

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Ciencias Sociales



LA EDUCACIÓN DEL SILENCIO: UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL PERÚ Y EL RESULTADO DE SU IMPLEMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LOS(AS) ESTUDIANTES SORDOS(AS) O CON DISCAPACIDAD AUDITIVA DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Ciencia Política

Presenta a la Bachiller

CECILIA MARITZA TENORIO PEREYRA

Presidente: Adriana Urrutia Pozzi-Escot

Asesora: Micaela Reátegui Amat y León

Lector: Alier Ortiz Portocarrero

Lima-Perú

Agosto de 2021

EPÍGRAFE

El problema no es que los estudiantes no oigan,
el problema es que el mundo oyente no los escucha

(Reverendo Jesse L. Jackson)



DEDICATORIA

A mis padres,
a la comunidad sorda del Perú, y,
a todas las personas que siempre creyeron en mí.



AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi familia, a mi enamorado, a mis amigos(as), a mi asesora, a mis profesores(as) y a las personas que invirtieron en mi educación por su apoyo incondicional. Gracias también a todas las personas que participaron en esta tesis.



RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo comprender si los resultados de las políticas educativas en el Perú entre los años 2014 y 2019 responden de manera pertinente a las necesidades y características de los estudiantes sordos incluidos en instituciones de educación básica regular. Para ello, la presente tesis realizó un análisis documentado sobre la implementación de la educación inclusiva en nuestro país desde la teoría del triángulo estratégico de Mark Moore. Finalmente, estos resultados fueron contrastados con el estudio de caso realizado en una institución inclusiva de educación básica regular del nivel de secundaria de Lima Metropolitana, a través del cual se analizaron los resultados de las entrevistas aplicadas a las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva incluidas, docentes, directores y padres/madres de familia desde las cuatro dimensiones del derecho a la educación desarrolladas por la Organización de Naciones Unidas.

Palabras clave: Políticas Públicas, Educación Inclusiva, Educación para Sordos, Personas con Discapacidad, Personas Sordas, Personas con Discapacidad Auditiva.

ABSTRACT

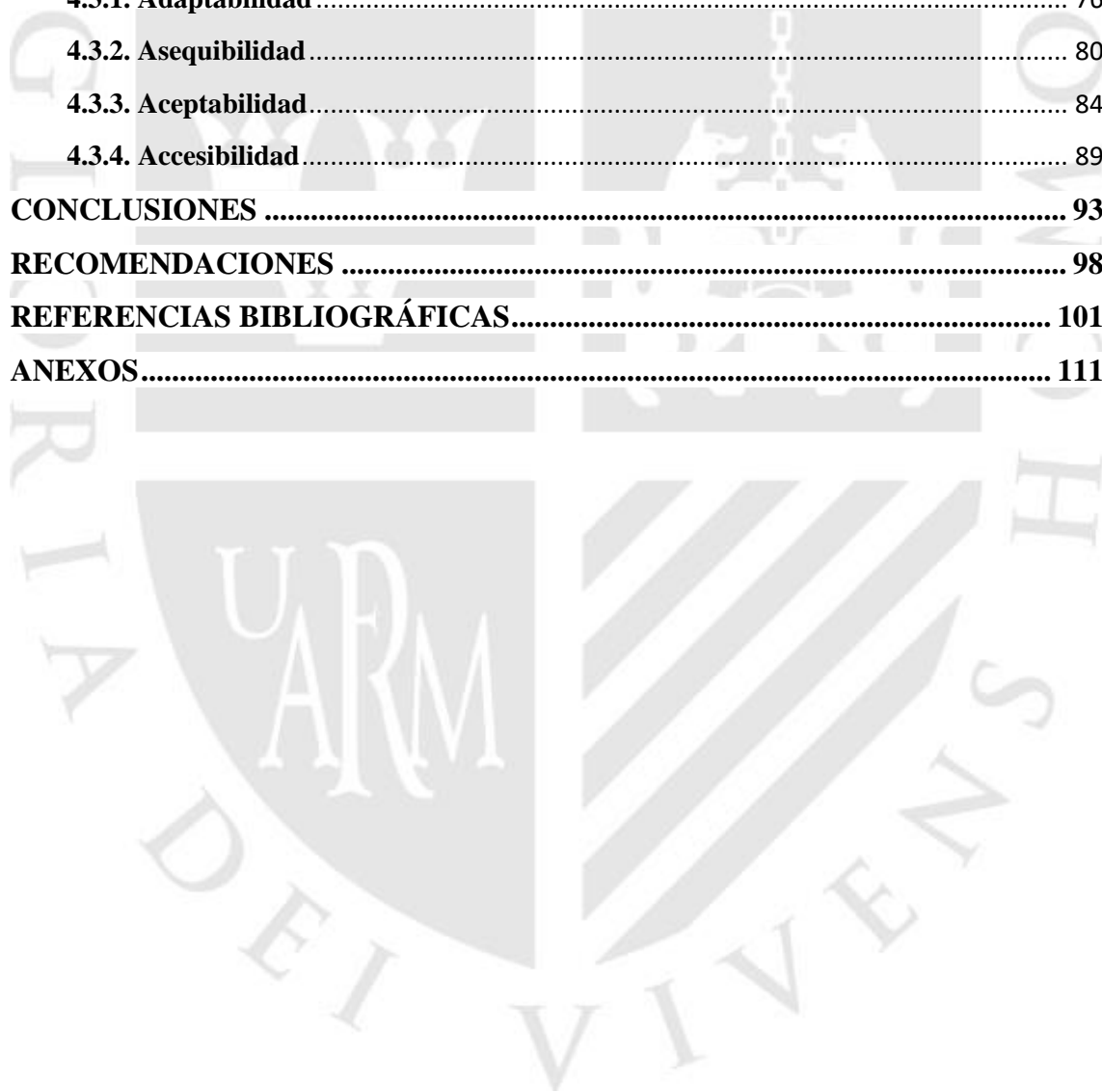
The present thesis aims to understand if the results of educational policies in Peru between 2014 and 2019 respond in a relevant way to the needs and characteristics of deaf students included in regular basic education institutions. To do this, this thesis carried out a documented analysis of the implementation of inclusive education in our country from Mark Moore's strategic triangle theory. Finally, these results were contrasted with the case study carried out in an inclusive institution of regular basic education at the secondary level of Metropolitan Lima, through which the results of the interviews applied to the Deafness and hearing loss students were analyzed, including teachers, directors, and parents from the four dimensions of the right to education developed by the United Nations.

Keywords: Public Policies, Inclusive Education, Deaf Education, People with Disabilities, Deafness people, hearing loss people.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ.....	16
1.1. Derecho a la educación inclusiva	16
1.1.1. Normas sobre educación inclusiva a nivel internacional	16
1.1.2. Normas sobre educación inclusiva en el Perú.....	17
1.1.3. Planes, proyectos, mesas y comisiones de trabajo sectorial y multisectorial sobre educación inclusiva.	22
1.2. Revisión de literatura sobre educación inclusiva	25
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO.....	30
2.1. Marco conceptual.....	30
2.1.1. Discapacidad.....	30
2.1.2. La sordera y los sordos	31
2.1.3. Educación inclusiva.....	33
2.1.4. Políticas públicas	34
2.2 Marco teórico	36
2.2.1 Paradigmas sobre la discapacidad.....	36
2.2.2 Enfoques educativos.....	37
2.2.3 Ciclo de las Políticas Públicas	40
2.2.4 Enfoque de derechos en las políticas públicas	44
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	46
3.1. Técnicas e instrumentos de investigación.....	47
3.2. Tipo de análisis y procesamiento de la información	49
3.3. Selección de la institución educativa y nivel educativo	51
3.4. Estudio de caso	52
3.5. Descripción de la institución educativa	53
3.6 Descripción de los participantes	54

CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PERÚ Y SUS RESULTADOS EN LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS O CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	56
4.1. Identificación del problema público, su incorporación en la agenda pública y la formulación de la política de educación inclusiva	56
4.2. Implementación de la política educativa en el Perú	63
4.3. Resultados del estudio de caso	75
4.3.1. Adaptabilidad	76
4.3.2. Asequibilidad	80
4.3.3. Aceptabilidad	84
4.3.4. Accesibilidad	89
CONCLUSIONES	93
RECOMENDACIONES	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
ANEXOS.....	111



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Definición de las dimensiones del derecho a la educación.....	44
Tabla 2: Preguntas de investigación y sub objetivos.....	45
Tabla 3: técnicas e instrumentos de investigación.....	47
Tabla 4: Dimensiones del derecho a la educación.....	49
Tabla 5: Unidades de gestión educativa local de Lima Metropolitana.....	50
Tabla 6: Instituciones educativas de EBR con estudiantes sordos de la UGEL 03.....	54
Tabla 7: Características de las participantes de la investigación.....	37
Tabla 8: Definición de las dimensiones del derecho a la educación.....	54
Tabla 9: Ministros(as) de educación entre los años 2014 y 2019.....	65
Tabla 10: Productos y proyectos del PP 106 en relación a la ejecución en EBE y EBR, 2019.....	66-67
Tabla 11: Disponibilidad de personal adecuados para personas con discapacidad auditiva en las instituciones educativas.....	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Personas con alguna limitación permanente para oír, aun usando audífonos según sexo, ENEDIS 2012 y Censos 2017	57
Gráfico 2: Población con limitaciones para oír según grupo etario y nivel educativo....	57
Gráfico 3: Personas sordas o con discapacidad auditiva matriculadas en EBR.....	58
Gráfico 4: Personas sordas o con discapacidad auditiva de 15 a más años con extraedad según nivel educativo alcanzado.....	58
Gráfico 5: Personas con discapacidad para oír por nivel de formalidad, según nivel educativo, 2014 y 2019.....	59
Gráfico 6: Ingreso mensual de las personas con discapacidad para oír que trabajan, según nivel educativo y sexo, 2014 y 2019.....	60
Gráfico 7: Porcentaje de II.EE. de EBR que señalan que los estudiantes sordos cuentan con intérpretes en lengua de señas, 2019.....	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Triángulo estratégico de Mark Moore.....	43
--	----





INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental y una herramienta que contribuye al desarrollo personal y social de la humanidad. Gracias a este derecho las personas pueden alcanzar un mejor nivel de vida y bienestar social. Sin embargo, no todos logran acceder en igualdad de oportunidades a este derecho. Históricamente las personas con discapacidad, y en particular las personas sordas o con discapacidad auditiva, han sido excluidas del sistema educativo por la incomprensión de sus necesidades educativas y lingüísticas. Según los resultados de la Encuesta Nacional Especializada 2012 y los Censos 2017¹, más del 80% de personas con limitaciones auditivas en el Perú no alcanzó algún nivel educativo de Educación Básica.

Como podemos observar el alto porcentaje de personas sordas o con discapacidad auditiva sin educación afecta y compromete seriamente su presente y futuro, así como la posibilidad de alcanzar una mejor calidad de vida. Es por esa razón que, en la presente tesis se sostiene que las representaciones sociales acerca de las personas sordas o con discapacidad auditiva y la sordera, han influido en el desconocimiento e incomprensión de los decisores políticos sobre las necesidades educativas y lingüísticas de los sordos.

Si bien a partir de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se promovió el enfoque de educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza con el objetivo de valorar “la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-

¹ Cada vez que se haga mención a los “Censos 2017” se hará referencia a los Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas.

aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, 2011, p.143). En nuestro país, este enfoque aún carece de condiciones para su cumplimiento.

A fin de contribuir con el conocimiento sobre la realidad y las necesidades educativas de las personas sordas o con discapacidad auditiva en nuestro país, el presente estudio, realizado en una institución educativa de Educación Básica Regular pretende analizar los resultados de las políticas educativas bajo un enfoque de derechos y, a partir de ello, identificar las dificultades que las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva enfrentaron en un contexto escolar mayoritariamente oyente.

La metodología empleada en la presente investigación responde a un enfoque de análisis cualitativo, estructurado en dos pasos: en el primer paso se realizaron entrevistas semiestructuradas, focus group, búsqueda, acopio, selección y clasificación de información (investigaciones, estadística, políticas, normas, etc.) sobre educación para personas sordas o con discapacidad auditiva. El segundo paso consistió en el análisis y triangulación de la información con los componentes del triángulo estratégico propuesto por Mark Moore: legitimidad política, capacidad operativa y valor público, así como de las cuatro dimensiones del Derecho a la Educación propuesto por la Organización de las Naciones Unidas: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

La presente tesis se estructura en cuatro (4) capítulos. En el primer capítulo se describen las normas, planes, proyectos, grupos de trabajo e investigaciones sobre educación inclusiva. En el segundo capítulo se definen los principales fundamentos teóricos y conceptuales de la investigación. En el tercer capítulo se describe la metodología, técnicas e instrumentos de investigación, entre otros. En el cuarto capítulo se analiza la implementación de las políticas educativas en el Perú desde el triángulo estratégico de Moore y sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva desde el enfoque de derechos a través de un estudio de caso realizado en una institución de educación básica regular del nivel secundaria de la UGEL 03 de Lima Metropolitana. La presente tesis concluye con la presentación de las principales conclusiones y recomendaciones sobre la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva en nuestro país.

CAPÍTULO I: EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ

El presente capítulo se divide en dos secciones. En la primera sección se describen las principales normas nacionales e internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. De igual manera, se presentarán los planes, proyectos, comisiones y mesas de trabajo sectorial y multisectorial trabajados hasta la fecha. En la segunda sección, se presentará una breve revisión de literatura sobre investigaciones relacionadas a educación inclusiva en el Perú.

1.1. Derecho a la educación inclusiva

1.1.1. Normas sobre educación inclusiva a nivel internacional

Hasta mediados del siglo pasado, la educación era un privilegio de pocos. Esta realidad cambió gracias a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) que establecieron la educación como un derecho fundamental de la persona.

En 1990 se organizó en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, con la finalidad de analizar la situación educativa a nivel mundial. En esta conferencia se presentó la Declaración Mundial de Educación para Todos, conocida también como la Declaración de Jomtien, en el cual se enfatizó la necesidad de identificar y superar las barreras que limitan el acceso de los grupos sociales más vulnerables en el ejercicio de su derecho a la educación. Esta Declaración fue reafirmada una década después en el Foro Mundial sobre Educación para Todos, en Dakar.

En 1994, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca-España, también conocida como la Conferencia de Salamanca, en el cual se propuso, por primera vez, diseñar e implementar el enfoque de educación inclusiva en las políticas, sistemas y programas educativos que respondan a las características y necesidades educativas de la población, especialmente de aquellos que se encuentran en mayor situación de desventaja.

En 1999, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas en su 21° periodo de sesiones aprobó la Observación General N° 13 sobre el derecho a la educación a través del cual se establecieron las cuatro dimensiones del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) con el objetivo de orientar la educación al desarrollo pleno de la personalidad humana.

En el año 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este instrumento establece un conjunto de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de las personas con discapacidad para promover y proteger el pleno ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones ante la ley. Asimismo, plantea un cambio de enfoque y paradigma sobre la discapacidad.

Finalmente, en el año 2016, el Comité de Derechos para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas aprobó la Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. Este documento contiene el significado y alcance de la educación inclusiva, así como las obligaciones que tienen los Estado Partes para garantizar su cumplimiento.

1.1.2. Normas sobre educación inclusiva en el Perú

En el año 2003, el enfoque de educación inclusiva fue mencionado por primera vez en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, como un principio del sistema educativo peruano. Este enfoque constituyó un avance significativo en las políticas, prácticas y culturas

educativas en nuestro país ya que replanteo la mirada sobre la discapacidad, enfocando el problema en las barreras del entorno y no en las limitaciones de las personas.

Sin embargo, su implementación empezó en el año 2006, luego de que se aprobara la Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE denominada “Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Inclusivas y Centros y Programas de Educación Básica Especial”, así como la Resolución Directoral N° 354-2006-ED, que aprobó la Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE denominada “Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial – CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE”. Ambas normas² establecieron disposiciones para la inclusión de los estudiantes con discapacidad leve y moderada en instituciones de educación básica regular a través de los equipos SAANEE y la permanencia de los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad en los Centros de Educación Básica Especial.

La separación de los estudiantes por grado de discapacidad generó un duro cuestionamiento por parte de la Defensoría del Pueblo, organizaciones nacionales e internacionales quienes señalaron que, el Estado peruano, contraviniendo con los acuerdos suscritos en la convención internacional de derechos de personas con discapacidad, se encuentra promoviendo la segregación educativa de los estudiantes y vulnerando su derecho a una educación en igualdad de oportunidades. No obstante, también se ha identificado a especialistas en discapacidad que manifiestan estar a favor de una educación diferenciada, no porque estén de acuerdo con la segregación, sino porque las instituciones educativas en nuestro país no se encuentran preparadas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Estas posturas las veremos con mayor detalle en el capítulo IV de la presente tesis.

² Actualmente la Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE y la Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE se encuentran derogadas. Sin embargo, la separación de los estudiantes por grado de discapacidad se encuentra vigente en la Ley N° 28804 Ley General de Educación y su Reglamento.

En el año 2012 se aprobó la Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, a través del cual se establece el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva de calidad con equidad. Asimismo, estableció que “el Ministerio de Educación y los gobiernos locales y regionales promueven y garantizan el aprendizaje del sistema braille, la lengua de señas y otros modos, medios y formatos de comunicación en las instituciones educativas” (Ley 29973 Ley General de la Persona con Discapacidad, 2012, art. 36).

Dos años después, mediante Decreto Supremo N° 002-2014-MIMPM se aprobó el Reglamento de la Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, a través del cual se estableció lo siguiente:

El Ministerio de Educación en coordinación con los Gobiernos Regionales y Locales, y la Asamblea Nacional de Rectores – ANR, emite normas orientadas a garantizar la implementación de políticas públicas educativas con enfoque inclusivo en todas las etapas, modalidades, niveles, ciclos y programas del sistema educativo nacional, considerando la valoración de la diversidad, así como las capacidades, potencialidades y requerimientos de los estudiantes con discapacidad (Reglamento de la Ley 29973 Ley General de la Persona con discapacidad, 2014, art. 34).

El Ministerio de Educación, en cumplimiento de lo dispuesto, emite anualmente las Orientaciones para el desarrollo del año escolar en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica, los mismos que precisan los procedimientos y apoyos que brinda el Estado para garantizar la inclusión de los estudiantes en la educación básica, tales como requisitos para la matrícula, reserva de vacantes para estudiantes con discapacidad, reducción del número de estudiantes por aula, asesoramiento y apoyo del equipo SAANEE, ente otros. No obstante, hay dos (2) disposiciones normativas que son materia de discusión hasta la actualidad:

El primer punto de discusión es la reserva de vacantes para los estudiantes con discapacidad. Históricamente, las orientaciones para el desarrollo del año escolar en instituciones educativas y programas educativos de educación básica han establecido la reserva de al menos dos (2) vacantes por aula para los estudiantes con discapacidad leve y moderada durante el periodo de matrícula. Sin embargo, esta disposición fue modificada a partir del año 2019 por la reserva de dos (2) vacantes por aula para los estudiantes con

discapacidad leve y moderada hasta por 15 días calendario, a partir del inicio de la matrícula. Esto generó una rápida respuesta por parte de la Defensoría del Pueblo, quien “envió dos oficios al Minedu, mediante los cuales se exhortó a la modificación de las referidas normas técnicas”³ (Defensoría del Pueblo, 2019, p. 51) ya que de acuerdo a lo señalado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad “los Estados parte deben garantizar una amplia disponibilidad de plazas educativas para estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la comunidad”⁴ (Defensoría del Pueblo, 2019, p.51).

En ese sentido, limitar la matrícula a un tiempo y número máximo de vacantes no solo afecta la accesibilidad y el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que también contraviene los compromisos asumidos por el Estado a nivel internacional.

Otro punto que es materia de discusión es la carencia de equipos de Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en el Perú. Según las “Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”, el equipo SAANEE brinda apoyo y asesoramiento a los docentes, familiares y estudiantes con discapacidad incluidos en las modalidades de educación básica y técnico productiva. No obstante, este servicio carece, hasta la actualidad, del número suficiente de especialistas para cubrir toda la demanda de estudiantes con discapacidad incluidos en instituciones de educación básica regular.

Esta compleja situación es avalada por los datos del Censo Educativo 2018 donde se verifica la existencia de 14,250 instituciones educativas y programas de educación básica regular de gestión pública directa que han registrado contar con estudiantes con necesidades educativas especiales, pero solo existen 246 equipos SAANEE a nivel nacional para brindar atención a 33,616 estudiantes con necesidades educativas especiales reportados en el sistema de básica regular de gestión pública (Paico. 2019, p.66).

La razón que explica el insuficiente número de equipos SAANEE en nuestro país es que, según el artículo 84 del Reglamento de la Ley 28804, Ley General de Educación, solo

³ Oficios N° 003-2019-DP/ADHDP, del 10 de enero de 2019 y N° 005-2019-DP/ADHDP-PDEPRODIP, de fecha 15 de febrero de 2019.

