitario representa una barrera significativa para la adecuada atención y enseñanza de estudiantes con discapacidad visual y auditiva. Es imperativo que las instituciones educativas y las autoridades competentes revisen y actualicen los currículos de formación docente para incorporar de manera transversal la enseñanza de estas herramientas fundamentales para la inclusión educativa. La capacitación en braille y lengua de señas no solo permitirá a los docentes adquirir las competencias necesarias para atender de manera efectiva a estudiantes con discapacidad, sino que también contribuirá a la creación de entornos educativos más inclusivos, accesibles y equitativos para todos los estudiantes con discapacidad auditiva y visual.

El informante clave IC-007, Presidente de la Asociación de Sordos de Tanco indicó que: "lo ideal es de que todas las personas sordas puedan estar dentro de un mismo espacio donde se les pueda enseñar de forma apropiada, teniendo en

consideración la forma en la que ellos aprenden”. Considerando la entrevista realizada al Presidente de la Asociación de Sordos de Tacna, se resalta la importancia de garantizar que todas las personas sordas tengan acceso a un entorno educativo que les permita aprender de manera adecuada, teniendo en cuenta sus necesidades y la forma particular en la que se comunican. En este sentido, es fundamental reconocer el derecho fundamental que tienen las personas sordas a utilizar la lengua de señas como su medio de comunicación principal. La lengua de señas no solo es un sistema lingüístico completo y natural para las personas sordas, sino que también es esencial para su desarrollo personal, social y educativo.

La Convención sobre los derechos de las PCD reconoce el derecho de las personas sordas a utilizar la lengua de señas y a acceder a servicios de interpretación en lengua de señas para garantizar su plena participación en la sociedad. Este derecho lingüístico es fundamental para que las personas sordas puedan comunicarse de manera efectiva, expresar sus ideas, acceder a la información y ejercer otros derechos fundamentales. Por lo tanto, es imperativo que las políticas educativas y los programas de inclusión en Tacna y en todo el país promuevan activamente el uso y la enseñanza de la lengua de señas, así como la capacitación de intérpretes y profesionales especializados en este ámbito, con el fin de garantizar que las personas sordas puedan comunicarse de manera autónoma y acceder a una educación inclusiva de calidad.

IV. INTERROGANTE PRINCIPAL

¿De qué modo se vienen implementando las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva en Tacna entre los años 2014 al 2023?

La implementación de las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la educación de PCD visual y auditiva en Tacna entre los años 2014 y 2023 ha sido un proceso de vital importancia para garantizar la inclusión y el acceso equitativo a la educación de este grupo de personas vulnerables. Durante este período, se han observado avances significativos en la

promoción de la educación inclusiva, así como desafíos que requieren una atención continua y acciones concretas para su superación.

Uno de los aspectos clave en la implementación de estas disposiciones ha sido la creación de programas y políticas específicas dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo para las PCD visual y auditiva en Tacna. Estos programas han incluido la adaptación de materiales educativos, la capacitación de docentes en estrategias inclusivas, y la adecuación de las instalaciones escolares para asegurar la accesibilidad. Estas medidas han contribuido a mejorar las condiciones de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo.

Además, se ha trabajado en la sensibilización y concientización de la comunidad educativa y la sociedad en general sobre la importancia de la inclusión de PCD visual y auditiva en el entorno educativo. A través de campañas de difusión, charlas informativas y actividades de sensibilización, se ha buscado promover una cultura de respeto, equidad e inclusión en las instituciones educativas de Tacna. Estas acciones han sido fundamentales para fomentar un ambiente educativo más inclusivo y solidario.

A pesar de los avances logrados, aún persisten desafíos en la implementación efectiva de las disposiciones internacionales de derechos humanos en el ámbito educativo de Tacna. Datos recopilados por organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil señalan que todavía existen barreras significativas en el acceso a la educación para las PCD visual y auditiva en la región. La falta de recursos, la infraestructura inadecuada y la escasez de personal capacitado son los principales obstáculos que limitan el pleno ejercicio del derecho a la educación de este grupo en situación de vulnerabilidad.