⁴ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 21.

pueden existir equipos SAANEE donde existen Centros de Educación Básica Especial (CEBE). En caso no existir CEBE, las Dirección Regional de Educación (DRE) en coordinación con la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) pueden crear unidades operativas itinerantes. No obstante, la cantidad de CEBE públicos en el Perú (405)⁵ se encuentran muy por debajo de la cantidad de instituciones de educación básica regular – EBR (14,250), razón por la cual es imposible atender toda la demanda de estudiantes con discapacidad incluidos en EBR. Cabe señalar que la solución no pasa por crear nuevos CEBE sino de replantear la organización del servicio.

Por otra parte, es importante señalar que el Estado peruano aprobó en los años 2010 y 2017 sucesivamente, normas específicas para las personas con discapacidad auditiva o personas sordas. Entre ellas podemos encontrar la Ley 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana y su Reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 006-2017-MIMP. En el ámbito educativo, se establece lo siguiente:

El Ministerio de Educación y las demás Instancias de Gestión Educativa Descentralizada garantizan a las personas con discapacidad auditiva o personas sordas, el acceso, permanencia y promoción a todas las modalidades, niveles, ciclos y formas del sistema educativo, en todas sus etapas, tanto en instituciones educativas públicas y privadas; facilitando el aprendizaje de la lengua de señas peruana y promoviendo su identidad lingüística y cultural en el proceso educativo. Asimismo, se respeta el derecho de las personas con discapacidad auditiva o personas sordas a recibir una educación intercultural bilingüe, en lengua de señas, en castellano escrito u otra lengua indígena u originaria, acorde a su contexto. (Reglamento de la Ley 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana 2014, inciso 5.1 del artículo 5).

Finalmente, en el año 2020, mediante Resolución Viceministerial N° 124-2020-MINEDU se aprobó el perfil del modelo lingüístico, actor clave que facilita el aprendizaje de la lengua de señas peruana y la cultura sorda a los estudiantes con discapacidad auditiva o estudiantes sordos incluidos en la educación básica.

⁵ Fuente: Escale - Padrón de Instituciones Educativas con corte del 10 de noviembre de 2020

<http://escale.minedu.gob.pe/uee/>

[/document_library_display/GMv7/view/958881/45101?_110_INSTANCE_GMv7_redirect=http%3A%2F%2Fescale.minedu.gob.pe%2Fuee%2F-%2Fdocument_library_display%2FGMv7%2Fview%2F958881](http://document_library_display/GMv7/view/958881/45101?_110_INSTANCE_GMv7_redirect=http%3A%2F%2Fescale.minedu.gob.pe%2Fuee%2F-%2Fdocument_library_display%2FGMv7%2Fview%2F958881)

1.1.3. Planes, proyectos, mesas y comisiones de trabajo sectorial y multisectorial sobre educación inclusiva.

En el año 2003, mediante Decreto Supremo N° 009-2003-MIMDES, se aprobó el Plan de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad 2003-2007 (PIO 2003-2007). En el ámbito educativo este Plan buscó garantizar el acceso, gratuidad y calidad de la enseñanza de las personas con discapacidad en el sistema educativo. No obstante, según el Informe final de la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad del Congreso de la República, el PIO 2003-2007 fue elaborado como una lista de actividades inconexas de los objetivos estratégicos. Además, no contenían indicadores, ni precisaban a los responsables de cada sector, dificultando los procesos de monitoreo y evaluación.

El PLAN DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES para las PERSONAS CON DISCAPACIDAD no articula claramente actividades en torno a objetivos estratégicos (...) ni siquiera identifica responsables específicos dentro de los sectores, de tal manera que no hay nadie directamente encargado del cumplimiento de las actividades incluidas en el plan y es muy difícil hacer supervisión y vigilancia del mismo (Francke y Córdova, 2005, pp. 14- 16).

Ese mismo año, el MINEDU dispuso, mediante Decreto Supremo N° 026-2003-ED, el desarrollo de planes y proyectos para la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”. Sin embargo, no fue hasta el año 2005 que el MINEDU diseñó y aprobó el plan piloto por la inclusión progresiva de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2005-2012.

La primera fase contemplaba una selección de 632 instituciones educativas ubicadas en las regiones de Junín, Lambayeque, Lima y Loreto con el objetivo de ampliar su cobertura a 6 regiones más en los años 2007 y 2008. No obstante, de acuerdo al informe Defensorial N° 155: “el Ministerio de Educación no ha cumplido con los objetivos ni los plazos previstos para la primera fase del Plan Piloto” (Defensoría del Pueblo, 2012, p.46) porque el Congreso de la República no aprobó el presupuesto requerido para su implementación (S/ 14’747,000 soles). A pesar de ello, el MINEDU desarrolló algunas actividades con el presupuesto de apertura de la Dirección Nacional de Educación Básica Especial - DINEBE (S/ 2’683,800).

En el año 2005 mediante Decreto Supremo N° 017-2005-JUS, el Ministerio de Justicia aprobó el primer Plan Nacional de Derechos Humanos 2006-2010, a través del cual se incluyó un objetivo estratégico denominado “garantizar los derechos de las personas con discapacidad”. En el campo educativo se propuso una actividad para que el Estado adopte las medidas necesarias que aseguren el derecho a la educación de las personas con discapacidad sin ser discriminados.

En la misma línea de lo señalado, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 aprobado mediante Resolución Suprema N° 001-2007-ED, incorporó la política 4.4. mediante el cual se propuso superar las situaciones de discriminación por razones de discapacidad, entre otros, dentro del sistema educativo.

Un año después (2008), mediante Decreto Supremo N° 007-2008-MIMDES, se aprobó el segundo plan de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad 2009-2018 y la creación de una Comisión Multisectorial Permanente para el seguimiento y monitoreo del Plan. No obstante, de acuerdo al informe defensorial N° 155: “no se ha logrado concretar un trabajo sostenido para la implementación de tales acciones. (...) tampoco se ha considerado la participación de los representantes de las organizaciones de personas con discapacidad en la Comisión Multisectorial” (Defensoría del Pueblo, 2012, p.64).

A pesar de ello, la Dirección General de Educación Básica Especial promovió la creación de una “Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva” (RVM N° 037-2008-ED) con la participación del sector público, privado y organizaciones de la sociedad civil. Tres años más tarde fue reconocida, mediante R.M. N° 313-2011-ED, como la “Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva”.

El objetivo de esta mesa fue generar un espacio de sensibilización, reflexión y producción de estudios sobre educación inclusiva en el marco de las políticas educativas existentes, así como promover su implementación a nivel nacional, regional y local. De acuerdo con Saavedra, Hernández y Ortega, autores citados por Paico:

(...) esta mesa ha cumplido un rol de apoyo a la dirección de gestión educativa básica especial permitiendo: a) la movilización de los recursos de fuentes cooperantes como UNESCO y Fundación Telefónica, entre otros, y b) el apoyo técnico de expertos nacionales e internacionales (2014:39) (Paico, 2019, p.40).

En el año 2014, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, mediante Decreto Supremo N° 006-2010-JUS, aprobó el Plan Nacional de Derechos Humanos 2014-2016. Este Plan centró su objetivo estratégico en la promoción, protección y garantía de los derechos de las personas con discapacidad. En el ámbito educativo, el Plan propuso implementar acciones para garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad en las IIEE mediante la reserva de vacantes.

En el año 2017, el MINEDU aprobó la creación de la “Comisión sectorial de naturaleza temporal encargada de formular la propuesta de política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la Educación Básica, Técnico Productiva y Superior, en el marco del enfoque inclusivo, en torno a los componentes de calidad de aprendizajes, gestión sectorial, calidad docente; e infraestructura y espacios educativos y deportivos” mediante Resolución Ministerial N° 465-2017-MINEDU.

Esta Comisión estuvo integrada por las direcciones generales y de línea, así como por las oficinas y programas del MINEDU quienes tenían el encargo de presentar la propuesta en un plazo no mayor de 90 días hábiles a partir de la instalación de Comisión (3 días después de la aprobación de esta norma). No obstante, la Comisión no cumplió con el plazo establecido, razón por la cual el Ministerio de Educación, mediante Resolución Ministerial N° 465-2017-MINEDU, otorgó 60 días hábiles adicionales para realizar una consulta previa a las personas con discapacidad e integrantes de las comunidades educativas.

La propuesta de política fue presentada al Despacho de la Viceministra de Gestión Pedagógica el 27 de marzo de 2018. Sin embargo, cuatro (4) meses después, el Ministerio de Educación, mediante Resolución Ministerial N° 426-2018-MINEDU, dispuso crear la “Comisión Sectorial de naturaleza temporal encargada de actualizar y adecuar a las disposiciones legales vigentes la propuesta de Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la Educación Básica Técnico Productiva y

Superior” en un plazo de 120 días hábiles. A pesar que el plazo de la comisión culminó en febrero de 2019, el Ministerio de Educación no aprobó la propuesta de política porque, según información brindada a los integrantes de la Comisión, la política sobre educación inclusiva no logró posicionarse como una prioridad debido a que el MINEDU tenía que atender otros frentes como la reforma universitaria, el enfoque de género, interpelación a la ministra de educación, entre otros.

En el año 2018, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, mediante Decreto Supremo N° 002-2018-JUS aprobó el tercer Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021. Este plan incorporó un (1) objetivo y una (1) acción estratégica, así como siete (7) indicadores específicos para garantizar los servicios educativos a las personas con discapacidad, entre los cuales cinco (5) indicadores involucran a la modalidad de Educación Básica Regular:

- Porcentaje de estudiantes con discapacidad que accede a servicios educativos inclusivos
- Porcentaje de estudiantes con discapacidad en las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje.
- Porcentaje de personas con discapacidad de 0 a 29 años que cuenten con docentes que reciben capacitación, asesoramiento, apoyo, formación, y/o asistencia pedagógica.
- Porcentaje de personas con discapacidad de 0 a 29 años que reciben material educativo acorde a sus necesidades, de manera oportuna
- Porcentaje de personas con discapacidad de 0 a 29 años que asisten a instituciones educativas que cuentan con accesibilidad de local escolar. (Plan Nacional de DDHH, 2018, pp.77-79).

1.2. Revisión de literatura sobre educación inclusiva

En los últimos años el interés por investigar temas vinculados a educación inclusiva en el Perú es cada vez mayor. Disciplinas como el derecho, la ciencia política y otras carreras de ciencias sociales han empezado a explorar con mayor interés un campo que por mucho tiempo fue exclusivo de la educación.

En esta sección presentaremos una breve revisión de la literatura sobre educación inclusiva en el Perú a fin de conocer los principales hallazgos y resultados identificados hasta la fecha. Esta revisión contempla tesis o artículos indexados en los que se realizaron análisis sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones de Educación Básica Regular en el Perú.

Andrea Paico (2019) elaboró una tesis en Ciencia Política y Gobierno titulada “Implementación del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana”. Esta tesis busca comprender, por un lado, los factores que intervienen en la implementación del enfoque de educación inclusiva desde el ámbito gubernamental; y, por otro lado, la relevancia de las intervenciones implementadas por las instituciones educativas.

Con respecto al primer punto, la autora concluye que la presión y las dinámicas generadas por las coaliciones promotoras a nivel internacional fueron determinantes para que el estado peruano asuma la implementación del enfoque inclusivo en sus políticas y normas nacionales. En cuanto al segundo punto, la autora concluye que los avances identificados sobre educación inclusiva en Lima Metropolitana se deben principalmente a las iniciativas aisladas y “no oficiales” de las propias instituciones educativas, las que, además, eran diferentes entre unas y otras.

Otro estudio realizado desde el campo de las ciencias sociales es la investigación elaborada por Cueto y otros (2018) titulada “Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú”. El objetivo de este estudio es comprender por un lado el acceso de los estudiantes con discapacidad en la modalidad de Educación Básica Especial y Regular; y, por otro lado, la calidad del servicio educativo que se brinda a los estudiantes con discapacidad.

Con respecto a las conclusiones del primer punto de la investigación, los resultados demuestran que el acceso de las personas con discapacidad en el sistema educativo se cumple de manera parcial a pesar de ser percibido como un derecho de obligatorio cumplimiento. Prueba de lo señalado es la disminución en la matrícula de los estudiantes con discapacidad a partir de los 15 años de edad.

En cuanto al segundo punto, los resultados señalan que además de las limitaciones materiales, infraestructura, entre otros, que enfrentan los estudiantes con discapacidad en sus

II.EE., la principal barrera para acceder a un servicio educativo de calidad son los docentes. De acuerdo a los autores, “se hace urgente contar con procesos de formación inicial y de servicio de docentes para la educación de personas con discapacidad, en todas las modalidades educativas y niveles” (Cueto y otros, 2018, p. 90).

Desde el campo del Derecho, Renato Constantino (2015) elaboró una tesis titulada “un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados”. El objetivo de esta tesis es demostrar que las II.EE. privadas tienen la misma obligación que las II.EE. públicas de brindar un servicio educativo a los estudiantes con discapacidad sin que esto genere un gasto adicional para las familias.

El autor concluye que, de acuerdo al derecho internacional, las acciones de las II.EE. privadas tienen las mismas obligaciones de cumplimiento sobre los derechos humanos que las II.EE. públicas, y en caso exista un desacuerdo o una relación contractual desigual, el Estado debe intervenir anteponiendo los derechos sociales a fin de proteger y evitar el aprovechamiento o exclusión de las personas con discapacidad por su condición de vulnerabilidad.

En ese sentido, el costo que genera la inclusión de un estudiante con discapacidad en las II.EE. privadas no deben ser asumidos por las familias y ser motivo de exclusión. De acuerdo a lo señalado por Constantino (2015):

Tales obligaciones deberían estar establecidas por el Estado de manera previa a la inauguración de un colegio como parte de su labor de prevención. Adicionalmente, debería generar mecanismos adecuados que puedan vigilar y sancionar a los colegios privados que no cumplan con sus obligaciones (pp. 117-118).

En cuanto a los estudios realizados desde el campo de la educación, tenemos el texto de Meybol Calderón (2012), quien desarrolló un estudio sobre los factores que favorecen y no el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas. Al respecto concluye que la inclusión de los estudiantes con discapacidad en un aula regular está determinada, en muchas ocasiones, por los paradigmas que las familias proyectan en sus

hijos(as) sobre la discapacidad. De esta manera, cuando se observan actitudes de rechazo, exclusión o discriminación hacia los estudiantes con discapacidad, el docente debe intervenir.

Contrario a lo señalado por Meybol (2012) Silvia Aguinaga, Miriam Tejeda y Miguel Rimari (2018) sostienen que los problemas asociados a la educación inclusiva no se encuentran principalmente en las actitudes negativas de los padres de familia, sino a la ausencia de una gestión educativa que invierta en personal especializado, al poco compromiso y desconocimiento de los docentes sobre la implementación del enfoque inclusivo, y por último a las actitudes de rechazo y agresividad de los estudiantes sin discapacidad hacia los estudiantes con discapacidad debido al desconocimiento y prejuicios culturales.

Complementando lo señalado anteriormente, Paola Ruiz (2016) realizó una investigación sobre las “Percepciones de docentes y padres sobre la Educación Inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú”. Dentro de sus principales hallazgos encontró lo siguiente: 1) la educación inclusiva es concebida por los participantes del estudio como la incorporación de un estudiante con discapacidad a una institución de educación básica regular, 2) que la estigmatización, exclusión, discriminación, etc. son las principales barreras actitudinales y sociales que enfrentan las personas con discapacidad, 3) la formación que reciben los docentes en el Perú sobre educación inclusiva es muy precaria y, 4) se requiere disminuir el número de estudiantes por aula. “Por tanto, las propuestas de mejora están en la línea de solventar los problemas detectados” (Ruiz, 2016, p. 1).

Finalmente, Esther Cascarosa, Martha Marco y Beatriz Mazas desarrollaron un estudio denominado “hacia la escuela inclusiva en Perú. Estudio sobre la aplicación de una propuesta de trabajo de las Ciencias en Educación Básica Regular”. Las autoras aplicaron siete (7) actividades en el aula sobre el aparato locomotor del cuerpo humano obteniendo como resultado “que, aunque la motivación [de los estudiantes] ha aumentado, se debería trabajar de manera más detallada cualquier contenido en ciencias. Los alumnos no están habituados a una metodología de trabajo distinta a la memorización” (Cascarosa, Marco y Mazas, 2019, pp. 228-229).

Luego de hacer un breve recuento de los principales hallazgos y resultados sobre educación inclusiva en el Perú podemos observar que gran parte de los autores comparten la misma preocupación por comprender las contradicciones entre la teoría y la práctica educativa. Si bien existe consenso en considerar a la educación inclusiva como el enfoque más adecuado para promover la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el aula, los resultados demuestran que los estudiantes con discapacidad siguen afrontado situaciones de desventaja debido a las barreras actitudinales, didácticas, arquitectónicas, de currículo o de acceso a la información que encuentran dentro y fuera del aula. Es por esa razón que el estudio de Cueto y otros (2018) señala que “la inclusión educativa es un instrumento para mejorar las oportunidades y niveles de logro de los estudiantes, y no un fin en sí misma” (p. 6).

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

En el presente capítulo se fundamentará el marco conceptual y teórico que se empleará en la presente tesis con la finalidad de profundizar y aclarar las teorías y conceptos que existen en relación a discapacidad, sordera, educación inclusiva y políticas públicas.

2.1. Marco conceptual

2.1.1. Discapacidad

“Discapacidad” proviene de la palabra inglesa “disability”. Según Miguel del Águila:

El término "dis" (...) viene del griego "dys" que significa "mal, dificultad o anomalía" y que aporta un sentido negativo, de privación, de que algo no funciona bien. Por otro lado (...) "ability", (...) se traduce por "habilidad o capacidad", en el sentido de la "aptitud, talento o cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo (Del Águila, 2011, p. 35).

La primera institución (1972) en unificar los criterios de discapacidad fue la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), la misma que ocho años después fue sustituida por la clasificación de deficiencias, discapacidad y minusvalía (CIDDM). Sin embargo, Colin Barnes (2009) cuestionó el enfoque médico de ambas clasificaciones ya que centraba el “problema” de la discapacidad en las deficiencias físicas, sensoriales, intelectuales o mentales de las personas.

A partir de 1980, la exclusividad de la mirada médica dio un giro social con la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Esta clasificación buscó comprender las causas que el entorno físico y social favorecía en el desarrollo de la discapacidad. De esta manera, como bien señala Barnes (2009) la

discapacidad no es resultado de “anomalías” o “fallas personales”, sino de las barreras que la sociedad genera en el entorno.

Con la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), los términos “minusválido”, “inválido”, “impedido”, “disminuido”, entre otros, dejaron de usarse por representar términos que alimentan la discriminación y el prejuicio hacia estas personas. Es por esa razón que la Organización de las Naciones Unidas reconoció la discapacidad como:

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 (Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, inciso e).

En el Perú, la definición de persona con discapacidad se encuentra establecido en la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad (2012), la misma que señala lo siguiente:

La persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás (art.2).

2.1.2. La sordera y los sordos

Definir el concepto de sordera no es una tarea sencilla. Este concepto adquiere valor en función de la autopercepción que uno tiene sobre sí mismo. De esta manera, existen personas sordas que se perciben como personas con discapacidad, y otras, que se perciben como parte de una minoría cultural y lingüística.

Para los sordos que se consideran personas con discapacidad, el fundamento de esta posición se encuentra en el enfoque oralista. Bajo esta concepción, el sordo es visto como un paciente al que hay que curar. La sordera es un déficit o enfermedad que debe tratarse y el objetivo es normalizarlo, es decir, hacerlo hablar y escuchar por medio de aparatos de amplificación que lo hagan uno igual o parecido a los oyentes.

Según Saizarbitoria, este enfoque triunfó plenamente en el Segundo Congreso Internacional sobre la educación del sordo, celebrado en Milán en el año 1880 (... [a través del cual el Congreso considero] “la incontestable superioridad de la palabra sobre el gesto de cara a la integración del sordo mudo y para facilitarle un mejor conocimiento de la lengua declara que el método oral es preferible al de los signos en su educación (Pérez, 2014, p. 269).

En contraposición con lo señalado, las personas sordas que se perciben como parte de una minoría cultural y lingüística fundamentan su identidad a través del enfoque socio-antropológico. Según Vesga & Vesga (2015) el enfoque socio-antropológico no define a la persona sorda por sus limitaciones o deficiencias auditivas, sino por la riqueza de su identidad, de su lengua, de su cultura y de su historia, las mismas que forman parte de una comunidad minoritaria y que según Pérez (2014) “requieren una protección adecuada como unas reivindicaciones propias de las políticas de la identidad” (p.270).

En resumen, las personas sordas que se identifican con el enfoque oralista buscan ser parte de la mayoría oyente y en ocasiones se consideran personas con discapacidad, a diferencia de las personas sordas que se identifican con el enfoque socio-antropológico, quienes además de reivindicar su lengua y cultura se identifican como personas sordas que forman parte de una comunidad.

Ahora bien, existen factores biológicos, culturales o del entorno que influyen en la construcción de la identidad de la persona sorda, entre ellos podemos encontrar los siguientes: a) cuando la persona sorda o con discapacidad auditiva nace con esa condición o la pierde a muy temprana edad sin haber conocido la lengua oral (prelocutivo); b) cuando la persona sorda o con discapacidad auditiva pierde la audición habiendo desarrollado el lenguaje oral como primera lengua (postlocutivo); c) cuando la persona sorda o con discapacidad auditiva nace en un entorno familiar oyente; d) cuando la persona sorda o con discapacidad auditiva nace en un entorno familiar donde todos o la mayoría son sordos; e) cuando los apoyos médicos como el audífono o el implante coclear les permite volver a escuchar; d) cuando su primera lengua es la lengua de señas; e) cuando su formación ha sido principalmente oralista; o f) cuando su formación ha sido bilingüe bicultural (lengua de señas y castellano escrito).

En la presente tesis no se tomará preferencia por alguna de las concepciones planteadas sobre la sordera ya que se respetará la identidad que cada uno tiene y construye sobre sí mismo.

2.1.3. Educación inclusiva

La UNESCO define la educación inclusiva como un:

Proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos (...). El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 13).

Además, señala que la educación inclusiva se caracteriza por cuatro elementos:

- 1) Es un proceso: que requiere “tiempo” para romper con los estereotipos, mostrar mayor apertura a la diversidad y ver resultado en los aprendizajes de los estudiantes.
- 2) Precisa la identificación y eliminación de barreras: implica la identificación de las barreras que se encuentran en el entorno educativo que limitan la participación de los estudiantes a fin de desarrollar un enfoque inclusivo en las políticas, prácticas y culturas educativas.
- 3) Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: a través de espacios de aprendizaje participativos donde las opiniones, discrepancias y sugerencias de todos los estudiantes sean igualmente valoradas.
- 4) Pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar: esto significa prestar mayor atención a aquellos grupos, que, por factores sociales, económicos o culturales, se encuentran en mayor situación de desventaja con respecto a los demás.

Para Cueto y otros (2018), el principal problema en la educación inclusiva no es el estudiante, sino las barreras que estos enfrentan dentro de la institución educativa. Para eliminar barreras actitudinales, físicas, de comunicación, entre otros, la I.E. requiere realizar

ajustes razonables para garantizar la participación de todas y todos los estudiantes tomando en cuenta sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación inclusiva según Ainscow (2012) es eliminar cualquier tipo o forma de exclusión por razones de género, económicas, de clase, origen étnico, religión, entre otras. Por lo tanto, la educación inclusiva es vista como un derecho humano que contribuye al desarrollo de una sociedad más equitativa y justa.

A manera de resumen, la educación inclusiva será definida en la presente tesis como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, (...) en un ambiente de aprendizaje común sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Decreto 1421, 2017, art. 7).

2.1.4. Políticas públicas

Carmen Ávila, Lida Gil, Alexandra López y Consuelo Vélez (2012) definen las políticas públicas como un conjunto de objetivos, principios, estrategias y planes que contribuyen a mejorar o solucionar los problemas sociales, económicos, políticos, entre otros, que afectan a una comunidad o segmento social dentro de un marco democrático.

A diferencia de lo señalado, Raúl Velásquez (2009), considera que las políticas son un proceso de acuerdos, acciones e inacciones que previamente el funcionario público ha decidido en base a sus prioridades y recursos disponibles para prevenir o solucionar alguna situación actual o futura considerado como un problema público. Este proceso no necesariamente implica un marco de participación democrática, ya que el autor considera que no es un requisito esencial para su ejecución.

En contraposición con lo señalado, Eugenio Lahera (2004) considera que la participación de los actores involucrados es un factor fundamental en la formulación de las políticas públicas. Para Lahera una política de excelencia es aquella que se realiza dentro de

un marco democrático ya que la participación del sector público y privado permite su involucramiento y compromiso en todo el proceso de la política pública.

Tomando en cuenta lo señalado anteriormente, la presente tesis definirá política pública como un proceso de estrategias, decisiones, compromisos, acciones e inacciones asumido por los funcionarios que tienen a su cargo prevenir, mejorar o solucionar los problemas que afectan a la sociedad en su conjunto o grupos en situación de vulnerabilidad o de especial protección que requieren medidas específicas para garantizar su inclusión y equidad.

Finalmente, es importante señalar que la presente tesis tomará en cuenta el enfoque de derechos, es decir, un enfoque cuya mirada promueva el respeto y cumplimiento de los derechos humanos dentro de las políticas públicas, ya que esto permitirá “analizar los alcances del principio de igualdad, de participación social, de universalidad, de no discriminación y el “empoderamiento” (empowerment) de sectores afectados por las políticas.” (Pautassi, 2010, p.2).

Para medir el enfoque de derechos en las políticas públicas de educación inclusiva se empleará una adaptación de los cuatro (4) componentes del derecho a la educación propuesto por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999) con el objetivo de analizar los avances y dificultades en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva en el Perú. Estos componentes son definidos de la siguiente manera:

- Asequibilidad: Consiste en brindar las condiciones materiales, físicas y humanas que se necesitan para brindar un ambiente adecuado en la escuela.
- Accesibilidad: La educación debe ser accesible para todos y sin ningún tipo de obstáculo que afecte el goce de este derecho.
- Aceptabilidad: Comprenden la calidad y pertinencia de los programas de estudio y métodos pedagógicos que se ofrecen a los estudiantes en función de las normas que establece el Estado en materia educativa.
- Adaptabilidad: Supone realizar los ajustes y adaptaciones necesarias en el aula tomando en cuenta necesidades sociales y culturales de los estudiantes.

2.2 Marco teórico

2.2.1 Paradigmas sobre la discapacidad

De acuerdo a Palacios y Bariffi (2007), tres son los paradigmas más conocidos sobre discapacidad:

El primero de ellos se denomina “paradigma de la prescindencia”. Este paradigma se caracteriza por prescindir de las personas con discapacidad en la sociedad a través de políticas eugenésicas, es decir, políticas que buscaron eliminar todo rastro o presencia de personas con discapacidad por ser considerados diferentes a los demás.

El origen de este paradigma se encuentra en las diferentes creencias supersticiosas ligadas a motivos religiosos. Bajo esta lógica se pensó que las personas con discapacidad eran producto del pecado, la furia de los dioses, o que incluso albergaban un mensaje negativo para la sociedad. Su presencia se volvió cada vez más innecesaria y los que no eran sometidos al genocidio eran arrinconados en espacios destinados para pobres y/o “anormales”.

El segundo paradigma se conoce como el “paradigma médico o rehabilitador”. Este paradigma nació con el mundo moderno ya que las causas de la discapacidad se asociaron a las secuelas de la guerra y posteriormente con los accidentes laborales. Su objetivo es desaparecer u ocultar las diferencias de las personas a fin de normalizarlos a través de prótesis o terapias de rehabilitación. Bajo este paradigma, los sordos fueron considerados pacientes a los que se debía curar por medio de aparatos de amplificación o métodos terapéuticos basados en la oralización. Como bien señala Paz (2010):

La población sorda o sordos, han tenido que vivir en medio de esa categoría estigmatizante de ser objetos de rehabilitación (...). Los esfuerzos médicos y terapéuticos se han dirigido desde las dinámicas propias del oralismo, hacia suplir la falla o falta mediante prótesis auditivas (Paz ,2010, p. 13).

El tercer paradigma se denomina “paradigma social”. Su origen data desde fines de la década de los 70 en Estados Unidos e Inglaterra como una respuesta de rechazo a los modelos de prescindencia y rehabilitador. Para este paradigma la causa principal de la discapacidad se debe a factores sociales, es decir, que la sociedad es la principal responsable de construir barreras y condiciones que obstaculizan el desarrollo personal y social de las personas con discapacidad; por ello, el modelo social propone la autonomía y participación de las personas con discapacidad en la elaboración de políticas inclusivas que puedan beneficiar a su comunidad y a la sociedad en su conjunto.

Este paradigma rescata los principios liberales de igualdad y libertad, así como el respeto a los derechos humanos. “Dichos principios en realidad, persiguen un mismo objetivo: que las personas con discapacidad puedan tener iguales oportunidades que el resto de personas en el diseño y desarrollo de sus propios planes de vida.” (Palacios y Bariffi, 2007, p.24). En el caso de las personas sordas o con discapacidad auditiva, la lucha por sus derechos se centró en el reconocimiento social de su identidad cultural y lingüística.

2.2.2 Enfoques educativos

La educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva ha estado marcada por el predominio de dos paradigmas sobre la discapacidad: 1) el modelo médico-rehabilitador y 2) el modelo social.

En el ámbito educativo el paradigma médico o rehabilitador dio pie a la creación de la modalidad de Educación Especial. Según Correa y Rúa (2018) esta educación se caracterizó por segregar a los estudiantes con discapacidad en ambientes educativos distintos al de los estudiantes sin discapacidad porque se pensó que eran personas enfermas o ciudadanos de segunda categoría. De ahí que el sentido de la educación se trastocara con el uso de métodos terapéuticos y de rehabilitación.

En el caso de las personas sordas o con discapacidad auditiva, la educación especial se caracterizó por el desarrollo del enfoque oralista. El objetivo de este enfoque fue

desmutizar al sordo para hacerlo hablar por medio de aparatos amplificadores y terapias de lenguaje. Como bien señala Ramírez, autor citado por Eliana Medina (2005):

El estudiante sordo se convierte en paciente, el maestro en terapeuta, la escuela en un centro de atención clínica y las prácticas educativas tienen como objetivo único, desmutizar al mudo, sacarlo de la mudez. La apuesta educativa es devolverle la voz (la que nunca tuvo), enseñar el lenguaje a través de un proceso sistemático de repetición e imitación (Ramírez, 1999) para que sea o se parezca a la mayoría, a los que oyen (p.73).

Cabe señalar que este enfoque logró su máximo esplendor en 1880, fecha en la que se desarrolló el Congreso de Milán, una conferencia internacional que congregó a educadores de diferentes partes del mundo dedicados a la enseñanza del sordo. El tema central del encuentro fue la metodología de enseñanza más adecuada para el sordo. Tras un intenso y agitado debate entre los defensores del oralismo y los defensores de la lengua de señas, los primeros lograron consolidar su posición.

A partir de ese momento se adoptaron medidas de políticas que prohibieron la lengua de señas como método de enseñanza en las escuelas para sordos por representar un daño irrefutable a la palabra y a la construcción del pensamiento. Esta decisión contó con el respaldo de los políticos italianos quienes “(...) aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incesantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística.” (Silva, 2006, pp. 27-28).

Contrariamente al paradigma médico-rehabilitador, el paradigma social sostiene que la discapacidad no se debe a la condición *per sé* de la persona sino a las actitudes negativas y barreras sociales del entorno que limitan su participación y el ejercicio pleno de sus derechos. En ese sentido, la educación de las personas con discapacidad transitó por dos momentos: integración educativa y educación inclusiva.

La integración educativa es el primer cambio significativo que el paradigma social promovió a través de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). La integración educativa permitió que por primera vez las personas con discapacidad leve y moderada fueran incorporadas en instituciones de

educación básica regular. No obstante, Según Correa y Rúa (2018) este tipo de educación no fue suficiente para brindarle a los estudiantes con discapacidad las mismas oportunidades de aprendizaje que los demás, ya que ellos debían adaptarse al docente, a la institución educativa, a la lengua mayoritaria, etc., y no al revés, situación que los ponía en evidente desventaja.

Como respuesta para superar la segregación de los estudiantes con discapacidad dentro y fuera de las aulas, surgió el enfoque de educación inclusiva, el mismo que se encuentra establecido en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Este enfoque señala que “el problema se encuentra en la institución — y no en el estudiante; por lo tanto, el sistema educativo debe transformarse para facilitar la participación de los estudiantes con discapacidad” (Cueto y otros, 2018, p.21). Esto supone eliminar las barreras que existen en el entorno para promover la participación de todas y todos los estudiantes tomando en cuenta sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje.

Camacho, Pérez & Domingo, autores citados por Ruiz (2016) señalan que la educación inclusiva implica desarrollar una serie de medidas para eliminar las barreras de aprendizaje de las y los estudiantes. Para el caso de los estudiantes sordos, los autores sugieren que, para eliminar las barreras de comunicación, la I.E. debe garantizar el servicio de intérpretes en lengua de señas y modelos lingüísticos, el acompañamiento de profesionales especializados en educación inclusiva, el uso de estrategias didácticas adecuadas para todas y todos los estudiantes, entre otros.

No obstante, para Perales, Arias y Bazdresch (2012) la educación inclusiva no es suficiente por sí sola, ya que en el caso de los sordos la educación debe desarrollarse desde un enfoque bilingüe bicultural, es decir, una educación cuya perspectiva socio-antropológica le permita al docente reconocer al estudiante sordo como un sujeto de derechos con identidad lingüística y cultural propia de una comunidad minoritaria.

Además de lo señalado, Lissi, Svartholm & González (2012) defienden el enfoque bilingüe bicultural porque sostienen que el uso de la lengua de señas como primera lengua representa una ventaja significativa para el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua en los estudiantes sordos ya que es el medio de comunicación más adecuado para esta población.

2.2.3 Ciclo de las Políticas Públicas

En la última década el modelo heurístico es uno de los métodos de investigación más empleados por los politólogos para orientar o analizar el ciclo de las políticas públicas. Stone (1989); Nakamura (1987); Lindblom y Woodhouse (1993); Sabatier y Jenkins-Smith [editores] (1993) sostienen que el modelo heurístico representa una imagen falsa ya que la realidad es más compleja y no está definida por ciclos o etapas.

En contraposición con lo señalado, Cook (1985), autor citado por Parsons (2007) señala que, si bien este modelo parece encasillarse en una estructura racional, no lo es, por el contrario, es una estructura flexible que permite una comprensión integral de las políticas públicas. Es por esa razón que el análisis por etapas no es rígido, sino que facilita la comprensión del mundo real.

En la misma línea de lo señalado, Eugenio Bardach (1998), sostiene que estas etapas no son estáticas y van cambiando a lo largo del tiempo. En ese sentido, se definen sobre la marcha del proceso de implementación, razón por la cual el autor concluye que el orden del ciclo de las políticas públicas son variables.

Con la finalidad de analizar la política de educación inclusiva y sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva, la presente tesis analizará la implementación de la política educativa en el Perú en los años 2014 y 2019, tomando en cuenta la identificación del problema público, la agenda pública y la formulación de la política. No se incluirá la etapa de la evaluación por dos razones: 1) porque la información cuantitativa sobre la situación educativa de la población sorda o con discapacidad auditiva

en nuestro país es insuficiente e imprecisa y 2) porque la educación de los estudiantes sordos aún se encuentra en fase piloto y no se han publicado resultados del mismo.

a. Identificación del problema público, agenda pública y formulación de la política

Para formular una política pública se requiere delimitar el problema público, esto implica discriminar entre todos los problemas identificados y decidir cuál de todos ellos se convierten en públicos y cuáles no, ya que el Estado no tiene la suficiente capacidad, recursos y tiempo para atender a todos los problemas por igual. En referencia a este tema, Aguilar (2009) señala que los problemas sociales se convierten en problemas públicos cuando se pasa de una agenda sistémica a una agenda institucional, es decir, cuando los problemas demandados por la sociedad civil son incluidos en la agenda pública del Estado.

Para llegar a esta condición de problema público, Aguilar (2009) y Navas- Quintero (2008) mencionan las siguientes situaciones: 1) que existan grupos de interés que ejerzan presión en el gobierno, 2) ser objeto de amplia atención pública, 3) tener un alto porcentaje de aceptación de la población para considerarlo como un problema público y 4) que el asunto sea competencia de alguna entidad gubernamental.

Sin embargo, para Aguilar (2009) el factor de mayor peso para definir qué es y qué no es un problema público depende de la fuerza de los actores políticos que intervienen en el proceso y las relaciones políticas y administrativas que existen entre las organizaciones de la sociedad civil y el gobierno.

A diferencia de Aguilar; Parsons (2007) y Nava Quintero (2008) sostienen que en muchas ocasiones los medios de comunicación, grupos de poder, autoridades, entre otros, influyen en la opinión pública y en los decisores políticos para definir la agenda pública. A esto se le denomina Policy Windows o ventanas de oportunidad. Sin embargo, como bien sostiene Eugene Bardach (1998): “el analista (en políticas públicas) deberá ir más allá de la retórica, a fin de definir el problema de tal manera que pueda ser manejable y tenga sentido a la luz de los recursos políticos e institucionales disponibles.” (Bardach, 1998, p.19).

b. Implementación

Una vez identificado el problema, elaborada su definición y formuladas las alternativas de solución, el siguiente paso corresponde a la implementación de la misma. De acuerdo a los estudios desarrollados sobre políticas públicas, dos son los enfoques más conocidos en el proceso de implementación: 1) de arriba hacia abajo y 2) de abajo hacia arriba.

Autores como Elmore (1978 y 1979), Sabatier y Mazmanian (1979), Hood (1976), Gunn (1978) Meter y Van Horn (1975), Wetherley y Lipsky (1977), entre otros, sostienen que el enfoque “de arriba hacia abajo” forma parte de un modelo racional a través del cual la implementación es vista como un proceso perfecto de secuencias capaces de dar cumplimiento a las metas propuestas en la política pública. De esa manera el enfoque “de arriba hacia abajo” se caracteriza por mostrar un alto nivel de control en la comunicación, en los recursos y en el comportamiento de los individuos que trabajan en ella. No existe posibilidad para el error ya que de ser así el fracaso se atribuye a factores relacionados con el diseño, la estrategia, la programación, la operacionalización, entre otros.

En contraposición con lo señalado, el enfoque “de abajo hacia arriba” cuestiona el énfasis que el enfoque “de arriba hacia abajo” atribuye a las metas establecidas y dirigidas por la jerarquía más alta de la organización hacia los trabajadores de producción ya que omiten una serie de variables como el comportamiento de las personas, el conflicto, la participación de las bases en la formulación e implementación de la política pública, entre otros.

El modelo de abajo hacia arriba” considera que los procesos implican la negociación y la construcción de consensos, que a su vez implican dos contextos o entornos: las aptitudes gerenciales y las culturas de las organizaciones que participan en la implementación de las políticas públicas (...), así como el entorno político en el que deben funcionar (Parsons, 2007, p. 489).

Finalmente, este enfoque enfatiza el grado de discrecionalidad de los profesionales a cargo de la política ya que son estos los que tienen el trato directo con el público y son los responsables de su implementación. En ese sentido, las políticas públicas tienen un nivel de

error y sesgo en su implementación y no son secuencias perfectas como sostiene el enfoque “de arriba hacia abajo”.

En cualquiera de los dos casos, Mark Moore (1998) sostiene que la forma de pensar de los directivos tradicionales (influidos por los enfoques “de arriba hacia abajo” o “de abajo hacia arriba”) corresponden a perfiles de administradores o burócratas y no de líderes emprendedores. Es decir, directivos que en vez de controlar las operaciones organizativas (“de arriba hacia abajo”) o de mantener consensos con los actores políticos (“de abajo hacia arriba”), son capaces de innovar, adaptar e impulsar cambios que generen un valor agregado para la sociedad. Esto es lo que Moore (1998) denomina “valor público”.

Los directivos públicos pueden desarrollar una concepción útil del valor público si integran: a) la reflexión sustantiva sobre lo que es valioso y eficaz; b) un diagnóstico de las expectativas políticas; y c) análisis detallados de lo que es viable operativamente. En resumen, al concebir el valor público, los directivos deben encontrar una manera de integrar la dimensión política, la dimensión sustantiva y la dimensión administrativa (p. 47).

En la presente tesis definiremos las dimensiones de Mark Moore de la siguiente manera:

Dimensión política: es la capacidad del administrador público para conseguir el respaldo y el apoyo de los decisores políticos y la ciudadanía sobre la implementación de la política pública. Para fines de la presente tesis denominaremos esta dimensión como “legitimidad política”

Dimensión administrativa: se entiende como la habilidad del administrador público para gestionar, orientar y traducir el mandato político en acciones, productos, bienes y servicios que generan valor público a través de los recursos que dispone el Estado. Para fines de la presente tesis denominaremos esta dimensión como “capacidad operativa y administrativa”.

Dimensión sustantiva: significa que los bienes y servicios que brinda el Estado son valorados y satisfacen las aspiraciones, necesidades, demandas e intereses de los ciudadanos. Para fines de la presente tesis denominaremos esta dimensión como “valor público”.