Una realidad identificada es que muchas entidades públicas involucradas en la atención educativa de las PCD desconocen la data actualizada sobre esta población en Tacna. Para lograr una inclusión educativa efectiva, es fundamental contar con datos actualizados sobre la población estudiantil con discapacidad auditiva y visual, conocer no solo la cantidad de estudiantes con discapacidad, sino también el tipo y nivel de discapacidad, es esencial para diseñar intervenciones y

programas educativos adecuados. Tal como mencionó el informante IC-002, la identificación precisa de este grupo de estudiantes es el primer paso para poder brindarles el apoyo necesario: "una vez identificado el problema, identificada la demanda, cuántas personas son, cuántos niños son, quienes son, tenemos que ubicarlos de manera nominal. Luego, tratar en lo posible de formar a los docentes, que puedan enseñar a estos alumnos y darles las herramientas necesarias".

En el mismo tenor, la informante clave IC-005, Especialista de Educación Básica Especial de la UGEL Tacna, manifestó: "Nosotros como UGEL hemos pedido una data, necesitamos la data actualizada para poder determinar cómo vamos a atender a estos estudiantes".

En este sentido, la recopilación y actualización de datos sobre las PCD en Tacna no solo es un requisito indispensable para la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo, sino que también constituye una herramienta clave para la formulación de políticas inclusivas y la asignación eficiente de recursos. Contar con información detallada sobre la cantidad de estudiantes, sus características individuales y sus necesidades específicas, permite a las autoridades educativas y a los profesionales del sector diseñar programas de apoyo personalizados, brindar la formación adecuada al personal docente y garantizar la implementación de ajustes razonables en las instituciones educativas para asegurar la accesibilidad y la inclusión de todos los alumnos con discapacidad auditiva y visual en el sistema educativo de Tacna.

En este contexto, es necesario reflexionar sobre la declaración de la informante IC - 004, Especialista de Educación Básica Especial en la DRET al señalar que: "...en Tacna generalmente los alumnos con discapacidad auditiva o visual son muy pocos...Y qué sucede, los papás para priorizar y ver una situación de desarrollo... generalmente se los llevan a Arequipa. Ahí hay un colegio netamente especializado donde se trabaja directamente con los estudiantes, y aquí por ser muy pocos, el Ministerio de educación aún no nos da la oportunidad de cantidad de profesionales, por la limitación del número de estudiantes. Pero lo que sí se hacen son capacitaciones", esta realidad pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las políticas educativas inclusivas en Tacna, a fin de evitar la migración

de estudiantes con discapacidad hacia otras localidades en busca de una educación más adecuada y especializada.

La migración de estudiantes con discapacidad auditiva hacia otras ciudades en busca de servicios educativos especializados resalta la obligación de consolidar las capacidades locales en Tacna para atender de manera integral a este grupo de estudiantes. Si bien es cierto que la cantidad de alumnos con discapacidad auditiva o visual puede ser reducida en comparación con otras regiones, es fundamental garantizar que aquellos que permanecen en Tacna reciban la atención y el apoyo necesarios para su desarrollo educativo en su lugar de origen.

Las capacitaciones ofrecidas a los profesionales del sector educativo son un paso importante en este proceso, pero es crucial que se continúe trabajando en la creación de entornos educativos inclusivos y en la provisión de recursos especializados, porque como señaló la informante clave IC – 005: “Muchos docentes de la básica regular nos mencionan, que no saben cómo atenderlos, mencionan que no han sido preparados para eso, y cosas de ese tipo. Y muchas veces el estudiante tiene barreras educativas en la institución porque está el temor del docente a no saber cómo enseñarle, no modifican el currículo, en el sentido de mejorar las adaptaciones curriculares que tienen que hacer para ellos”.

El testimonio de la informante clave muestra una realidad preocupante en el ámbito educativo, donde la falta de preparación y capacitación adecuada de los docentes puede ser parte de las diversas barreras que día con día deben enfrentar los estudiantes con discapacidad, definitivamente, es fundamental contar con aulas que promuevan la inclusión, y es imperativo que las instituciones educativas y las autoridades pertinentes prioricen la formación continua de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas acompañadas de una implementación de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades individuales de cada estudiante.