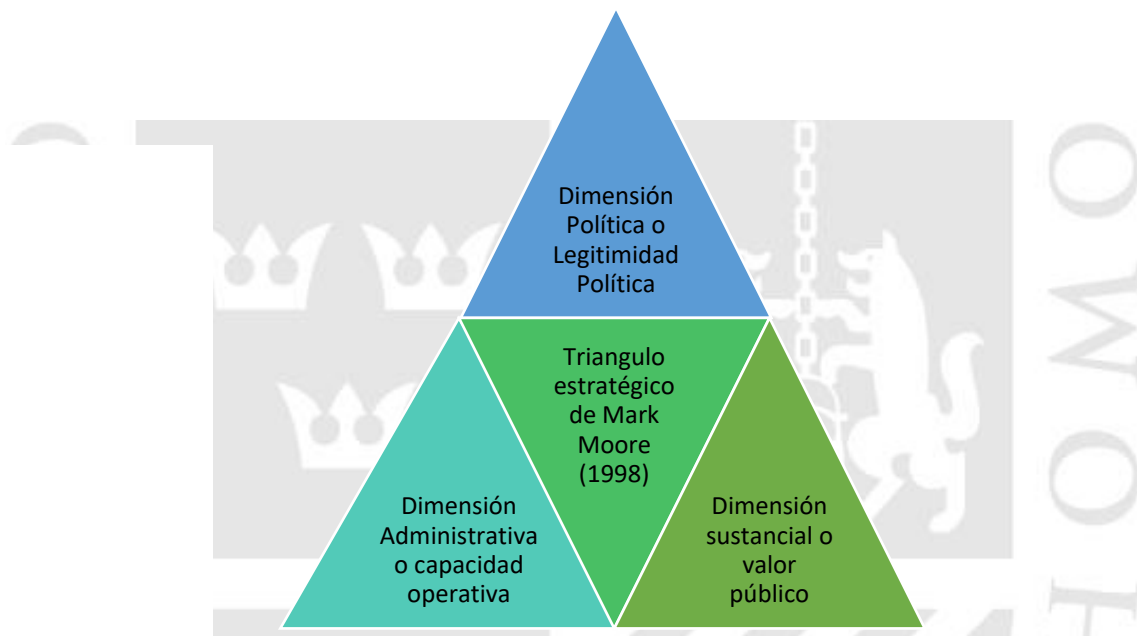


Figura 1. Triángulo estratégico de Mark Moore

En la presente tesis analizaremos la implementación de la política educativa para estudiantes sordos desde el triángulo estratégico propuesto por Mark Moore ya que este incluye los enfoques de “arriba hacia abajo” o “de abajo hacia arriba” en sus dimensiones de análisis y facilita la comprensión de la organización, funcionamiento, operatividad del Estado y sus resultados en la valoración de los ciudadanos.

2.2.4 Enfoque de derechos en las políticas públicas

Las políticas públicas deben diseñarse tomando en cuenta el enfoque de derechos, es decir, un enfoque cuya mirada promueva el respeto y cumplimiento de los derechos humanos dentro de las políticas sociales, ya que esto permitirá “analizar los alcances del principio de igualdad, de participación social, de universalidad, de no discriminación y el “empoderamiento” (empowerment) de sectores afectados por las políticas.” (Pautassi, 2010, p.2).

En el ámbito educativo es importante que las políticas públicas incorporen el enfoque de derechos ya que este permite el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de protección. Esto significa que todos los estudiantes puedan aprender en igualdad de oportunidades y desarrollen su potencial al máximo, reconociendo que la diversidad es parte inherente del ser humano.

En razón de lo expuesto, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999) propone que las instituciones gubernamentales de cada país puedan incorporar las cuatro (04) dimensiones del derecho a la educación en sus políticas públicas como marco de referencia para promover el enfoque de derechos, los mismos que han sido considerados y adaptados en la presente tesis para analizar el derecho a la educación inclusiva de las personas sordas o con discapacidad auditiva:

Tabla 1
Definición de las dimensiones del derecho a la educación

Dimensiones	Definición original	Definición adaptada
Asequibilidad	Consiste en brindar las condiciones materiales, físicas y humanas que se necesitan para brindar un ambiente adecuado en la escuela.	Derecho de los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva de contar instituciones educativas y equipos SAANEE con condiciones y disponibilidad para garantizar un servicio educativo en su jurisdicción.
Accesibilidad	La educación debe ser accesible para todos y sin ningún tipo de obstáculo que afecte el goce de este derecho.	Derecho de los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva a recibir una educación accesible a través de la lengua de señas u otros modos y medios de comunicación apropiados a sus características y necesidades educativas.
Aceptabilidad	Comprenden la calidad y pertinencia de los programas de estudio y métodos pedagógicos que se ofrecen a los estudiantes en función de las normas que establece el Estado en materia educativa.	Derecho de los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva y sus familiares de sentirse satisfechos con el servicio educativo que reciben.
Adaptabilidad	Supone realizar los ajustes y adaptaciones necesarias en el aula tomando en cuenta necesidades sociales y culturales de los estudiantes.	Derecho de los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva de contar con docentes que realicen ajustes o adaptaciones de acuerdo a sus necesidades educativas.

Tomado y adaptado de Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999, 15 de noviembre al 3 de diciembre) El derecho a la Educación. Observación General N° 13, adoptada en el 21° periodo de sesiones. Ginebra. Recuperado de http://www.derechos.org/ve/wp-content/uploads/ObsGral_13.pdf

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la presente tesis es analizar la implementación de las políticas educativas en el Perú entre los años 2014 y 2019 y sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva a partir del estudio de caso realizado en una institución de educación básica regular del nivel secundaria de Lima Metropolitana durante el año 2014. Para ello se han tomado en cuenta las siguientes preguntas y objetivos específicos de investigación:

Tabla 2
Preguntas de investigación y objetivos específicos

Preguntas de investigación	Objetivos específicos
1) ¿Cuál es la situación educativa de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en el Perú y las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación entre los años 2014 y 2019?	1) Describir la situación educativa de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en el Perú y las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación entre los años 2014 y 2019.
2) ¿Cómo se implementó la política educativa en Perú y cuáles fueron sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva entre los años 2014 y 2019 desde la teoría del triángulo estratégico de Mark Moore?	2) Analizar, desde la teoría del triángulo estratégico de Mark Moore, la implementación de la política educativa en el Perú y sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva entre los años 2014 y 2019.
3) ¿De qué manera los resultados de la implementación de las políticas sobre educación inclusiva responden a las características y necesidades educativas de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva incluidas en una institución de educación básica regular del nivel secundaria de Lima Metropolitana durante el año 2014 desde un enfoque de derechos?	3) Analizar, desde un enfoque de derechos, si los resultados de la implementación de las políticas sobre educación inclusiva responden a las características y necesidades educativas de las estudiantes sordas incluidas en una institución de educación básica regular del nivel secundaria de Lima Metropolitana durante el año 2014.
Autoría propia	

De acuerdo a Taylor y Bogdan (1994) la metodología cualitativa consiste en un conjunto de técnicas que el investigador aplica en campo para recoger datos descriptivos de las personas, grupos y escenarios de manera holística a fin de comprender su contexto y realidad. Para ello, el investigador debe mantener distancia de sus propias creencias y ser

capaz de escuchar y respetar las perspectivas de los demás. El método cualitativo es, además, humanista porque no reduce a las personas a datos estadísticos, sino que experimenta la vida cotidiana de su objeto de estudio para recoger conocimientos de manera directa y analizarlos.

La presente tesis empleó una metodología de investigación cualitativa por las siguientes razones: primero, porque facilitó la comprensión y análisis de la situación educativa de las personas sordas o con discapacidad auditiva en nuestro país, así como la implementación de las políticas educativas en el Perú y sus resultados en la educación de este segmento poblacional; segundo porque permitió contrastar la teoría y la práctica a través de la observación y entrevistas aplicadas a los(as) protagonistas; tercero, porque si bien un caso particular no puede ser generalizable, sus resultados representan un aporte importante para comprender por qué el Estado debe garantizar las condiciones de inclusión de las personas sordas o con discapacidad auditiva en la formulación e implementación de las políticas públicas.

3.1. Técnicas e instrumentos de investigación

Se aplicaron dos técnicas de investigación. Por un lado, se realizó un análisis documentado en base a informes, normas, investigaciones, entre otros, sobre las políticas educativas y sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva. Asimismo, se emplearon los datos estadísticos de la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS) 2012, los Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas y las Encuesta Nacional de Hogares 2014 y 2019 porque representan un sustento técnico confiable y relevante para la toma de decisiones, diseño de políticas públicas e investigaciones de esta índole.

Por otro lado, se planificó y diseñó los permisos e instrumentos de estudio de campo. Para ello se elaboraron y aplicaron tres (3) observaciones no participantes en el aula, veinticuatro (24) entrevistas a representantes del Estado, sociedad civil, organizaciones internacionales, estudiantes, padres y madres de familia, docentes y director de una Institución Educativa de la UGEL 03 de Lima Metropolitana. Asimismo, se aplicó un (01) focus group directivos especializados en educación para personas con discapacidad.

Los instrumentos que se emplearon fueron guías semiestructuradas (entrevistas), guía de discusión grupal (focus group) y diario de campo (observación no participante).

A continuación, se detalla las técnicas, instrumentos de investigación, así como los actores y sus respectivos códigos:

Tabla 3
Técnicas e instrumentos de investigación

N°	Técnica	Instrumentos	Actores	Código
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante del Estado 1	E: E1
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante del Estado 2	E: E2
1	Focus Group	Guía de discusión grupal	Representantes del Estado 3	FG: E3
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante de una organización internacional 1	E: OI1
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante de una organización internacional 2	E: OI2
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante de la sociedad civil 1	E: SC1
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante de la sociedad civil 2	E: SC2
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante de la sociedad civil 3	E: SC3
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante de la sociedad civil 4	E: SC4
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Representante de la sociedad civil 5	E: SC5
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Estudiante sorda o con discapacidad auditiva 1 de la I.E.	E: E1
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Estudiante sorda o con discapacidad auditiva 2 de la I.E.	E: E2
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Estudiante sorda o con discapacidad auditiva 3 de la I.E.	E: E3
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Ex estudiante sorda o con discapacidad auditiva de la I.E.	E: E4
1	Observación no participante	Diario de campo	Estudiante sorda o con discapacidad auditiva 1 de la I.E.	ONP: E1
1	Observación no participante	Diario de campo	Estudiante sorda o con discapacidad auditiva 2 de la I.E.	ONP: E2
1	Observación no participante	Diario de campo	Estudiante sorda o con discapacidad auditiva 3 de la I.E.	ONP: E3

1	Entrevista	Guía semiestructurada	Madre de familia de la estudiante sorda o con discapacidad auditiva 1 de la I.E.	E: F1
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Padre y madre de familia de la estudiante sorda o con discapacidad auditiva 2 de la I.E.	E: F2
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Padre de familia de la estudiante sorda o con discapacidad auditiva 3 de la I.E.	E: F3
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Madre de familia de la ex estudiante sorda o con discapacidad auditiva de la I.E.	E: F4
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Director General de la I.E.	E: D1
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Docente y tutor de la estudiante sorda o con discapacidad auditiva 1	E: DT1
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Docente y tutor de la estudiante sorda o con discapacidad auditiva 2	E: DT2
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Docente y tutor de la estudiante sorda o con discapacidad auditiva 3	E: DT3
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Especialista 1 del equipo SAANEE	E: ES1
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Especialista 2 del equipo SAANEE	E: ES2
1	Entrevista	Guía semiestructurada	Especialista 3 del equipo SAANEE	E: ES3

Autoría propia

3.2. Tipo de análisis y procesamiento de la información

La información extraída en la revisión documentaria y las transcripciones de las entrevistas se agruparon en los tres pilares del triángulo estratégico de Mark Moore: legitimidad política, capacidad operativa y valor público. Esta metodología permitió contrastar y validar la información, así como profundizar y analizar los hallazgos encontrados durante la investigación.

Para el estudio de caso se empleó un método deductivo para analizar y procesar los resultados en base a cuatro categorías: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. Cabe señalar que estas categorías representan las cuatro dimensiones del derecho a la educación desarrollados en las observaciones generales N° 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU:1999) y la observación general número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva de la Convención Internacional de Derechos para Personas con Discapacidad (ONU:2016).

Este método de análisis contiene un enfoque social y es empleado a nivel mundial para analizar las políticas de educación inclusiva a nivel académico y de gestión pública. En la presente tesis se adaptaron las definiciones y variables que forman parte de las dimensiones del derecho a la educación con el objetivo de analizar las condiciones de educabilidad de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva matriculadas en la I.E. seleccionada para la presente investigación.

Tabla 4
Dimensiones del derecho a la educación

Dimensiones	Definición original	Definición adaptada	Variable de análisis
Asequibilidad	Consiste en brindar las condiciones materiales, físicas y humanas que se necesitan para brindar un ambiente adecuado en la escuela.	Derecho de los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva de contar instituciones educativas y equipos SAANEE con condiciones y disponibilidad para garantizar un servicio educativo en su jurisdicción.	Disponibilidad de las instituciones educativas y equipos SAANEE con condiciones para brindar un servicio educativo adecuado a los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva en su respectiva jurisdicción.
Accesibilidad	La educación debe ser accesible para todos y sin ningún tipo de obstáculo que afecte el goce de este derecho.	Derecho de los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva a recibir una educación accesible a través de la lengua de señas u otros modos y medios de comunicación apropiados a sus características y necesidades educativas.	Acceso a una educación en lengua de señas u otros modos y medios de comunicación apropiados a sus características y necesidades educativas.
Aceptabilidad	Comprenden la calidad y pertinencia de los programas de estudio y métodos pedagógicos que se ofrecen a los estudiantes en función de las normas que establece el Estado en materia educativa.	Derecho de los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva y sus familiares de sentirse satisfechos con el servicio educativo que reciben.	Valoración de los docentes, estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva y sus familiares sobre el servicio educativo.
Adaptabilidad	Supone realizar los ajustes y adaptaciones necesarias en el aula tomando en cuenta necesidades sociales y culturales de los estudiantes.	Derecho de los(as) estudiantes sordos(as) o con discapacidad auditiva de contar con docentes que realicen ajustes o adaptaciones de acuerdo a sus necesidades educativas.	Formación de los docentes para realizar ajustes o adaptaciones de acuerdo a las necesidades educativas de los(as) estudiantes sordos o con discapacidad auditiva.

Tomado y adaptado de Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999, 15 de noviembre al 3 de diciembre) El derecho a la Educación. Observación General N° 13, adoptada en el 21° periodo de sesiones. Ginebra. Recuperado de http://www.derechos.org/vp/wp-content/uploads/ObsGral_13.pdf

3.3. Selección de la institución educativa y nivel educativo

Para seleccionar la institución educativa se identificaron todas las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de Lima Metropolitana.

Tabla 5
Unidades de gestión educativa local de Lima Metropolitana

UGEL	Jurisdicciones
UGEL 01- San Juan de Miraflores	San Juan de Miraflores
UGEL 02 – Rímac	Los Olivos, Independencia, Rímac, San Martín de Porras.
UGEL 03 – Lima	Todo Cercado, Lince, Breña, Pueblo Libre, San Miguel, Magdalena, Jesús María y San isidro.
UGEL 04 – Comas	Comas, Carabayllo, Puente Piedra, Santa Rosa, Ancón
UGEL 05 – San Juan de Lurigancho	San Juan de Lurigancho, El Agustino
UGEL 06 – Ate Vitarte	Santa Anita, Lurigancho – Chosica, Vitarte, La Molina, Cieneguilla, Chaclacayo
UGEL 07 – San Borja	San Borja, San Luis, Surco, Surquillo, Miraflores, Barranco, Chorrillos

Fuente: Ministerio de Educación. Unidades de Gestión Educativa Local, Lima Metropolitana.

<http://www.minedu.gob.pe/institucional/ugeles.php>

Se seleccionó la UGEL 03 por tres razones: primero, porque esta institución brindó las facilidades necesarias para desarrollar el estudio de campo; segundo, porque la I.E. seleccionada para la presente tesis fue, en el año 2014, la institución educativa con mayor cantidad de estudiantes sordas o con discapacidad auditiva incluidas⁶. Las demás instituciones educativas registraron 1 o 2 estudiantes sordos incluidos (ver cuadro 04); tercero, porque las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva de la I.E. seleccionada tuvieron el acompañamiento del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) durante su proceso de inclusión.

Cabe señalar que los equipos SAANEE de la UGEL 03 se encuentran distribuidos en nueve (9) Centros de Educación Básica Especial (CEBE). Estos equipos se encuentran a cargo del proceso de inclusión de las 130 instituciones educativas que forman parte de la UGEL 03.

⁶ Cabe precisar que la cantidad de estudiantes incluidos no es un indicador válido para determinar si una escuela es más o menos inclusiva, sino el cumplimiento de sus derechos.

Una vez escogida la institución educativa, se definió el nivel educativo. Se optó por elegir el nivel de instrucción secundaria por dos razones: primero, porque hasta el momento de la investigación no se identificó ningún estudio sobre el tema; y segundo, porque las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva de la I.E. seleccionada forman parte de la primera y segunda generación en el Perú que accedieron al nivel de educación secundaria. Cabe señalar que antes del año 2006 los sordos solo podían acceder hasta la primaria.

Tabla 6
Instituciones educativas de EBR con estudiantes sordos de la UGEL 03

N°	Institución educativa	Estudiantes sordos
1	I.E.EBR 1	2
2	I.E EBR 2	1
3	I.E. EBR 3	1
4	I.E. EBR 4	2
5	I.E. EBR 5	1
6	I.E. EBR 6	4
7	I.E.EBR 7	1
8	I.E.EBR 8	1
9	I.E.EBR 9	1
10	I.E.EBR 10	1
11	I.E.EBR 11	1
12	I.E.EBR 12	1
13	I.E.EBR 13	1
14	I.E.EBR 14	1
15	I.E.EBR 15	1
16	I.E.EBR 16	1
17	I.E.EBR 17	1
18	I.E.EBR 18	1
19	I.E.EBR 19	1
20	I.E.EBR 20	1
21	I.E.EBR 21	1
22	I.E.EBR 22	1
23	I.E.EBR 23	3
TOTAL		35

Fuente: Área de Gestión Pedagógica – UGEL 03. Año 2014

Nota: en el presente cuadro solo figuran las I.E. de EBR de la UGEL 03 que reportaron la matrícula de al menos un estudiante sordo.

3.4. Estudio de caso

Robert Stake (1999) define el estudio de caso como “*el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (p.11). En otras palabras, el estudio de caso surge a partir de un interés por comprender cómo funcionan ciertos entornos, procesos, programas, etc. de

manera particular. *“El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”* (Stake 199: 17).

Para desarrollar el presente estudio de caso, asistí a la institución educativa seleccionada entre los meses de octubre y diciembre del 2014. Durante el mes de octubre se iniciaron los trámites para solicitar el permiso correspondiente. La aprobación de dicha solicitud se realizó mediante Oficio N° 853-14-DCNXXX⁷ el día 21 de octubre del 2014. Inmediatamente después se inició con la búsqueda e identificación de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva incluidas en dicha institución.

Una vez contactadas se les explicó a las estudiantes y a sus padres el objetivo de la investigación. Asimismo, se les entregó tres documentos: 1) copia del Oficio N° 853-14-DCNXXX⁸, 2) carta de consentimiento informado para menores de edad, y 3) copia del plan de tesis. Finalmente se procedió a realizar las entrevistas.

Paralelamente, el Director General de la I.E. seleccionada accedió a una entrevista y brindó todas las facilidades para acceder a los documentos, informes y expedientes de las estudiantes. De la misma manera los tutores, docentes y auxiliares facilitaron los permisos para asistir al aula durante las horas de clase y entrevistarlos en su horario de descanso.

Asimismo, se entrevistó a las especialistas del equipo SAANEE quienes, además, brindaron los informes psicopedagógicos de las estudiantes.

3.5. Descripción de la institución educativa

La I.E. seleccionada forma parte de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 03. Su local se encuentra dividido en dos secciones: Inicial-Primaria y Secundaria.

⁷ A fin de resguardar la confidencialidad de la Institución educativa se reemplazó su abreviatura por “XXX”.

⁸ *Ibíd*em

En cuanto a la infraestructura, ocupa un espacio aproximado de 25 mil metros cuadrados y cuenta con modernas aulas, salas para talleres, centros de cómputo, áreas recreativas, conexión a internet, una biblioteca, lozas deportivas, un tópico de enfermería, un centro de recursos tecnológicos, salas de uso múltiples y 3 laboratorios: uno de química, uno de biología y uno de física.