Frente a todo lo anterior, no se descarta que la implementación de las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la educación de PCD visual y auditiva en Tacna han dado pasos significativos en los últimos años, no obstante, persisten desafíos considerables que deben ser superados para

alcanzar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes con estas discapacidades, quienes a pesar de ser pocos por los motivos que ya se han descrito, deben recibir igualmente un acceso de calidad a la educación inclusiva. Por ello, es apremiante continuar fortaleciendo las políticas y programas educativos inclusivos, asegurando la formación continua y especializada de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas. Todo ello, teniendo en cuenta que se requiere todavía implementar adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades individuales de cada estudiante, garantizando así su plena participación y beneficio educativo.

Como se mencionó, el acceso a datos actualizados y detallados sobre la población estudiantil con discapacidad es otro aspecto crítico, la identificación precisa del número, tipo y nivel de discapacidad de los estudiantes se vuelve indispensable para la tarea de diseñar y ejecutar intervenciones educativas efectivas y asignar recursos de manera eficiente, de ahí que, las autoridades educativas en un esfuerzo continuo y concertado deben priorizar la recopilación y análisis de esta información al tomar decisiones informadas para desarrollar políticas inclusivas que respondan adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes.

Por último, es necesario fomentar una cultura de inclusión y respeto dentro de la comunidad educativa y la sociedad en general, para esto, impulsar las campañas de sensibilización y concientización es de gran valor en la tarea de asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa comprendan y velen por un acceso educativo inclusivo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

1. La identificación detallada de la normativa internacional de derechos humanos relacionada con el derecho a la educación de las personas con discapacidad ha permitido comprender la base legal sólida que respalda la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. La aplicación efectiva de estas normas a nivel local en Tacna es crucial para garantizar que los derechos de este grupo vulnerable sean respetados y protegidos en la práctica, lo que implica, en el caso de Tacna, la necesidad de un reajuste y fortalecimiento de los mecanismos de supervisión y cumplimiento.
2. El análisis de las políticas y disposiciones normativas emitidas en Perú durante el período 2014-2023 en relación con el derecho a la educación de las PCD ha revelado la importancia de abordar los desafíos existentes en la implementación de estas medidas, por tanto, es fundamental que las políticas educativas se enfoquen en la inclusión, la accesibilidad y la equidad para asegurar que todos los estudiantes peruanos, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación inclusiva de calidad.
3. La identificación de las prácticas inclusivas aplicadas en el ámbito educativo para PCD visual y auditiva en Tacna resalta la necesidad de promover enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades específicas de este grupo, fomentando su participación activa y su desarrollo integral. La implementación de estrategias inclusivas no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquece el entorno educativo en su totalidad, promoviendo la diversidad y la igualdad de oportunidades en toda la comunidad educativa.
4. La evaluación de la implementación de las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la educación de las PCD visual y auditiva en Tacna entre 2014 y 2023 ha puesto de manifiesto la importancia de que las autoridades educativas trabajen de manera concertada en la

eliminación de barreras y desafíos que obstaculizan el acceso a una educación inclusiva y de calidad. Por lo que, es fundamental que las autoridades y actores educativos se comprometan a mejorar las condiciones educativas para este grupo en situación de vulnerabilidad, garantizando su integración y participación activa en la sociedad.

CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES

Asimismo, respecto del presente trabajo de investigación se dan las siguientes recomendaciones:

1. Se recomienda que el Ministerio de Educación (MINEDU), en coordinación con la Dirección Regional de Educación de Tacna (DRE Tacna) y el Gobierno Local, desarrolle programas de formación continua para docentes enfocados en mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad visual y auditiva. Estos programas deben incluir el aprendizaje del braille, el uso de tecnologías asistidas y la lengua de señas peruana, asegurando que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para atender las necesidades de estos estudiantes. Asimismo, se propone la modificación de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior (Ley N° 30512), para incluir de manera obligatoria en la currícula de formación docente asignaturas sobre el uso del braille y la lengua de señas peruana. Esta modificación garantizaría que los futuros docentes reciban una formación integral en educación inclusiva desde el inicio de su carrera, preparándolos en las competencias necesarias para ofrecer una educación adaptada a estudiantes con discapacidad sensorial.
2. Se recomienda la modificación del Artículo 64 (Funciones del CONADIS), añadiendo una disposición que obligue al CONADIS y al Ministerio de Educación (MINEDU) a desarrollar una base de datos centralizada y actualizada. Esta base debe ser gestionada en coordinación con las Oficinas Municipales de Atención a Personas con Discapacidad (OMAPED) y las Oficinas Regionales de Atención a Personas con Discapacidad (OREDIS), y debe incluir a todos los estudiantes con discapacidad visual y auditiva. La base de datos debe contener información precisa sobre las necesidades educativas específicas y el nivel de desarrollo de estos estudiantes, y debe ser actualizada periódicamente, esta herramienta será clave para facilitar la planificación y evaluación de programas educativos inclusivos, permitiendo monitorear el progreso académico y ajustar las intervenciones según sea necesario.

3. Se propone que la DRE Tacna, junto con el Gobierno Regional de Tacna y el MINEDU, diseñen y apliquen indicadores claros que permitan monitorear la implementación de políticas educativas inclusivas. Estos indicadores deben medir el impacto en términos de acceso, participación y rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad, y ser una herramienta fundamental para identificar áreas de mejora y replicar buenas prácticas.
4. Se recomienda que la DRE Tacna, en coordinación con el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y el Gobierno Local, promuevan la creación de redes de trabajo colaborativo entre el sector educativo, las familias de personas con discapacidad y otros actores relevantes. Este enfoque interinstitucional garantizaría una atención integral, fortaleciendo las políticas inclusivas y contribuyendo a un entorno educativo más equitativo.
5. Se recomienda que el MINEDU, en colaboración con la DRE Tacna y el Gobierno Local, desarrolle campañas de sensibilización y concientización sobre la importancia de la educación inclusiva. Estas campañas, a través de charlas, actividades informativas y campañas de difusión, deben fomentar un ambiente de respeto y aceptación de la diversidad en las instituciones educativas y la comunidad en general, contribuyendo a la inclusión de las personas con discapacidad.
6. Se sugiere que las universidades, institutos de investigación y Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) impulsen la creación de espacios dedicados a la investigación sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad. El MINEDU y el CONCYTEC deben ofrecer financiamiento y apoyo técnico para la realización de estudios que aborden las necesidades y desafíos de este grupo poblacional, puesto que, la promoción de proyectos y programas de investigación contribuirá a la mejora continua de las políticas y prácticas educativas inclusivas en Tacna, fomentando la creación de entornos educativos accesibles y equitativos.

REFERENCIAS

- Acho Ramirez, S., Diaz Espinoza, M., Criollo Hidalgo, V., & García Camacho, O. (2021). La realidad de la educación inclusiva en el Perú y los retos desde la virtualidad. *EduSol*, 21. <https://orcid.org/0000-0001-5208-8380>
- Atanasio Fuentes, M. (2018). *Derecho Constitucional Filosófico*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Bergamino Varillas, J. P. (2018). Discapacidad visual, competencias y empleabilidad en el Perú. *360: Revista de Ciencias de La Gestión*, 3, 84–108. <https://doi.org/10.18800/360gestion.201803.004>
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43–58. <https://doi.org/10.18800/educacion.201201.003>
- Campoy Cervera, I. (2022). Una propuesta de concepto y fundamento de los derechos humanos. *Derechos y Libertades: Revista de Filosofía Del Derecho y Derechos Humanos*, 47, 149–182. <https://doi.org/10.20318/dyl.2022.6877>
- Castañeda Lozano, Y. (2012). Saberes y conocimientos en la educación. Un rastreo por los informes de la UNESCO de Jacques Delors y Edgar Morin. *Educación y Ciudad*, 22, 23–32.
- Cerdá Marín, M. C., & García-Alandete, J. (2023). *Las dificultades específicas de aprendizaje: Desde la Ley General de Educación hasta la actualidad* (Tirant Humanidades). Tirant lo Blanch.
- Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales. (1999). *Observacion general N° 13 : El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*.
- Consejo Nacional de Fomento de Educativo. (2010). *Discapacidad auditiva: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad visual: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Serie Informes Especiales N.º 017-2021-DP: Alcances sobre la situación de las personas con discapacidad y el ejercicio de sus derechos*. <http://www.defensoria.gob.pe>