En el año 2003, la Dirección de Educación Básica Especial, en cumplimiento de lo dispuesto por las políticas educativas del Plan de Igualdad de Oportunidades 2003-2007, seleccionó un conjunto de instituciones de educación básica regular a nivel nacional, entre ellos la I.E. seleccionada para la presente tesis, con la finalidad de poner en marcha el enfoque de educación inclusiva en el Perú. Durante el año 2014 se matricularon 3 estudiantes sordas o con discapacidad auditiva en dicha I.E.

3.6 Descripción de los participantes

Los participantes que forman parte de la presente investigación son los integrantes de la comunidad educativa seleccionada para la presente tesis. La comunidad educativa representa el conjunto de actores directamente implicados en la implementación de la política de educación inclusiva. Entre ellos podemos identificar a los siguientes participantes: el director, los docentes, las estudiantes, la familia, y el equipo SAANEE. A continuación, describiremos sus principales características:

- El director: “es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógicos, institucional y administrativa” (Ley 28044 Ley General de Educación, 2003, art. 55).
- Los docentes: “son los agentes fundamentales en el proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano” (Ley 28044 Ley General de Educación, 2003, art. 56). Durante el estudio de campo se logró entrevistar a 8 docentes y 2 auxiliares. Sin embargo, se obtuvo el consentimiento de 4 docentes y una auxiliar para ser grabados.

Los demás solo brindaron entrevistas verbales que fueron registradas en el cuaderno de campo.

- Las estudiantes: “son el centro del proceso y del sistema educativo” (Ley 28044 Ley General de Educación, 2003, art. 53). Durante el estudio de campo se pudo identificar un total de tres (3) estudiantes sordas o con discapacidad auditiva y una (1) ex estudiante sorda o con discapacidad auditiva de la I.E. seleccionada para la presente tesis.

Tabla 6
Características de las participantes de la investigación

Características	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Ex estudiante 4
Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	14 años	15 años	17 años	15 años
Causa de la sordera	Se desconoce la causa	Uso de medicina durante el embarazo	Infección al oído	Factor genético
Nivel educativo	Secundaria	Secundaria	Secundaria	Secundaria
Grado de estudio	1er grado	3er grado	4to Grado	3er Grado
Audífonos	No tiene	Tiene, pero no quiere usarlos	Sí tiene	No tiene
Implante Coclear	No tiene	No tiene	No tiene	No tiene
Oralización	No tiene	No tiene	Básico	Básico
Lengua de señas	No tiene	Elemental	Elemental	Intermedio

Autoría propia

- La familia: “es el núcleo fundamental de la sociedad, responsable en primer lugar de la educación integral de los hijos” (Ley 28044 Ley General de Educación, 2003, art. 54). Para la presente investigación se logró entrevistar a cuatro (4) familias: tres (3) familias de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva y una (1) familia de la ex estudiante de la I.E. seleccionada para la presente tesis.
- El SAANEE: son los encargados de apoyar y asesorar a los estudiantes, docentes y padres de familia en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica y técnico productiva. Para el presente estudio se entrevistó a tres (3) especialistas del equipo SAANEE: una (1) psicóloga, una (1) especialista en audición y lenguaje y una (1) especialista en terapia de lenguaje.

CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PERÚ Y SUS RESULTADOS EN LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS O CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

El objetivo de la presente sección es analizar, por un lado, la implementación de las políticas educativas en el Perú y sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva en los años 2014 y 2019, desde la teoría del triángulo estratégico propuesto por Mark Moore.

Por otro lado, se analizará, bajo un enfoque de derechos, si la implementación de las políticas de educación inclusiva responde a las necesidades educativas de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva que se encuentran cursando el nivel de educación secundaria en una institución educativa de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

4.1. Identificación del problema público, su incorporación en la agenda pública y la formulación de la política de educación inclusiva

Como bien señala Parsons (2007), Bardach (1998), Lahera (2004), Aguilar (2009), entre otros, el punto de partida de las políticas públicas radica en la identificación de los problemas públicos que afectan o vulneran el derecho de determinados grupos sociales.

Uno de estos grupos sociales son las personas sordas o con discapacidad auditiva, quienes por una serie de factores sociales y culturales fueron excluidos del sistema educativo de dos maneras. Primero, porque fueron segregados en escuelas especiales para su rehabilitación, y segundo, porque el Estado no garantizó la continuidad educativa de este

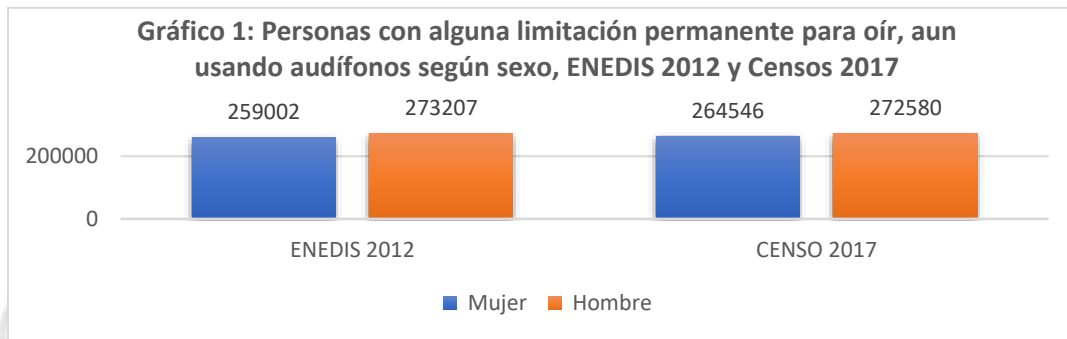
grupo poblacional. La solución a dicho problema fue el cambio de paradigma en la política educativa para personas con discapacidad. De esta manera, se cambió la orientación de los enfoques sobre discapacidad pasando de un paradigma rehabilitador a un paradigma social cuyo fin fue la integración de los sordos en escuelas de educación básica regular.

A pesar de este gran avance, el problema no se solucionó, sino que evidenció otro problema. Las personas sordas o con discapacidad auditiva integradas en las instituciones educativas de educación básica regular fueron aisladas dentro de la misma aula y no recibieron una educación adecuada, pertinente y de calidad en función de sus necesidades educativas y lingüísticas. Frente a este problema se replanteó el enfoque de las políticas públicas pasando de un enfoque integrador a un enfoque inclusivo. Con este nuevo enfoque, la política buscó garantizar que todas y todos los estudiantes aprendan y participen en igualdad de oportunidades.

Han pasado 18 años (2003) desde que el Ministerio de Educación incorporó el enfoque de educación inclusiva en sus normas y políticas. No obstante, a pesar de los esfuerzos y de identificar algunos avances al respecto, los resultados evidencian que estos no han sido suficientes para garantizar la inclusión de las personas sordas o con discapacidad auditiva en el sistema educativo.

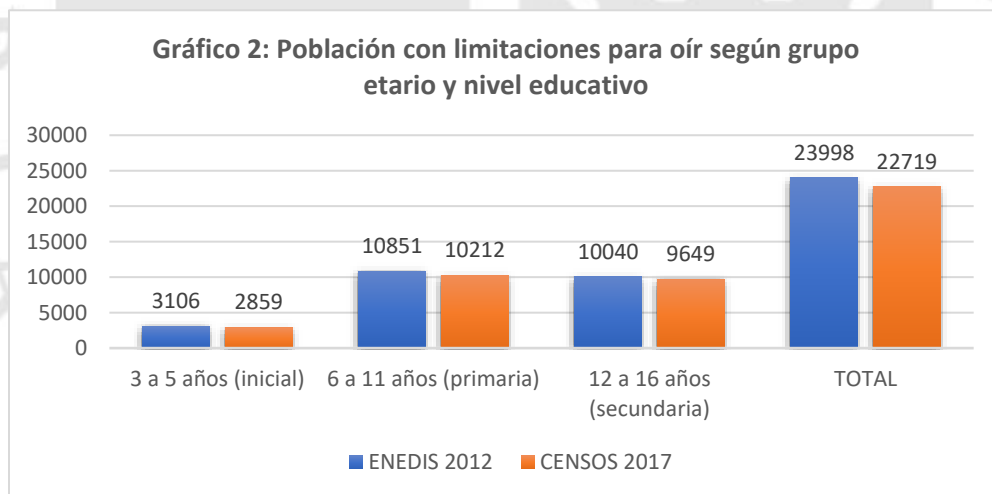
De acuerdo a los resultados de la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS) 2012⁹, 532,209 peruanos(as) declaró tener alguna dificultad permanente para oír, aun usando audífonos. De este total 48.7% son mujeres y 51.3% son hombres. Cinco (5) años después, los Censos Nacionales 2017 mostraron un ligero incremento de este grupo poblacional, haciendo un total de 537,126 personas, entre los cuales 49.3% son mujeres y 50.7% son hombres.

⁹ Desde el año 2012 hasta la actualidad no se ha realizado otra Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad. No obstante, es importante que se pueda desarrollar un estudio más actualizado para medir los avances y desafíos de las políticas públicas en esta materia.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas.*

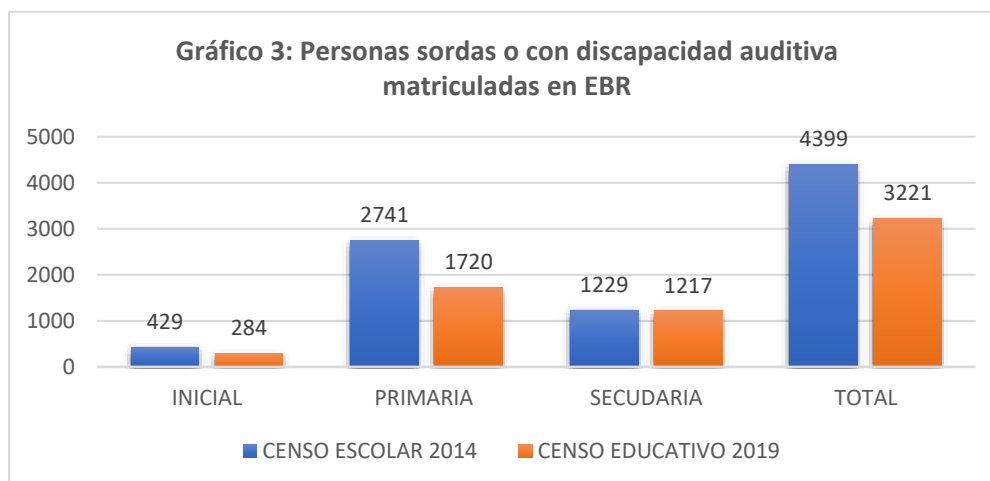
Respecto de la población con limitaciones para oír según grupo etario y nivel educativo, los Censos 2017 muestran una ligera disminución del total de población respecto a la ENEDIS 2012. Asimismo, se puede observar que la población objetivo de educación básica regular se encuentra principalmente en los niveles de educación primaria y secundaria.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas.*

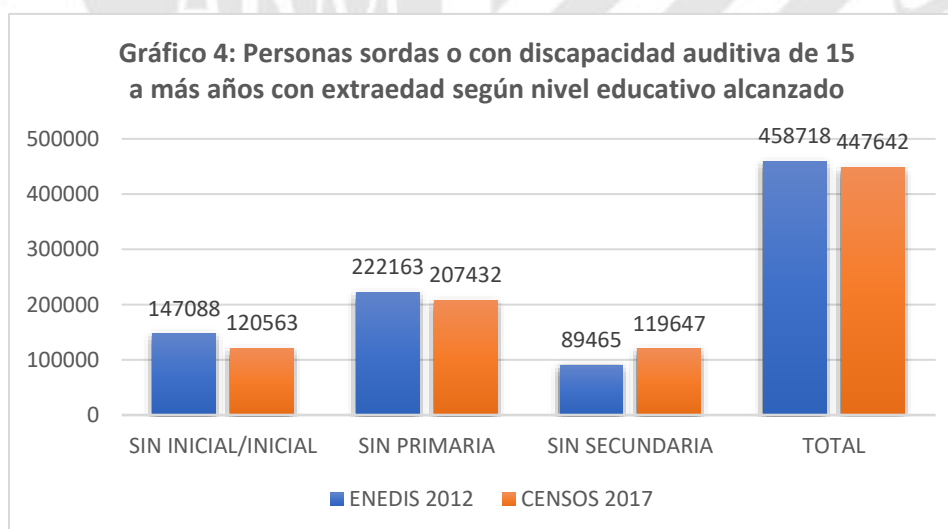
En cuanto a la matrícula de estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en educación básica regular, el mayor número de matrícula se encuentra en el nivel primaria, seguido por secundaria y finalmente inicial. No obstante, cuando comparamos la población objetiva según grupos de edad (gráfico N° 02) y número de matriculados (gráfico N° 03) podemos observar lo siguiente: primero, que las personas sordas o con discapacidad auditiva no reciben una atención educativa oportuna desde sus primeros años de vida; segundo, que el número de matriculados registrados en los años 2014 y 2019 no representa ni la tercera

parte de la población objetivo; y tercero, existe una disminución significativa de personas sordas o con discapacidad auditiva matriculadas cuando transitan de la primaria a la secundaria.



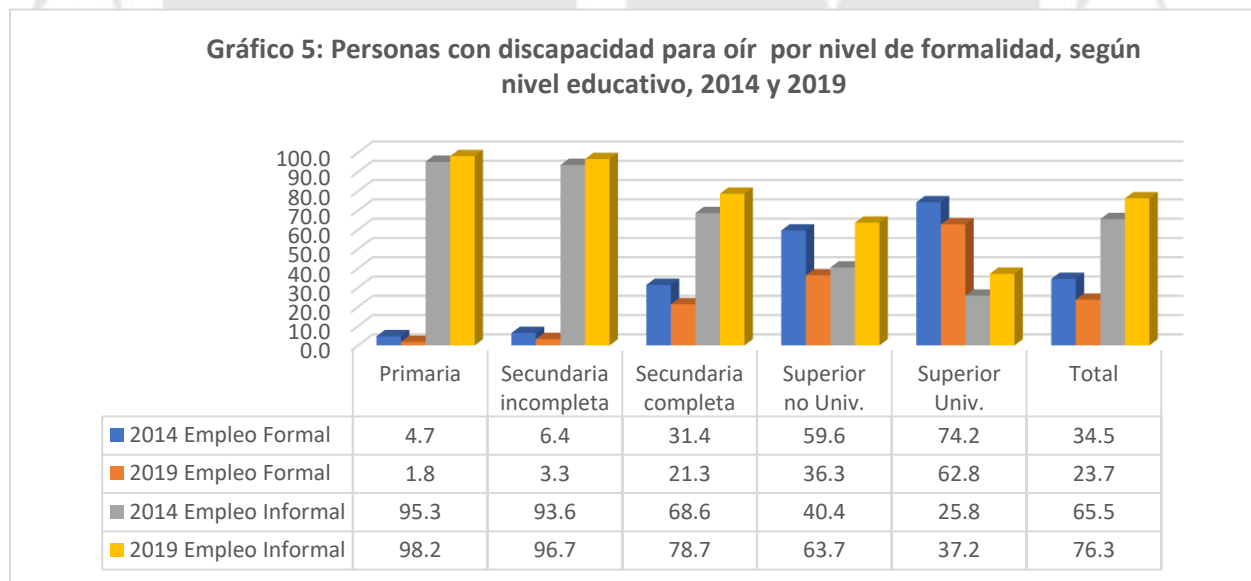
Fuente: Unidad de Estadística Educativa - Ministerio de Educación. *Censo Escolar 2014 y Censo Educativo 2019.*

Es importante señalar que de acuerdo a la ENEDIS 2012 y los Censos 2017, en el Perú existe un total de 458,718 y 447,642 personas sordas o con discapacidad auditiva de 15 a más años con extraedad escolar respectivamente que no culminaron la educación básica como consecuencia de la falta de acceso o deserción educativa en nuestro país.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas.*

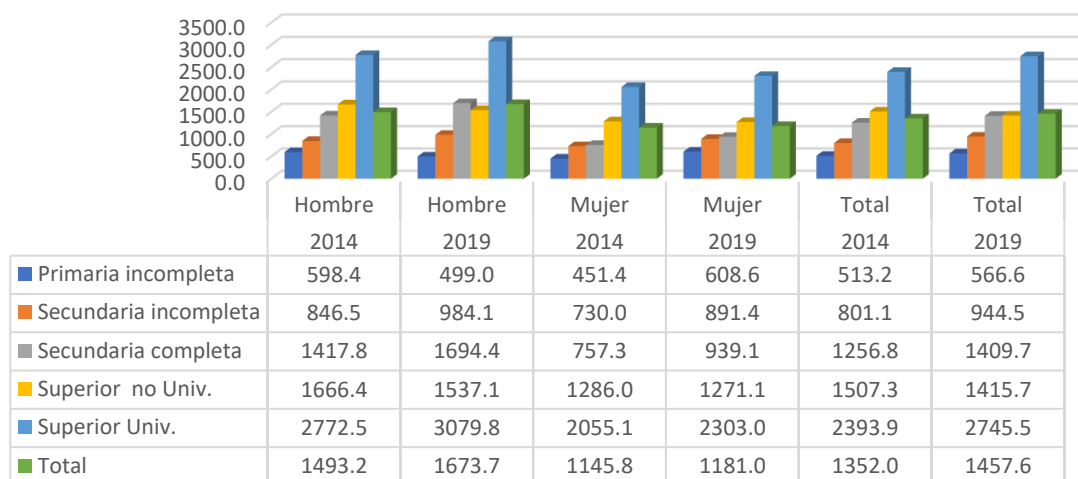
De acuerdo a los resultados estadísticos de la Encuesta Nacional de Hogares 2014 y 2019, el nivel educativo tiene un impacto directo en su inserción al empleo formal o informal de las personas con discapacidad para oír. Según el gráfico N° 05, el empleo informal es significativamente mayor en personas que no culminaron la educación básica respecto de aquellos que sí terminaron y estudiaron una educación superior. Asimismo, se puede observar que en el año 2019 aumentó el nivel de empleo informal en comparación con el año 2014.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Encuesta Nacional de Hogares 2014 y 2019.*

Finalmente, la ENHAO 2014 y 2019 nos permite constatar que, a mayor nivel educativo, mayor es el ingreso mensual por jornada laboral de las personas con discapacidad para oír y viceversa. De acuerdo al gráfico N° 6 podemos observar que, si bien hubo un incremento en el ingreso mensual por jornada laboral entre los años 2014 y 2019, la variación de estos se dio principalmente en los hombres (180.5) a diferencia de las mujeres (35.2). Cabe señalar que, las personas con discapacidad para oír que no culminaron la educación básica reciben un promedio mensual de 500 a 900 soles, cifra que se encuentra por debajo del sueldo mínimo en el Perú (930 soles).

Gráfico 6: Ingreso mensual de las personas con discapacidad para oír que trabajan, según nivel educativo y sexo, 2014 y 2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Encuesta Nacional de Hogares 2014 y 2019.*

Luego de lo expuesto, podemos señalar que la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva sí representa un problema público por las siguientes razones:

- Primero, porque si no se garantiza la educación básica de las personas sordas o con discapacidad auditiva no tendrán la posibilidad de transitar a la educación superior técnica o universitaria e insertarse en el mundo laboral, lo que impactará en su desarrollo personal y profesional ya que generará una relación de dependencia económica con la familia y una precaria condición de vida.
- Segundo, porque la comunidad sorda, el Estado, las organizaciones de la sociedad civil y las organizaciones internacionales califican estos resultados como un problema público debido al alto porcentaje de personas sordas o con discapacidad auditiva que no acceden y culminan la educación básica.
- Tercero, porque las barreras que presenta el sistema educativo retrasan o no permite que las personas sordas o con discapacidad auditiva puedan acceder y culminar la educación básica de manera oportuna, con lo cual al estar fuera de la edad normativa, deben matricularse en la educación básica alternativa, modalidad que, además, cuenta

con limitados recursos presupuestales y no figura en el plan estratégico sectorial multianual de educación 2016-2021.

- Cuarto, porque el derecho a la educación de las personas con discapacidad a pesar de ser de obligatorio cumplimiento según las normas nacionales e internacionales no se está cumpliendo en su totalidad y requiere la inmediata intervención del Estado para garantizar el aprendizaje de los estudiantes sordos en igualdad de oportunidades.

Como bien señala Aguilar (2009) y Navas-Quintero (2008), un problema público adquiere un interés público no por la gravedad objetiva del problema, sino por ser objeto de amplia atención pública, esto significa que los actores vinculados a la defensa del problema público lo aborden como una causa visible y relevante para el grupo social afectado a través una serie de estrategias que los actores emplearán durante su intervención en el escenario público con el objetivo de posicionar la agenda sistémica a una agenda institucional, es decir, cuando un problema social percibido por las organizaciones de la sociedad civil logra formar parte de la agenda de gobierno.