- Defensoría del Pueblo. (2023). Evaluación de la situación de las personas con discapacidad y la aplicación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el Perú. <http://www.defensoria.gob.pe>
- Dirección Regional de Educación de Tacna. (2022). Proyecto Educativo Regional al 2029.
- Estrada Tanck, D. (2022). Nuevos horizontes en la protección internacional de los derechos económicos y sociales (Tirant Humanidades). Tirant lo Blanch.
- EXP N.º 00853-2015-PA/TC (Marzo 14, 2017).
- EXP N.º 00889-2017-PA/TC (Abril 17, 2018).
- EXP N.º 00017-2008-PI/TC (Junio 15, 2010).
- Fernández García, E. (1982). El problema del fundamento de los derechos humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, 1, 73-112.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2008). Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. www.unicef.orgwww.unesco.org
- Huerta Guerrero, L. A. (2005). El derecho a la igualdad. *Pensamiento Constitucional*, 11(11), 307–334.
- Junquera, R. (2002). La fundamentación de los derechos humanos: un intento de sistematización. *Derechos y Libertades: Revista Del Instituto Bartolomé de Las Casas*, VII, 399–430.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. www.unesco.org/efa
- Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. En contextos educativos (Vol. 3).
- Lauzurika Arrondo, A., Dávila Balsera, P., & Naya Garmendia, L. M. (2009). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Una aproximación desde América Latina, en los últimos quince años. *El Largo Camino Hacia Una Educación Inclusiva: La Educación Especial y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días: XV Coloquio de Historia de La Educación*, 1, 147–160.
- López González, S. P. (2022). *Objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030* (1st ed.).

- Martín Encías, E. M. (2010). El alumnado con discapacidad auditiva: conceptos clave, clasificación y necesidades. *Pedagogía Magna*, 89–96.
- Morsink, Johannes. (1999). *The Universal Declaration of Human Rights : Origins, drafting, and intent*. University of Pennsylvania Press.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptrot-s.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf)
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas. (2020). *Guía para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva o visual en la Estrategia Aprendo En Casa del Ministerio de Educación de Guatemala*.
- ONU Mujeres. (2022). *La Cedaw y la Recomendación General 39 sobre los Derechos de las Mujeres y Niñas Indígenas*. <https://bit.ly/3lh5QNC>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud*.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad : Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Cinca*.
- Peces-Barba Martínez, G. (1987). Derechos Fundamentales. *Revista Jurídica de Castilla-La Mancha*, 2, 7-34.
- Pérez Castro, J., & Verónica Santana Valencia, E. (2022). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. *Perfiles Educativos*, XLIV (178). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.61096>
- Perez Luño, A.-E. (1983). Estudios la fundamentación de los derechos humanos. *Revista de Estudios Políticos* , 35, 7–71.
- Pollmann, A. (2008). Los derechos humanos: ¿universales e indivisibles? *Filosofía de Los Derechos Humanos: Problemas y Tendencias de Actualidad*, 1–38. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/111957>

- Salvioli, F. (2004). La protección de los derechos económicos, sociales y culturales en el sistema interamericano de derechos humanos. *Revista IIDH*, 39, 101–167.
- Unidad de Gestión Educativa Local Tacna. (2023, Octubre 16). Ugel Tacna busca sensibilizar a la ciudadanía en el día de la educación inclusiva y de la persona con discapacidad.
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115–135.
- World Federation of the Deaf. (2019). Charter on Sign Language Rights for All. www.wfdeaf.org

ANEXOS

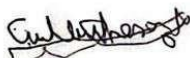
ANEXO 1: Formularios de consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario tiene el propósito de recoger su consentimiento para la realización de una entrevista en el marco de la investigación titulada "IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023", así como para la recopilación, almacenamiento y utilización de los datos obtenidos en esta únicamente con fines de investigación y producción intelectual.