Para posicionar el problema de la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva en la agenda pública, se pudo identificar durante el estudio de campo que las organizaciones de la sociedad civil emplearon tres (03) estrategias:

- La primera estrategia fue enviar cartas, reunirse con los decisores políticos y organizar manifestaciones públicas a través de marchas y vigilias para demandar al Estado el cumplimiento de los derechos a la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva en nuestro país.
- La segunda estrategia fue organizar actividades de sensibilización a través de capacitaciones, conferencias, ponencias y congresos sobre educación para sordos, lengua de señas peruana, liderazgo, entre otros.

- Finalmente, algunas organizaciones de la sociedad civil establecieron alianzas estratégicas de apoyo y colaboración para desarrollar actividades de manera conjunta. De igual manera, algunas de estas asociaciones firmaron convenios con entidades del Estado y organizaciones internacionales en temas muy específicos sobre servicios en interpretación en lengua de señas, capacitación, entre otros.

Como resultado de este esfuerzo, el Estado Peruano aprobó la Ley N° 29535 Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana y su Reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 006-2017-MIMP, así como la Ley N° 29973 Ley General de la Persona con Discapacidad y su Reglamento aprobado a través del Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP.

A pesar de estos avances, el Estado ha encontrado otros frentes que debe resolver para garantizar el derecho cultural y lingüístico en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva como la carencia de docentes sordos titulados y la profesionalización de intérpretes en lengua de señas peruana y modelos lingüísticos. Es por esa razón que el Estado Peruano requiere impulsar una serie de acciones y estrategias específicas en materia educativa para brindar a los estudiantes sordos los apoyos y ajustes necesarios que responda a sus características y necesidades educativas.

4.2. Implementación de la política educativa en el Perú

En la etapa de implementación se pone en ejecución el diseño de la política pública con la finalidad de alcanzar los resultados esperados por los ciudadanos. Según Mark Moore, durante el proceso de implementación de la política pública, el directivo debe tomar en cuenta los tres pilares del “triángulo estratégico”: 1) tener legitimidad política, 2) tener capacidad operativa y administrativa; y 3) generar valor público.

La legitimidad política es la capacidad del directivo para conseguir el respaldo y el apoyo de “arriba hacia abajo” y de “abajo hacia arriba”, es decir, de los decisores políticos y la ciudadanía sobre la implementación de la política pública. Debido a que los intereses y expectativas de estos actores son amplios, imprecisos e incluso contradictorios, el directivo

debe tener la habilidad de dialogar y negociar con cada uno de ellos a fin de clarificar estas aspiraciones, crear valor público y legitimar su actuación en algo concreto y operativo.

En el caso de la educación de las personas con discapacidad, la legitimidad del enfoque inclusivo fue producto de la presión internacional y de las organizaciones de la sociedad civil hacia el Estado, concretamente hacia el Ministerio de Educación, quien adoptó este enfoque dentro de los principios de la Ley General de Educación y su Reglamento. Como bien señala Alejandra Paico (2019):

El contexto internacional y el debate entorno al enfoque de inclusión educativa determinó el cambio del modelo de integración hacia el modelo de inclusión en el contexto nacional, para lo cual se dieron las normativas necesarias para su aplicación en las diversas áreas competentes del sector educación. Ésta adopción del enfoque de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad fue promovida por organizaciones clave de la sociedad civil, quienes, mediante la presión hacia el Estado, conjuntamente con la presencia de actores estatales en el ministerio propiciaron la aplicación del nuevo enfoque de inclusión (p. 2).

No obstante, con el pasar de los años, las organizaciones de personas sordas o con discapacidad auditiva identificaron que el enfoque de educación inclusiva no cubrió con sus expectativas y aspiraciones, ya que “como se está dando en este momento es sumamente colocación, no es inclusión” (E: SC1, comunicación personal, 3 de diciembre de 2014) debido a que los servicios y apoyos que brinda el Estado no cubren con toda la demanda que se necesita para garantizar el aprendizaje y participación de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva debido a la incomprensión de sus necesidades lingüísticas y culturales, razón por la cual las organizaciones de la sociedad civil decidieron emprender una nueva lucha con el objetivo de incluir el enfoque de educación bilingüe bicultural en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva.

El proceso no fue fácil, según refieren los testimonios de las entrevistadas, diferentes organizaciones de la sociedad civil se juntaron para presentar un proyecto de educación bilingüe bicultural al Congreso de la República, estos enviaron la propuesta al Ministerio de Educación, quienes modificaron el proyecto inicial para hacerlo más inclusivo. Estas modificaciones consistieron en juntar en el aula un porcentaje equitativo de estudiantes sordos y oyentes, con profesores que puedan comunicarse en español y lengua de señas al

mismo tiempo. La reacción inicial de los padres de familia fue negativa porque consideraban que un docente con dominio de los dos idiomas al mismo tiempo era poco realista. No obstante, luego de una serie de diálogos y negociaciones, terminaron aceptando, con la esperanza de hacer modificaciones del proyecto en el curso de su implementación.

El proyecto inclusivo se hizo realidad con la creación de la institución educativa Ludwing Van Beethoven en abril del año 2010. No obstante, durante los dos primeros años se generaron muchas tensiones entre las organizaciones de la sociedad civil y el Ministerio de Educación por los resultados de su implementación. De esa manera, se realizaron monitoreos y evaluaciones a los estudiantes incluidos, llegándose a la conclusión de reorganizar el proyecto de inclusión propuesto por el Ministerio de Educación.

Para empezar, los niños sordos tenían un nivel de aprendizaje muy inferior a los niños oyentes, (...) mientras los niños de primer grado sabían leer y escribir, los niños sordos no sabían nada, mientras los niños de primer y segundo grado ya sabían los números del 1 al 100, los niños sordos no sabían ni contar (...). Lo segundo era que las profesoras manejaban el método bi-oral (...), entonces a los niños sordos y los niños oyentes los confundían, los niños sordos no entendían correctamente al hacer la lengua de señas y hablar a la vez. Son gramáticas diferentes. La lengua de señas tiene una gramática, la lengua oral tiene otra gramática, entonces al mezclar estos dos idiomas a la vez los niños sordos no entienden, entonces esas dos cosas fueron las que hicieron que el proyecto no caminara, entonces los papas empezamos a exigir cambios (E: SC2, comunicación personal, 5 de diciembre de 2014).

El Ministerio de Educación reorganizó el proyecto pasando de la modalidad de educación básica regular a la modalidad de educación básica especial. Asimismo, el nuevo proyecto se aprobó como una innovación pedagógica de atención educativa especializada a estudiantes con discapacidad auditiva en el marco del modelo Bilingüe Bicultural por un periodo de 5 años, el mismo que culminó en el año 2018 y que hasta la fecha no se conoce, ni se ha publicado los resultados de su implementación.

Cabe señalar que este proyecto educativo representa una excepcionalidad, ya que no refleja la realidad educativa de la mayoría de estudiantes sordos incluidos en las diferentes modalidades del sistema educativo peruano, los cuales cuentan con servicios específicos para su inclusión, los mismos que detallaremos en el siguiente punto de la presente sección.

Finalmente, es importante señalar que el contexto político entre los años 2014 y 2019 afectó la continuidad de los planes y políticas del sector educación debido a los constantes cambios de Ministros de Educación (5 ministros en 6 años), así como de los cargos directivos en la Dirección de Educación Básica Especial, quienes tuvieron 5 directoras en 6 años.

Esta situación generó que las prioridades del Ministerio de Educación se enfocaran en responder a los ataques políticos del momento (currículo, enfoque de género, compra de laptops, educación superior universitaria, entre otros). Como consecuencia de ello, los planes y políticas sobre educación inclusiva fueron observados, modificados, paralizados o desconocidos por las nuevas gestiones aumentando la situación de incertidumbre respecto a las prioridades de la alta dirección sobre la educación inclusiva y generando un retraso para atender las demandas educativas de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en nuestro país.

Tabla 9
Ministros(as) de educación entre los años 2014 y 2019

Nombres y Apellidos	Periodo
Jaime Saavedra Chanduví	31 de octubre de 2013 hasta el 17 de diciembre de 2016
Marilú Doris Martens Cortés	18 de diciembre de 2016 hasta el 16 de setiembre de 2017
Idel Alfonso Vexler Talledo	17 de setiembre de 2017 hasta el 1 de abril de 2017
Daniel Alfaro Paredes	2 de abril de 2018 hasta el 10 de marzo de 2019
Flor Aideé Pablo Medina	11 de marzo de 2019 hasta el 12 de febrero de 2020
Autoría propia	

En cuanto a la capacidad operativa y administrativa, referido por Moore (1998), esta se entiende como la habilidad del directivo para gestionar, orientar y traducir el mandato político en acciones, productos, bienes y servicios que generan valor público para los ciudadanos a través del uso de recursos que disponen las instituciones públicas encargadas de hacerlo realidad. Olavarria señala a su vez que “esos organismos públicos deben realizar su trabajo sujetos a un conjunto de normas que los rigen y que conforman el contexto institucional que en esos organismos se inscriben” (Olavarria, 2007, p.44).

En materia de educación inclusiva, el Ministerio de Educación cuenta con el programa presupuestal 0106 denominado “inclusión de niños, niñas y jóvenes con

discapacidad en la educación básica y técnico productiva”, el mismo que permite vincular la entrega de los recursos presupuestales a bienes y servicios (productos) a resultados que contribuyen a la inserción educativa de la población con discapacidad de 0 a 29 años de edad.

El responsable de implementar los instrumentos del programa presupuestal 0106, así como generar información, resultados y rendir cuentas sobre el gasto público destinado a la inclusión educativa de las personas con discapacidad es la Dirección de Educación Básica Especial.

El programa presupuestal 0106 contiene un total de 6 productos y 21 actividades. Sin embargo, 15 actividades están destinadas a la modalidad de educación básica especial, solo 4 a la modalidad de educación básica regular y 2 actividades son compartidas entre EBE y EBR.

Tabla 10
Productos y proyectos del PP 106 en relación a la ejecución en EBE y EBR, 2019

Productos	Proyectos	
	EBE	EBR
3000001: Acciones comunes	5000276: Gestión del programa. 5005885: Diseño y validación de nuevos modelos de intervención. 5003166: Dotación de materiales y equipos educativos para centros de educación básica especial y centros de recursos.	
3000789: Instituciones educativas emplean material educativo, equipamiento y mobiliario.	5003169: Dotación de materiales y equipos educativos para programas de intervención temprana. 5005876: Capacitación para el adecuado uso de materiales, mobiliario y equipos educativos. 5004308: Contratación oportuna y pago de personal para atención de programas de intervención temprana.	5003164: Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de instituciones educativas inclusivas.
3000790: Personal contratado oportunamente	5005877: Contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, centros de educación básica especial y centros de recursos 5005878: Programas de formación para los profesionales de los servicios de educación básica especial. 5005881: Especialización a los profesionales de los servicios de apoyo a instituciones educativas inclusivas y de los centros de educación básica especial.	

3000790: Personal con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad.	5005880: Programas de formación para los especialistas y directivos de las instancias de gestión educativa descentralizada. 5005882: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los centros de educación básica especial. 5005883: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los centros de recursos. 5005884: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los programas de intervención temprana.	5005879: Programas de formación para los profesionales de los servicios instituciones educativas inclusivas.
3000792: Locales con condiciones físicas adecuadas	5003165: Mantenimiento y acondicionamiento de espacios en locales de los centros de educación básica especial y centros de recursos. 5003165: Mantenimiento y acondicionamiento de espacios en programas de intervención temprana.	5004303: Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas.
3000793: Familias involucradas en el proceso educativo.	5004307: Asistencia a familias de estudiantes de los programas de centros de educación básica especial para participación en proceso educativo. 5004308: Asistencia a familias de estudiantes de los programas de intervención temprana para participación en el proceso educativo	5004305: Asistencia a familias de estudiantes de instituciones educativas inclusivas para participación en proceso educativo.

En verde: Estos proyectos se ejecutan en la educación básica especial.

En azul: Estos proyectos se ejecutan en instituciones educativas regulares en el sistema de educación básica regular.

En rojo: Estos proyectos se ejecutan tanto en el sistema de educación básica especial, como el sistema de educación básica regular.

Fuente: Tomado de Defensoría del Pueblo (2019). Informe Defensorial 183. El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Defensoría del Pueblo: Perú. Págs. 74-75

Como podemos observar, el mayor presupuesto del PP 0106 se encuentra destinado a desarrollar actividades de educación básica especial y en menor medida a las actividades de las otras modalidades educativas (EBR, EBA y ETP), las cuales, además, tienen la obligación, ante los organismos nacionales e internacionales, de garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Según el informe Defensorial N° 183: “una mínima parte de este presupuesto (2,2%), se ejecuta dentro del sistema de EBR” (Defensoría del Pueblo, 2019, p.76). En ese sentido, ni el título, ni el objetivo, ni el presupuesto destinado en el PP 0106 son pertinentes para garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo peruano.

En cuanto a la educación de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva, se identificó, a través de los informes de evaluación de los planes operativos institucionales

2014-2016¹⁰ del Minedu, que el PP 0106 destinó parte de su presupuesto para contratar profesionales del equipo SAANEE (entre los cuales se encuentran terapeutas de lenguaje y especialistas en audición), intérpretes en lengua de señas peruana y modelos lingüísticos. Cabe señalar que hasta la fecha estos dos últimos servicios no están profesionalizados. Sin embargo, el Ministerio de Educación se encuentra trabajando en ello para implementar un programa de formación en instituciones de educación superior.

De igual manera, entre los años 2014 y 2016 se empleó el presupuesto para imprimir el manual de lengua de señas peruana y la guía para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, brindar asistencias técnicas, cursos y talleres presenciales o virtuales sobre educación inclusiva destinados a autoridades, docentes, profesionales y familias. Asimismo, el Minedu (2014) elaboró:

Un texto orgánico denominado “La lengua de señas peruana y la educación de la comunidad sorda en el Perú”, que consigna el marco conceptual para el estudio de la lengua de señas peruana, los parámetros para planificar una estandarización de la misma y las características de los usuarios, así como de sus necesidades educativas (pp. 69-72).

Cabe señalar que a pesar del esfuerzo realizado por las instancias de gestión educativa descentralizada¹¹ para operativizar estos mandatos en acciones, actividades y servicios (productos) todavía sigue siendo insuficiente para atender toda la demanda educativa de la población sorda o con discapacidad auditiva en nuestro país debido a la poca capacidad presupuestal, oferta de personal especializado y desconocimiento de los decisores políticos para priorizar y garantizar una educación de calidad con equidad. “De acuerdo a lo manifestado por las y los directores de las instituciones educativas supervisadas, el 76% de II.EE. públicas y 83% de las privadas no están en condiciones de atender las necesidades educativas especiales de estudiantes sordos” (Defensoría del Pueblo, 2019, p.172).

¹⁰ Se emplearon los informes de evaluación de los POI 2014, 2015 y 2016 porque los demás no fueron publicados por el Ministerio de Educación hasta la fecha en la que se elaboró la presente tesis.

¹¹ Según el artículo 65 de la Ley N° 28044 Ley General de Educación, las “instancias de gestión educativa descentralizada” son: la Institución Educativa, la Unidad de Gestión Educativa Local, la Dirección Regional de Educación y el Ministerio de Educación.

Finalmente, Moore (1998) hace referencia a la estrategia sustantiva, es decir, al “valor público” que genera el proceso de implementación de una política pública, eso significa que los bienes y servicios que brinda el Estado son valorados y satisfacen las aspiraciones, necesidades, demandas e intereses de los ciudadanos. Esto sucede cuando los ciudadanos, los supervisores, beneficiarios, etc. consideran que los recursos del Estado son destinados para resolver o reducir de manera efectiva y eficaz un problema que forma parte de la agenda pública.

Durante las entrevistas realizadas, las organizaciones de la sociedad civil e instituciones defensoras de los derechos de las personas con discapacidad manifestaron su insatisfacción respecto a los servicios educativos que actualmente brinda el Estado para las personas sordas o con discapacidad auditiva por las siguientes razones:

La primera razón se debe al incumplimiento del derecho de las personas sordas o con discapacidad auditiva a recibir una educación que respete su identidad cultural y lingüística. Al respecto es importante recordar que el 30 de diciembre de 2007 el Estado Peruano ratificó la vigencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo mediante Decreto Supremo N° 073-2007-RE, el mismo que entró en vigor el 3 de mayo de 2008.

La CDPD (2006) señala que para el caso de la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva los Estados deberán adoptar las medidas pertinentes para:

Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas. (...) Además de “asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (inciso 3, artículo 24).

Como podemos apreciar, el Estado Peruano al ratificar la CDPD reconoce la obligación que tiene con la población sorda o con discapacidad auditiva para brindar un servicio educativo acorde a sus necesidades y características lingüísticas, el mismo que posteriormente fue reconocido (11 años después) en la Ley N° 29535 Ley que otorga

reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana y su reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 006-2017-MIMP.

No obstante, a pesar del esfuerzo realizado por el Minedu, el avance respecto al cumplimiento del derecho lingüístico de las personas sordas o con discapacidad auditiva es bastante limitado y no se refleja en el servicio educativo. De acuerdo a lo señalado por las organizaciones de la sociedad civil e instituciones defensoras de las personas con discapacidad, esto se debe al desconocimiento que tienen los decisores políticos, el equipo técnico y el personal de las instituciones educativas sobre la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva.

En los hechos (...) nuestra evaluación es que la política de educación inclusiva no se venía implementando (...) las estadísticas nos muestran de las entrevistas a los directores de las evaluaciones que hacemos muy seriamente es que no se venía implementando, desconocían la política, desconocían de adaptaciones, de ajustes razonables (E:E2 comunicación personal, 6 de noviembre de 2014).

La segunda razón por la cual la implementación de los servicios educativos no ha generado valor público en la comunidad sorda o con discapacidad auditiva es por la poca disponibilidad del personal docente y no docente con formación en educación inclusiva, o en educación para personas sordas o con discapacidad auditiva.

Según el estudio de Cueto y otros (2018), la disponibilidad de personal adecuado para la inclusión de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en las instituciones educativas de EBR es mínima respecto a los CEBE, a pesar de que EBR tiene la obligación de garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas.

Tabla 11
Disponibilidad de personal adecuados para personas con discapacidad auditiva en las instituciones educativas* (%)**

Discapacidad auditiva	CEBE	EBR
Profesores especializados	88,2%	23,7%
Equipos de reproducción de audio y video (grabadora, DVD, Blue-ray, etcétera)	71,0%	23,7%
Lengua de señas	79,8%	4,8%
Lenguaje dactilológico	43,1%	1,6%

Tomado y adaptado de Cueto y otros. Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. GRADE. 2018. Pág. 42.

*Solo se considera a las personas que asisten a EBR o a un CEBE.

** Se muestra los porcentajes de los que respondieron "sí" al enunciado.

Con respecto al personal docente, el Reglamento de la Ley 28044 Ley General de Educación (2012) señala lo siguiente:

Las instancias de gestión educativa descentralizada, en el ámbito de su competencia, garantizarán que las aulas inclusivas que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales tengan una carga docente menor a la prevista para los diferentes niveles y modalidades, de acuerdo con lo establecido por el sector y que el personal docente que esté a cargo de las aulas inclusivas haya recibido una preparación para atenderlas (Sexta disposición complementaria).

Al respecto, las organizaciones de la sociedad civil e instituciones defensoras de los derechos de las personas con discapacidad señalaron, por un lado, que la mayoría de los docentes no ha recibido formación para atender de manera pertinente a los estudiantes sordos, situación que dificulta la comunicación, la enseñanza, el aprendizaje y la participación de los estudiantes sordos en igual de oportunidades que sus demás compañeros. Esta situación ha generado que algunos estudiantes sordos ya no quieran ir al colegio o reaccionen a la defensiva contra los docentes como consecuencia de la frustración de no entender y ser entendidos.

Por otro lado, las organizaciones de personas con discapacidad también manifestaron su preocupación respecto a la carga laboral de los docentes debido a que la norma no se cumple en la práctica. De acuerdo a los testimonios de los entrevistados:

El profesor tenía que trabajar con una carga de niños de 25 o 26 niños más un niño sordo, o dos en algunos casos. Entonces, mientras la profesora trabajaba con su grupo de niños, (...), no podía dedicarse a este niño sordo. (E: SC2, comunicación personal, 5 de diciembre de 2014).

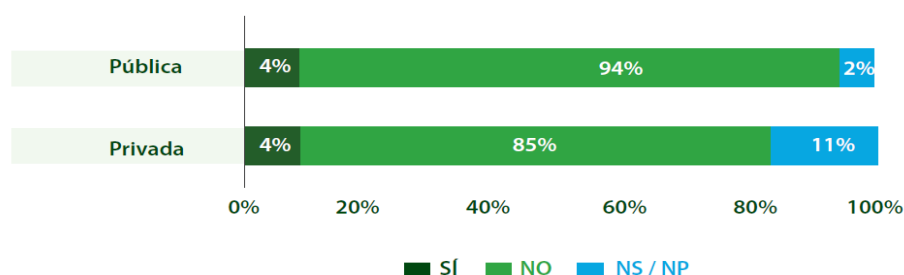
Asimismo, se identificó el descontento de la comunidad sorda sobre los servicios del personal no docente. Al respecto es importante señalar que existen dos (2) servicios específicos que brinda el personal no docente a los estudiantes sordos para facilitar su proceso de aprendizaje e inclusión en la institución educativa: los modelos lingüísticos y los intérpretes en lengua de señas peruana.