Asimismo, mediante el presente se autoriza a que la entrevista sea grabada en audio y video, grabación que no será publicada ni cedida a terceras personas, sino para el acervo privado y transcripción de datos por escrito. Finalmente, también se brinda el consentimiento para consignar en la investigación su nombre, cargo y breve resumen curricular brindado en la entrevista.

Tacna, 05 de marzo de 2024



.....
Entrevistado: Wilbert Ronald Martínez Choquehuamca
DNI: 29688359

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario tiene el propósito de recoger su consentimiento para la realización de una entrevista en el marco de la investigación titulada "IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023", así como para la recopilación, almacenamiento y utilización de los datos obtenidos en esta únicamente con fines de investigación y producción intelectual.

Asimismo, mediante el presente se autoriza a que la entrevista sea grabada en audio y video, grabación que no será publicada ni cedida a terceras personas, sino para el acervo privado y transcripción de datos por escrito. Finalmente, también se brinda el consentimiento para consignar en la investigación su nombre, cargo y breve resumen curricular brindado en la entrevista.

Tacna, 11 de marzo de 2024



Entrevistado: WILSON JAVIER ELVA ARCOÑ

DNI: 00442532

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario tiene el propósito de recoger su consentimiento para la realización de una entrevista en el marco de la investigación titulada "IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023", así como para la recopilación, almacenamiento y utilización de los datos obtenidos en esta únicamente con fines de investigación y producción intelectual.

Asimismo, mediante el presente se autoriza a que la entrevista sea grabada en audio y video, grabación que no será publicada ni cedida a terceras personas, sino para el acervo privado y transcripción de datos por escrito. Finalmente, también se brinda el consentimiento para consignar en la investigación su nombre, cargo y breve resumen curricular brindado en la entrevista.

Tacna, 03 de marzo de 2024

GOBIERNO REGIONAL DE TACNA

ING. CARMEN DEL PILAR LUCERO HURTADO
Responsable de la Oficina Regional de Atención a
Personas con Discapacidad (O. DREDIS)

Entrevistado:

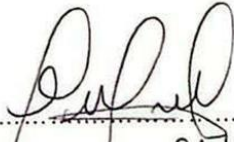
DNI: 43528782

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario tiene el propósito de recoger su consentimiento para la realización de una entrevista en el marco de la investigación titulada "IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023", así como para la recopilación, almacenamiento y utilización de los datos obtenidos en esta únicamente con fines de investigación y producción intelectual.

Asimismo, mediante el presente se autoriza a que la entrevista sea grabada en audio y video, grabación que no será publicada ni cedida a terceras personas, sino para el acervo privado y transcripción de datos por escrito. Finalmente, también se brinda el consentimiento para consignar en la investigación su nombre, cargo y breve resumen curricular brindado en la entrevista.

Tacna, 11 de ~~marzo~~ ^{abril} de 2024


.....
Entrevistado: Edith Centeno M.
DNI: 00683157

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario tiene el propósito de recoger su consentimiento para la realización de una entrevista en el marco de la investigación titulada "IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023", así como para la recopilación, almacenamiento y utilización de los datos obtenidos en esta únicamente con fines de investigación y producción intelectual.

Asimismo, mediante el presente se autoriza a que la entrevista sea grabada en audio y video, grabación que no será publicada ni cedida a terceras personas, sino para el acervo privado y transcripción de datos por escrito. Finalmente, también se brinda el consentimiento para consignar en la investigación su nombre, cargo y breve resumen curricular brindado en la entrevista.

Tacna, 03 de marzo de 2024



Entrevistado: Ruby María Rivera Chirinos

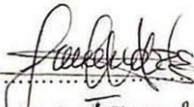
DNI: 00472940

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario tiene el propósito de recoger su consentimiento para la realización de una entrevista en el marco de la investigación titulada "IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023", así como para la recopilación, almacenamiento y utilización de los datos obtenidos en esta únicamente con fines de investigación y producción intelectual.