De acuerdo a los artículos 7 y 8 del reglamento de la Ley N° 29535. Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana, las instituciones educativas deben

garantizar la participación de los modelos lingüísticos¹² e intérpretes en lengua de señas para los estudiantes sordos en el aula. A pesar de ello, la oferta de este personal en nuestro país no cubre con la demanda que se requiere para atender a todos los estudiantes sordos debido a la falta de profesionalización en estos servicios.

Como consecuencia de ello, la Defensoría del Pueblo ha señalado en su informe Defensorial N° 183 que, de acuerdo a los resultados de la supervisión realizada en las instituciones de educación básica regular en el año 2019, el 85% de las II.EE. privadas y el 94% de las II.EE. públicas no contaban con intérpretes en lengua de señas para los estudiantes sordos.

Gráfico 7 Porcentaje de II.EE. de EBR que señalan que los estudiantes sordos cuentan con intérpretes en lengua de señas, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Cabe señalar que el Ministerio de Educación tiene pendiente la implementación del programa de formación de intérpretes en lengua de señas y del modelo lingüístico, así como su evaluación, acreditación y certificación por parte del SINEACE. Sin embargo, a pesar de haber presentado una propuesta del programa de formación para intérpretes en lengua de señas, estos manifestaron su rechazo por ser de naturaleza técnica y no universitaria.

¹² Modelo Lingüístico: es una persona sorda usuaria de la lengua de señas peruana que se vincula e interactúa con la comunidad educativa de forma proficiente, a fin de facilitar el aprendizaje de la lengua de señas peruana y el acercamiento a la cultura sorda de las y los estudiantes con discapacidad auditiva o estudiantes sordos.

Al respecto, el Ministerio de Educación ha aclarado que de acuerdo al artículo 8 de la Ley 30220 Ley Universitaria, el Estado reconoce la autonomía de las Universidades, razón por la cual el Minedu no puede tener injerencia para que ofrezcan la carrera de intérprete en lengua de señas peruana como parte de su oferta académica. No obstante, con la Ley N° 30512 Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su Reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU, los bachilleres técnicos podrán convalidar o transitar a la educación superior universitaria.

A pesar de contar con esa alternativa, aún persisten algunas resistencias por parte de algunos intérpretes en lengua de señas peruana, situación que pone en riesgo la calidad del servicio de interpretación que actualmente el Estado brinda a los estudiantes sordos en las instituciones educativas toda vez que hasta la fecha nuestro país no cuenta con intérpretes que tengan un grado de profesionalización certificado o revalidado por el MINEDU o la SUNEDU.

La tercera y última razón que ha generado cuestionamientos respecto al valor público de los servicios educativos que brinda el Estado es el equipo SAANEE. De acuerdo a lo señalado por las organizaciones de la sociedad civil e instituciones defensoras de los derechos de las personas con discapacidad existe un descontento respecto a la carencia de especialistas en discapacidad auditiva en los servicios que brinda el equipo SAANEE y el poco tiempo que disponen para apoyar y asesorar a los docentes, familiares y estudiantes incluidos.

De acuerdo al Reglamento de la Ley 28044 aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED:

El servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales - SAANEE, es responsable de asesorar y capacitar permanentemente a profesiones docentes y no docentes de las instituciones educativas inclusivas, fundamentalmente en aspectos relacionados con adaptaciones de acceso y curriculares, evaluación y trabajo con la familia y la comunidad. Además, realiza actividades de prevención, detección y atención temprana a la discapacidad; promueve la movilización, sensibilización, universalización e inclusión educativa; y organiza redes de apoyo, en convenio con diferentes instituciones (inciso d, artículo 84).

Respecto a la carencia de especialistas en discapacidad auditiva en los equipos SAANEE, el estudio realizado por Cueto y otros (2018) señala que la falta de cobertura de los equipos SAANEE se debe principalmente a dos factores: por un lado, al número insuficiente de profesionales especializados en esa materia y, por otro lado, al hecho de que la oferta laboral propuesta por el Estado resulta poco atractiva para estos profesionales.

Sobre la oferta laboral es importante señalar que según las convocatorias de contratación publicadas anualmente por la UGEL señalan que la remuneración mensual aproximada de un especialista del equipo SAANEE es de 2,000 (dos mil) soles, sin incluir los gastos de movilidad que ellos realizan para trasladarse de una institución a otra. Además de ello, la remuneración en muchas ocasiones no compensa la oferta que existe en el mercado para un trabajo altamente especializado razón por la cual muchos optan por no postular a las convocatorias del Estado y ofrecer sus servicios de manera particular.

En cuanto al poco tiempo que el equipo SAANEE dispone para brindar apoyo y asesoramiento a los docentes, familiares y estudiantes incluidos. Esto se debe a varios factores. Por un lado, encontramos la carencia de recursos disponibles para que los especialistas puedan realizar su trabajo de manera óptima, por otro lado, se debe al insuficiente número de especialistas para atender toda la demanda de estudiantes con discapacidad incluidos en instituciones educativas públicas y privadas, y finalmente, a que el horario de trabajo de los especialistas que forman parte del equipo SAANEE no siempre coinciden con los horarios de los docentes o padres de familia.

4.3. Resultados del estudio de caso

A continuación, presentaremos los principales resultados del estudio de caso aplicado a las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva del nivel secundaria de una institución de educación básica regular de la UGEL 03 de Lima Metropolitana con la finalidad de analizar si la implementación de la política educativa en el Perú es pertinente a las características y necesidades educativas de la población sorda o con discapacidad auditiva desde la propia voz de los protagonistas. Para ello, se realizó un análisis en base a las cuatro

(4) dimensiones del derecho a la educación propuesto por la ONU: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

4.3.1. Adaptabilidad

La adaptabilidad es el derecho que tienen las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva de contar con docentes formados en educación inclusiva. Esto significa que durante la formación inicial y en servicio, los docentes recibieron formación en educación inclusiva para realizar adaptaciones en el aula a fin de garantizar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Al respecto, los docentes reconocieron desconocer la política de educación inclusiva y su implementación en las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva: “No conozco bien la política inclusiva” (E: DT1, comunicación personal, 20 de octubre de 2014). “En esta parte de normas y leyes no estoy muy informado” (E: DT3, comunicación personal, 22 de octubre de 2014). “Si hay políticas deberían promocionarlo más” (E: DT3, comunicación personal, 22 de octubre de 2014).

Sin embargo, señalaron tener conocimiento sobre la reducción de la carga laboral (a pesar que esto no se cumple en la práctica) por tener estudiantes sordas o con discapacidad auditiva incluidas en el aula “Tengo la misma carga laboral. Sí, porque se dice que por una son cinco más” (E: DT2, comunicación personal, 21 de octubre de 2014). “¿Te redujeron la carga laboral? No, al contrario.” (E: DT3, comunicación personal, 22 de octubre de 2014).

Con respecto a la formación de los docentes en servicio, los resultados de la primera fase de aplicación del Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad en América Latina (UNESCO 2013) señala que la Dirección de Educación Básica Especial brindó cursos virtuales y presenciales a los docentes sobre educación inclusiva y metodología para la enseñanza a los estudiantes con discapacidad.

En el caso de la formación inicial docente, el MINEDU organizó mesas técnicas para “informar y difundir las demandas de desarrollar competencias en los futuros docentes para responder a la política educativa con enfoque inclusivo” (UNESCO, 2013, pp.101-105)¹³.

Al respecto, se consultó a los docentes si habían recibido formación o capacitación en educación inclusiva y lengua de señas peruana. A lo que la mayoría respondió que no y señalaron que de haber existido esa posibilidad no tendrían tiempo para asistir o que no habría resultados. “no tenemos capacitación. Por más que tratemos no vamos a lograr lo que el Estado quiere” (E: DT1, comunicación personal, 20 de octubre de 2014).

La formación [sobre educación inclusiva y lengua de señas peruana debe ser] desde un inicio. De nada sirve que el docente me diga que a estas alturas va haber un taller [sobre educación inclusiva y lengua de señas peruana]. El profesor de aquí de repente tiene otras labores qué hacer (...) la profesora tiene que ir a su casa a ver a su familia (E: DT3, comunicación personal, 22 de octubre de 2014),

No obstante, una docente que llevó el curso de educación inclusiva manifestó que lo hizo por fines pragmáticos:

En la Universidad no hemos llevado cursos de inclusión. He llevado cursos a parte de inclusión educativa, pero no es igual la teoría y la práctica, entonces, por tener un cartón más y tenerlo ahí por si acaso porque ahora piden inclusión (E: DT1, comunicación personal, 20 de octubre de 2014).

Por otro lado, también se identificó a una docente que a pesar de no haber recibido capacitación sobre educación inclusiva y lengua de señas peruana investigó por su propia cuenta “¿Los profesores recibieron alguna capacitación? No ninguna. Nos dieron sus fichas, todos sus datos, pero capacitación no, eso ya ha salido de mi cuenta, investigar y también por otros colegas” (E: DT2, comunicación personal, 21 de octubre de 2014).

El problema de no haber asegurado una formación inicial y en servicio de los docentes de la I.E. seleccionada motivó que cada uno planificara las sesiones de clases de manera discrecional y sin tomar en cuenta, necesariamente, las características y necesidades

¹³ OREALC/UNESCO Santiago. Resultados de la primera fase de aplicación del Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad. OREALC/UNESCO: París. 2013

educativas de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva, llevándolos, incluso, a tomar decisiones que evidencian el desconocimiento que tienen sobre las barreras comunicativas que afectan el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera, los docentes manifestaron lo siguiente: “Cada uno de nosotros nos aventamos a estructurar nuestra clase” (E:DT2, comunicación personal, 21 de octubre de 2014). “A muchos profesores (...) les es difícil o no saben qué hacer” (E:DT3, comunicación personal, 22 de octubre de 2014). “Cuando dictan los tratan mal y ella [la estudiante sorda o con discapacidad auditiva] no se puede expresar” (E:DT2, comunicación personal, 21 de octubre de 2014).

He visto casos, de lejos, en primaria sobre todo, un alumno bien movido, y qué hacen ellas [las profesoras] lo dejan pasear por el patio todo el día, están perdiendo tiempo porque ellas no son capaces de mantenerlos y eso me parece mal (E: DT1, comunicación personal, 20 de octubre de 2014).

Los docentes, además, manifestaron que les costó enseñar a las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva porque no entendían lo que les decían o no sabían cómo comunicarse con ellas. “con E2 si me ha costado un poco más porque incluso le escribía y no entendía” (E:DT2 comunicación personal, 21 de octubre de 2014). “Las alumnas me ayudan, dos o tres, y si por último no entiende, le escribo” (E: DT1, comunicación personal, 20 de octubre de 2014). “Le enseñé mi ficha aplicativa a ella, ósea, todo lo que supuestamente iba a escribir en la pizarra, le escribo a ella, supuestamente ya detallado” (E: DT2 comunicación personal, 21 de octubre de 2014). Como podemos observar las y los docentes emplearon la escritura como medio de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva, sabiendo incluso que ellas no comprendían lo que les escribían porque, como era de esperarse, el nivel de dominio del castellano como primera o segunda lengua era muy limitada.

Lo más preocupante es que dos (2) de las tres (3) estudiantes sordas o con discapacidad auditiva que recibieron apoyo de sus hermanas para comunicarse fueron separadas dentro de la misma aula porque los docentes creían que eso perjudicaba su aprendizaje: “Yo he tenido que separarlas porque la niña [estudiante sorda o con discapacidad auditiva] es muy cohibida y se defendía [a través de] la hermanita (...) y me costó sacarla a la hermanita porque la hermanita lloró, mandó llamar al papá y todo lo demás” (E: DT1, comunicación personal, 20 de octubre de 2014). “En cualquier cosa esta pendiente la

hermana, y hasta en los grupos querían estar juntas. Yo soy quien las separo (...) sabemos que psicológicamente y pedagógicamente no está bien que dos hermanas estén estudiando juntas” (E: DT3 comunicación personal, 22 de octubre de 2014).

Con respecto a la estudiante que no tiene un familiar en el aula, la docente manifestó que se siente apoyada de sus estudiantes para explicarle las clases a la estudiante sorda o con discapacidad auditiva: “Hay dos o tres personas que la ayudan. Siempre la están ayudando. Entonces ellas me ayudan a mi” (E: DT1, comunicación personal, 20 de octubre de 2014).

Por otra parte, los docentes también manifestaron que a pesar de saber que las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva desaprovechan las evaluaciones y que no alcanzan el nivel educativo esperado para el grado que les corresponde, deben promoverlas ya que, según la norma, no permite la repitencia a las personas con discapacidad: “En los exámenes sale desaprobada, pero obviamente no la considero que salga desaprobada porque trato de rescatar algún indicio de respuesta que me puede dar, de pregunta, de respuesta de pregunta” (E: DT3 comunicación personal, 22 de octubre de 2014). “Sí, porque me han dicho que como tienen este tipo de dificultad no pueden salir desaprobados, hay que buscar las estrategias, adecuar nuestra dinámica para que el alumno siquiera comprenda poquito, siquiera con una palabrita ya entendió el tema” (E: DT2, comunicación personal, 21 de octubre de 2014)

De acuerdo a lo expuesto podemos evidenciar el desconocimiento de los docentes respecto de las barreras comunicativas que enfrentan las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. La mayoría de los docentes perciben a las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva desde su deficiencia, es decir desde la incapacidad que tienen para poder escuchar. Esta forma de ver y concebir la sordera crea un fuerte precedente de estigmatización sobre las estudiantes, a quienes se le considera como personas con pocas posibilidades de aprender.

Asimismo, se evidenció la debilidad del sector educación para aterrizar “de arriba hacia abajo” la estrategia política establecida en la Ley General de Educación. Los docentes

entrevistados en el presente estudio no solo desconocieron la política de educación inclusiva, sino que lo asociaron con más carga de trabajo, a pesar de que la norma establece la reducción de estudiantes por aula. Lamentablemente, esta disposición no se cumple en la práctica, generando un desánimo y tensión entre los docentes, las familias y las estudiantes sordas.

Finalmente, es importante señalar que los docentes enfrentaron dificultades de comunicación con las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva porque la estrategia “de arriba hacia abajo” no concretó previamente un proceso de formación en educación inclusiva y específicamente en educación para personas sordas a través del uso de la lengua de señas peruana en aquellos docentes que formaron parte de las primeras escuelas inclusivas seleccionadas en nuestro país. En ese sentido, resulta difícil exigir a un docente, que no cuenta con una formación inicial o en servicio en lengua de señas peruana, enseñar en una lengua que no domina y más aún si no cuenta con los apoyos necesarios en el aula (intérpretes en lengua de señas peruana y/o modelos lingüísticos).

4.3.2. Asequibilidad

El derecho a la asequibilidad supone contar con servicios educativos al alcance de todos sin ser excluido o discriminados por motivos de discapacidad. Esto significa disponer de II.EE. que no nieguen la matrícula a los estudiantes por razones de discapacidad y contar con el número suficiente de equipos SAANEE con condiciones para brindar soporte en educación inclusiva a la comunidad educativa.

Al respecto, los padres y madres de familia manifestaron que antes de matricular a sus hijas en la institución educativa seleccionada les resultó complicado encontrar otra I.E. que las aceptara debido a que no habían II.EE. de nivel secundaria con personal especializado para atender a estudiantes sordas o con discapacidad auditiva: “Acá cerca había un colegio, pero no nos quiso aceptar porque nos dijeron que “Acá no hay especialistas y por eso no pueden estar acá niños con discapacidades”. Entonces seguimos yendo a tres colegios más” (E: F2 comunicación personal, 11 de noviembre de 2014).

En Puno no hay especialista y por eso vinimos hasta acá a Lima y como tenía problemas de audición y acá por eso nos quedamos acá (...) Allá nosotros vivíamos en un pueblo rural, no en Puno mismo.

Entonces no hay colegios especiales para niños sordos (E: F2, comunicación personal, 11 de noviembre de 2014).

[Los sordos] quieren estudiar secundaria, pero no hay una educación secundaria para ellos. Solamente pueden estudiar primaria y fin. Aquí en el Perú no hay secundaria. Yo quería estudiar secundaria para sordos, pero no hay secundaria para sordos (...). Yo quiero que los oyentes y los sordos tengan la misma educación (E: F4, comunicación personal, 13 de noviembre de 2014).

En cuanto a la inclusión de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva en la I.E. seleccionada, los padres y las madres de familia señalaron no haber tenido inconvenientes para matricular a sus hijas. Sin embargo, la forma en cómo llegaron a esta I.E. fue diferente en todos los casos. La primera familia señaló que la especialista del equipo SAANEE le recomendó la I.E. seleccionada por su prestigio y por ser de mujeres:

La profesora [la especialista del equipo SAANEE] dijo: “acá nomás está bien, además va estar en un colegio de mujeres que es un buen colegio, no hay otro mejor” y justo ese mismo día del examen de postulación incluyeron a dos chicas [sordas o con discapacidad auditiva] más (E: F1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2014).

La segunda familia señaló que luego de hablar con la secretaria de la I.E. seleccionada y decirle que su hija no es agresiva y que estudiaría con su hermana, esta fue aceptada:

Hemos hablado con la secretaria diciéndole que mi hija no es agresiva, sino que es tranquila. Ahora también tengo una niña menor que ella entonces la hemos llevado para que estén juntos. Entonces la señorita nos dijo que sí es así no habría problemas y fue así cómo nos recibieron (E: F2, comunicación personal, 11 de noviembre de 2014).

Con respecto a la tercera familia, el padre señaló que habló directamente con el director y le pidió que su hija repitiera dos años para que estudiara junto con su hermana: “Opté porque ella repitiera dos años, hablando con el director para que empezara a la par con su hermana” (E: F3, comunicación personal, 12 de noviembre de 2014).

Finalmente, la cuarta madre de familia manifestó que matriculó a su hija en la I.E. seleccionada por insistencia de su sobrina:

Mi sobrina me dijo que lo mejor era matricularla en un colegio de oyentes, pero yo pensaba que era muy difícil porque no sabía si iba a entender bien, pero mi sobrina siguió insistiendo y buscando encontré el colegio [seleccionado] y dije bueno. La llevé al colegio [seleccionado] y pensé que los oyentes se iban

a burlar de ella, pero no, a mi hija le gustaba y estudiaba bien (E: F4, comunicación personal, 13 de noviembre de 2014).

En cuanto al servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de necesidades educativas especiales (SAANEE) a cargo de la institución educativa seleccionada, se verificó que el equipo estuvo conformado por una psicóloga, dos terapeutas de lenguaje y una asistente social. Sin embargo, ninguna de las especialistas contaba con una constancia que acreditara su labor como especialista del equipo SAANEE: “ni siquiera nos han dado una constancia de que pertenecemos al SAANEE” (E: ES1, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

Es importante recordar que el equipo SAANEE realiza una labor itinerante, esto significa que los especialistas deben desplazarse desde su sede central (Centro de Educación Básica Especial) a las instituciones educativas (educación básica regular, educación básica alternativa o centros de educación técnico productiva) para brindar el servicio de apoyo y asesoramiento a los estudiantes, docentes y familias. De ahí que sea importante contar con una constancia que las identifique. No obstante, ese no fue el único problema identificado. Las especialistas señalaron, además, que el Estado no previó presupuesto para los gastos de movilidad en el año 2014: “No, los pasajes siempre nos han prometido, pero jamás. La UGEL no cuenta con recursos para eso, el Minedu menos” (E: ES1, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

De igual manera, las especialistas del equipo SAANEE manifestaron carecer de recursos y materiales para realizar su trabajo, recibiendo apoyo de los padres de familia o asumiendo gastos de su propio bolsillo:

No nos dan los pasajes para ir los colegios, no nos dan material, uno pone los pasajes, los materiales, las láminas, las copias, todo. Los papás nada más dan plumones a veces. A veces el alumno no lleva el cuaderno, a veces el alumno no lleva nada porque se olvidó, entonces nosotros tenemos que ir con nuestras fotocopias, que uno misma ha costado las fotocopias (E: ES1, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

Otra dificultad identificada por las especialistas en terapia de lenguaje del equipo SAANEE es la falta de espacio para realizar su labor dentro de la institución educativa: “Cuando vamos a los colegios tenemos que buscar un ambiente para que [el/la estudiante

sordo/a] reciba terapia de lenguaje. El ambiente es en un aula o a veces el patio” (E: ES2, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

No, ninguna [institución educativa] cuenta con aulas, he tenido que dar terapias hasta en el patio, (...) bajo el sol, bajo el viento. (...) tengo que rogar que me den un ladito, un pequeño espacio, a veces los directores están renuentes, tengo que limpiar yo misma con mis manos, a veces con papel higiénico (risas) con las sillas empolvadas, hay de todo, no hay muchas actividades, y se demora uno, pierde tiempo para la terapia porque tiene que estar pidiendo el lugar, la mesita por favor, que no haya mucho ruido. No, no hay apoyo (E: ES2, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

Un aspecto final a resaltar sobre el equipo SAANEE es que, si bien todas las especialistas cuentan con formación y experiencia laboral en educación para sordos, consideran que debe haber ciertas condiciones para incluir estudiantes sordos en una institución de educación básica regular. Por un lado, señalaron la necesidad de que pasen por una evaluación psicológica para determinar su nivel de aprendizaje: “Un sordo no puede estar en un colegio si no tiene una evaluación psicológica, sin un informe médico” (E: ES3, comunicación personal, 7 de noviembre de 2014). Por otro lado, que eviten el uso de la lengua de señas peruana y muestren disposición de aprender lectura de labios para facilitar su aprendizaje porque, según refieren, “los profesores no van a cambiar su estilo de enseñanza utilizando un lenguaje de señas” (E: ES2, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

Lo visto hasta ahora nos demuestra que el servicio educativo en nuestro país no está al alcance de todos y menos de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva debido a una serie de factores, entre ellos, la falta de acceso a instituciones educativas de nivel secundaria. Esta situación afecta la economía y la dinámica de las familias ya que al no contar con II.EE. cercanas a su localidad, estos se verán en la necesidad que desplazarse a otras regiones, ciudades o distritos para acceder a un derecho fundamental como es el derecho a la educación.