Asimismo, mediante el presente se autoriza a que la entrevista sea grabada en audio y video, grabación que no será publicada ni cedida a terceras personas, sino para el acervo privado y transcripción de datos por escrito. Finalmente, también se brinda el consentimiento para consignar en la investigación su nombre, cargo y breve resumen curricular brindado en la entrevista.

Tacna, 03 de marzo de 2024


.....
Entrevistado: Fernando Wilson Mendoza Güisa
DNI: 40522474

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario tiene el propósito de recoger su consentimiento para la realización de una entrevista en el marco de la investigación titulada "IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023", así como para la recopilación, almacenamiento y utilización de los datos obtenidos en esta únicamente con fines de investigación y producción intelectual.

Asimismo, mediante el presente se autoriza a que la entrevista sea grabada en audio y video, grabación que no será publicada ni cedida a terceras personas, sino para el acervo privado y transcripción de datos por escrito. Finalmente, también se brinda el consentimiento para consignar en la investigación su nombre, cargo y breve resumen curricular brindado en la entrevista.

Tacna, 05 de marzo de 2024



Entrevistado: Gladys M. Flores Arenas.

DNI: 01326372

ANEXO 3: Matriz de consistencia

Título del Proyecto: “IMPLEMENTACIÓN DE LAS DISPOSICIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y VISUAL EN TACNA ENTRE LOS AÑOS 2014 AL 2023”				
Problema	Objetivos	Hipótesis (en caso corresponda)	Categorías y subcategorías	Metodología
<p>1.INTERROGANTE PRINCIPAL ¿De qué modo se vienen implementando las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva en Tacna entre los años 2014 al 2023?</p> <p>2. INTERROGANTES ESPECÍFCIAS a) ¿Cuál es la normativa internacional de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad? b) ¿Qué políticas y disposiciones normativas se han emitido en relación al derecho a la educación de las personas con discapacidad en el Perú entre los años 2014 y 2023? c) ¿Cuáles son las prácticas inclusivas que se vienen aplicando en el ámbito educativo respecto de las personas con discapacidad visual y auditiva?</p>	<p>1.OBJETIVO PRINCIPAL Evaluar la implementación de las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva en Tacna entre los años 2014 al 2023.</p> <p>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS a) Identificar la normativa internacional de derechos humanos sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad. b) Analizar las políticas y disposiciones normativas que se han emitido en relación al derecho a la educación de las personas con discapacidad en el Perú entre los años 2014 y 2023. c) Identificar las prácticas inclusivas que se vienen aplicando en el ámbito educativo respecto de las personas con discapacidad visual y auditiva.</p>	<p>1.HIPOTESIS GENERAL Existe una brecha significativa entre las disposiciones internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y auditiva y la realidad de su implementación en Tacna durante el período 2014 al 2023.</p> <p>2.HIPÓTESIS ESPECÍFICAS a) Existe una amplia normativa internacional de derechos humanos que reconoce y protege el derecho a la educación de las personas con discapacidad. b) Aunque se cuenta con un marco normativo adecuado, la implementación efectiva de las políticas y disposiciones legales para la educación de personas con discapacidad en Perú todavía enfrenta desafíos significativos. c) A pesar de la existencia de enfoques inclusivos en las prácticas y políticas, persisten barreras que obstaculizan el pleno acceso y la participación efectiva de las personas con discapacidad visual y auditiva en el ámbito educativo.</p>	<p>Derecho a la educación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia - Contenido esencial - Reconocimiento en la normativa nacional - Reconocimiento en el derecho internacional <p>Discapacidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto - Modelos de discapacidad o discapacidad - Brechas de desigualdad - Discapacidad auditiva - Discapacidad visual 	<p>Por la finalidad o propósito, se trata de una investigación básica o pura. Por las fuentes de información, se trata de una investigación documental y empírica. Por el ámbito en el que se desarrolla, se trata de una investigación jurídica empírica-cualitativa.</p> <p>El diseño de investigación utilizado combina elementos de diferentes enfoques. El primero consistente en una adaptación del diseño de teoría fundamentada ajustada al contexto de la investigación jurídica empírica. Y el segundo en un diseño fenomenológico.</p>