En cuanto al equipo SAANEE, los resultados evidencian que las especialistas no disponen de recursos, materiales, presupuesto y espacios para realizar su labor en las II.EE. inclusivas. Esta situación muestra la fragilidad de la estrategia operativa y administrativa señalada por Moore ya que la educación inclusiva no cuenta con la capacidad presupuestal y

las condiciones mínimas para brindar un servicio adecuado a las necesidades educativas de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en nuestro país.

Finalmente, se observó que, a pesar de la amplia formación y experiencia profesional en discapacidad auditiva de las especialistas del equipo SAANEE, su labor se encontraba enfocado en la rehabilitación de las estudiantes a través de terapias de lenguaje y no en superar las barreras de comunicación en el aula o promover el derecho lingüístico de las personas sordas a través de la lengua de señas. Lo que llamó especialmente la atención es que a pesar de promover la inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones educativas, ninguna de las especialistas del equipo SAANEE confiaba en este enfoque, por el contrario, consideraban que la inclusión podía ser perjudicial para el desarrollo del lenguaje y aprendizaje de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva.

4.3.3. Aceptabilidad

La aceptabilidad está relacionada con los efectos de valoración por parte de los docentes, así como de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva y sus familias sobre la educación inclusiva. Esto implica el nivel de satisfacción que tienen cada uno los integrantes de la comunidad educativa con respecto a la inclusión de estudiantes sordas o con discapacidad auditiva en una institución de educación básica regular.

La inclusión de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva generó diversos tipos de reacciones en la comunidad educativa, algunas positivas y otras negativas. En el caso de los docentes, se identificaron tres tipos de valoraciones relacionadas a la inclusión de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva:

El primer grupo de docentes manifestó una valoración positiva sobre la educación inclusiva. Para este grupo de docentes, las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva no deben de vivir de manera aislada, sino buscar la forma de incluirse en la sociedad ya que es la única manera de poder interactuar con los demás y desarrollarse plenamente: “Sí, es la mejor opción, yo creo que ellas deben de integrarse más. Tienen que integrarse más porque

solo así se desarrollan, ellas viven y conviven y más bien hay que ayudarlas (E: DT1, comunicación personal, 20 de octubre de 2014). “En realidad sus vidas, para mí, su vida va a ser la vida inclusiva. Ellas no están en un ambiente solas, la sociedad es de todos” (E: D2, comunicación personal, 18 de noviembre de 2014).

El segundo grupo de docentes manifestó una valoración intermedia, más a favor que en contra de la educación inclusiva. Para estos docentes la educación inclusiva es favorable siempre y cuando se brinde a los estudiantes y a los docentes las condiciones básicas para responder de manera efectiva a sus necesidades educativas, ya que de lo contrario este enfoque podría afectar el aprendizaje de las estudiantes en el aula: “Yo creo que sí, pero contando con las herramientas necesarias tanto como para el docente como para el estudiante” (E: DT3, comunicación personal, 22 de octubre de 2014). “Yo creo que ellas pueden integrarse a los colegios “normales” cuando ellas ya estén bien preparadas. Mientras no se les dé la atención ni la educación apropiada van a estar siempre en desventaja” (E: D2, comunicación personal, 18 de noviembre de 2014). “Todo depende de la docente, de la estrategia que pueda utilizar para determinados temas, la dinámica, si es una clase dinámica ella va poder integrar, pero si es una clase metódica, ella [la estudiante sorda o con discapacidad auditiva] va a volar” (E: D2, comunicación personal, 18 de noviembre de 2014).

El tercer grupo de docentes manifestó una valoración negativa sobre la inclusión de estudiantes sordas o con discapacidad auditiva. Lamentablemente ninguno de estos docentes accedió a una entrevista grabada; sin embargo, sí compartieron su experiencia de trabajo y respondieron a algunas preguntas planteadas durante el estudio de campo, siempre y cuando mantuviera sus nombres en el anonimato. Estos docentes señalaron que las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva deberían estudiar en escuelas especiales y no en escuelas regulares por tres razones. Primero, porque los docentes no están preparados para atender a estudiantes sordas o con discapacidad auditiva. No saben cómo comunicarse con ellas y consideran que las adaptaciones curriculares sobrecargan el trabajo que vienen realizando en la escuela. Segundo, porque consideran que el nivel de aprendizaje de estas alumnas está por debajo del promedio normal, y tercero, porque esta situación perjudica al resto del salón.

Con respecto a la valoración sobre la educación inclusiva por parte de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva y sus familias, se identificó que uno de los aspectos más positivos fue la aceptación, interés y apoyo que las estudiantes oyentes les brindaron a las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva en el aula: “Desde que entró a este colegio está feliz y toda alegre” (E: F2, comunicación personal, 11 de noviembre de 2014). “Ahora se comporta más juguetona y alegre. Gracias a Dios que está en un buen colegio y que está tranquila” (E: F2, comunicación personal, 11 de noviembre de 2014). “Siempre ha tenido buena amistad con sus demás compañeras por su problema de sordera”. (...) Me dicen que sus compañeritas la llaman por aquí y por acá. No hemos tenido ninguna queja” (E: F2, comunicación personal, 11 de noviembre de 2014). “Cuando ella no entiende, dos o tres alumnas, agarran y le explican” (E: F1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2014). “Sí está contenta (...) Ha mejorado. Yo siento que tiene más interés en sus estudios” (E: F1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2014). “[Me gusta venir aquí] porque estoy contenta de venir aquí y estar con todos” (E: E2, comunicación personal, 28 de octubre de 2014). “[Mis amigas] se comunicaban conmigo, algunas entendían la lengua de señas” (E: E4, comunicación personal, 30 de octubre de 2014).

En cuanto a los aspectos negativos que se identificaron en el proceso de inclusión de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva, llama especialmente la atención el caso de una estudiante sorda o con discapacidad auditiva que no se reconocía como una persona sorda, probablemente porque anhelaba ser como la mayoría de su entorno: “Yo no soy sorda, soy oyente más o menos” (E: E2, comunicación personal, 28 de octubre de 2014). “No me gusta estudiar en un colegio con muchos sordos. En el [CEBE] había muchos sordos” (E: E2, comunicación personal, 28 de octubre de 2014). “¿Prefieres tener amigos oyentes o sordos? Oyentes porque me ayudan con la tarea y me va bien con los oyentes; con los sordos no, hablan en lengua de señas y no me gusta” (E: E2, comunicación personal, 28 de octubre de 2014).

Otra situación negativa fue la reacción de rechazo y discriminación de algunos integrantes de la comunidad educativa por la inclusión de estudiantes sordas o con discapacidad auditiva en la escuela: “Todas las niñas son oyentes: la única sorda es mi hija.

Y la señora decía que mi hija no podía estar ahí porque era una traba para el resto. Y así la comenzaron a fastidiar” (E: F1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2014) “para los profesores, los sordos son muy pesados” (E: F4, comunicación personal, 13 de noviembre de 2014).

Una profesora le ha parado en la hora del recreo y ha dicho: “Que alce la mano ¿quién quiere que se vaya la muda?” Entonces dice que todas han levantado la mano e incluso han aplaudido y fue cuando mi hija terminó llorando. Ahí fue que me indigné (E: F1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2014).

“Si hay algunos profesores que la tratan mal, que le gritan, que no son pacientes. Ha habido problemas con los profesores. De repente no estaban muy preparados esos profesores ¿no? A pesar de ser un colegio integrado, no le han prestado la ayuda necesaria (E: F3, comunicación personal, 12 de noviembre de 2014).

En cuanto a la valoración del equipo SAANEE, todas las especialistas entrevistadas manifestaron estar en desacuerdo con la inclusión de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva por cuatro razones. Primero, porque las I.E. no cuentan con docentes sensibilizados y capacitados para enseñar a los estudiantes sordas o con discapacidad auditiva; segundo, porque la educación inclusiva limita el desarrollo del lenguaje hablado; tercero, porque la situación de aislamiento, indiferencia e incompreensión sobre las necesidades educativas y lingüísticas de las personas sordas o con discapacidad auditiva en el aula generan una reacción de abandono o deserción durante la secundaria; y cuarto, porque consideran que es más apropiado que las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva estudien de manera interdiaria.

Yo no estoy de acuerdo con la Inclusión, para mí es un fracaso la inclusión. Los chicos pierden mucho cuando se van a un Colegio de básica regular, pierden mucho, porque las profesoras no están especializadas, no saben cómo hablarles, no tienen la disposición, no les comprenden, no tienen paciencia, a veces los docentes siguen hablando de espaldas o de perfil, porque se olvidaron y cuesta mucho aprender a dar clases a un chico sordo. (...) era mejor como estaban antes, los chicos en su colegio especial hasta su 5to o 6to grado, y al menos se les preparaba más, se les desarrollaba más lenguaje que ahora. Ahora los chicos en los colegios inclusivos no creo que desarrollen mucho lenguaje. (...) Pienso que deberíamos volver al sistema anterior en el que no había inclusión, ahí estaban mejor los chicos, estaban más protegidos los chicos sordos. Se daba más terapia del lenguaje, solamente éramos profesoras especializadas para que sigan todo su programa curricular durante todo el año, todos los cursos eran adaptados a sus capacidades. ¿Qué pasa ahorita? Las docentes de básica regular no adaptan muchas veces, los chicos copian de la pizarra y se van a escribir, los que no saben leer harán garabatos, pero las docentes de básica regular no tienen la capacidad, no están sensibilizadas, no tiene la vocación porque ella estudio educación primaria o secundaria. En (...) secundaria (...) les dejan cualquier cosita para que ellos hagan, y el chico sordo se siente medio perdido y aislado. Los chicos sordos que no tienen audífonos

no van a la secundaria, están en sus casas o ya están trabajando en lo que puedan, una gran pena (E: ES1, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

Yo creo que se debe dar otro tipo de modelo porque los sordos totales si es que no han sido estimulados de pequeños haciendo uso de lo que es una lectura labial, van a tener dificultades. Hemos tenido por experiencia chicos que han venido sabiendo solamente señas y no han utilizado el lenguaje oral y desertaron a mitad de año. De la población de 11 alumnos que tuvimos no quedó ninguno porque no entendían, porque ellos exigían que se le diera un lenguaje de señas dentro del aula, pero lamentablemente eso no existe acá en el Perú. La realidad es completamente diferente, entonces por eso es que viene la deserción de muchos de ellos (E: ES2, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

El problema principal de la educación del sordo es que con la inclusión se ha abierto todos a los colegios de nivel inicial, primaria y secundaria. Están prohibidos discriminar a la persona sorda, pero la persona sorda no cumple con los requisitos. Por ejemplo, si quieres hacer una secundaria tienes que tener una primaria completa y ellos quieren este colegio, pero en la evaluación psicológica no sale [que pueda] estar cinco horas con oyentes, sino 2 o 3 veces por semana. Yo personalmente recomiendo no escolarizado, pero las personas sordas no quieren, entonces ellos ponen condiciones y las autoridades de educación no pueden estar especificando para cada uno, sino abrir la escuela y la persona sorda tiene que ir donde es adecuado y recomendado por el equipo SAANEE". (E: ES3, comunicación personal, 29 de octubre de 2014).

En virtud de los resultados podemos observar que prevalece una valoración más negativa que positiva sobre la inclusión de estudiantes sordas o con discapacidad auditiva en las instituciones de educación básica regular. Uno de los aspectos negativos que podemos destacar es la falta de sensibilización por parte de la comunidad educativa sobre la discapacidad. De acuerdo a los testimonios señalados en la presente tesis, se pudo evidenciar que la baja aceptación sobre la inclusión de estudiantes sordas o con discapacidad auditiva se debió al desconocimiento sobre las barreras de comunicación que enfrentan en el aula y fuera de ella.

Otro aspecto negativo, son las actitudes de discriminación sobre las necesidades educativas de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva, este tipo de reacciones podría explicarse por la falta de conocimiento sobre la cultura sorda y la valoración de la lengua de señas peruana como un medio de comunicación, enseñanza y aprendizaje, lo que conllevó a que una de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva manifestara una situación de autonegación sobre su propia identidad.

En cuanto a los aspectos positivos de la inclusión, cabe destacar la aceptación y apoyo que recibieron las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva por parte de sus compañeras oyentes. Sin embargo, esta situación no tuvo la misma reacción por parte de los

docentes ya que al carecer de apoyos, recursos y herramientas para la enseñanza, sintieron que la inclusión de una estudiante con discapacidad aumentó su carga laboral como consecuencia de la responsabilidad que esto implica para alcanzar los logros de aprendizaje esperados de acuerdo al grado y nivel correspondiente.

Por lo expuesto se puede desprender que, si bien desde la gestión “de arriba hacia abajo” se considera la educación inclusiva como un valor público, no sucede lo mismo desde la mirada “de abajo hacia arriba” ya que la comunidad educativa no ve en la inclusión de las personas con discapacidad un valor público en sí mismo. Lamentablemente existe un nivel de insatisfacción generalizado sobre los servicios educativos en nuestro país porque estos adolecen de condiciones y recursos necesarios para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad y garantizar una educación de calidad con equidad.

4.3.4. Accesibilidad

La accesibilidad implica asegurar el acceso a la información, participación y aprendizajes de los estudiantes sordos en el aula y en el hogar a través de adecuados canales de comunicación.

Con respecto a la accesibilidad en el aula, los padres y madres de familia manifestaron que el ingreso de sus hijas a la secundaria fue difícil en comparación con la primaria debido a que algunos profesores mostraron dificultades para comunicarse con las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva y apoyarlas durante su proceso de enseñanza y aprendizaje: “Cuando pasó a secundaria las cosas fueron empeorando. Mi hija tenía cólera porque los profesores eran malos con ella, no le ayudaban nada y su rendimiento fue bajando” (E: F4, comunicación personal, 13 de noviembre de 2014).

En primero de secundaria cambio todo. Yo no entendía nada. La mitad de las profesoras las entendía, la otra mitad de las profesoras no las entendía. yo misma siempre he tenido que ir a buscarlas y decirles que me expliquen. Algunas me hacían caso” (E: E4, comunicación personal, 30 de octubre de 2014).

Debido al desconocimiento de algunos profesores y la falta de intérpretes en lengua de señas en el aula, las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva fueron presionadas a

leer los labios y hablar en contra de su propia voluntad: “Como ella entró mayormente ahí es con señas y después se dieron cuenta que ella sí podía hablar y le obligaban a hablar y a decir cosas chiquitas” (E: F1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2014).

La profesora le decía a mi hija mira lee los labios sin tomar en cuenta que cada persona vocaliza de manera diferente. Cuando alguien vocaliza bien ella entiende, pero si alguien habla con los labios cerrados es difícil de entender y los profesores le decían que a pesar de eso ella tenía que saber leer los labios. Mi hija se empezó a sentir incómoda” (E: F4, comunicación personal, 13 de noviembre de 2014).

Una de las situaciones más preocupante fue cuando los profesores perdían la paciencia y trataban mal a las estudiantes: “Los profesores son malos porque no tienen paciencia. Cuando no he hecho la tarea gritan y eso no me gusta. Me ponen mal nota” (E: E3) “otra profesora de matemática que no me gusta porque la profesora me dice que no avanzo y se molesta y me dice entra, entra [señalando su cabeza]” (E: E3, comunicación personal, 7 de noviembre de 2014).

Como consecuencia de lo señalado, dos de las cuatro estudiantes sordas o con discapacidad auditiva tuvieron que repetir de año a pedido de sus familiares para estar en el mismo grado que sus hermanas debido a la falta de apoyos en la comunicación:

Opté porque ella repitiera dos años, hablando con el director para que empezara a la par con su hermana y su hermana le explicara o le hiciera caso o le hablara con señas o le hablara un poquito más fuerte como para que ella entendiera (E: F3, comunicación personal, 12 de noviembre de 2014).

Sin embargo, una de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva, al no contar con ningún apoyo en el aula y no ver resultados en sus aprendizajes prefirió abandonar sus estudios: “Yo otra vez repetí primero de secundaria. Exámenes mal, jalé 3 cursos. Yo quería continuar, pero otra vez los profesores no me hacían caso, no me ayudaban, me hacían sentir mal y por eso me salí del colegio” (E: E4, comunicación personal, 30 de octubre de 2014).

Sin embargo, se observó que las estudiantes no solo afrontaban barreras de comunicación en la escuela, sino también en el hogar ya que los padres de familia no sabían comunicarse en lengua de señas peruana: “¿Tus papás usan la lengua de señas peruana? No, no saben nada” (E: E3, comunicación personal, 29 de octubre de 2014). “Mi mamá sabe un

poco la lengua de señas. Yo le he ayudado a mi mamá” (E: E2, comunicación personal, 6 de noviembre de 2014).

Al consultarles por los apoyos que recibían en casa para hacer sus tareas, las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva señalaron que desde que entraron a secundaria ya no recibían apoyo por parte de sus papás y que eventualmente sus hermanos las apoyaban: “¿Tus papás te ayudan con las tareas? No, más o menos. Solo mi hermano, pero él vive en la casa de su esposa. Mi hermano me ayuda algunas veces” (E:E1, comunicación personal, 27 de octubre de 2014). “Antes cuando yo estaba en primaria, ahora ya no porque ya estoy grande” (E: E2, comunicación personal, 28 de octubre de 2014).

De acuerdo a las especialistas del equipo SAANEE, existen dos razones que podrían explicar la falta de apoyo por parte de las familias. La primera razón es el desconocimiento para comunicarse con su hija: “Si vemos que la familia no apoya [a su hija] es porque no sabe cómo hacerlo, porque no sabe cómo hablarle” (E: ES1, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

La segunda razón se debe al duelo y falta de aceptación por parte de la familia sobre la condición de sordera de su hija. Según las especialistas del equipo SAANEE, la institución educativa no siempre se da el tiempo de comprender y acompañar los procesos personales que atraviesan los padres y madres de familia:

No se dan tiempo, no aceptan la discapacidad de su hijo. En el colegio a veces no comprende a los padres. A veces los padres también tienen una personalidad especial porque detrás de cada chico especial hay un padre especial. Los padres a veces siguen el duelo, entonces tenemos que luchar contra eso, con el hecho de que el padre no acepta a su hijo. En el colegio ellos no se aceptan al niño especial, no se conocen, piensan que es malcriado (...). No se comprende todas las emociones que hay detrás de una familia (E: ES1, comunicación personal, 5 de noviembre de 2014).

En el caso de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva, la accesibilidad representa el componente más importante para asegurar la comunicación, socialización y aprendizaje en el aula.

Los resultados demuestran que el Estado tuvo una limitada capacidad operativa y administrativa durante el año 2014 ya que no aseguró los servicios de intérpretes en lengua de señas y modelos lingüísticos en la institución educativa donde fueron incluidas las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva. Esto representó un alto costo para las estudiantes y sus familias ya que, ante la ausencia de los servicios por parte del Estado, las estudiantes tuvieron que repetir de año para recibir el apoyo de sus hermanas o abandonar sus estudios. Sumado a ello, las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva experimentaron la falta de apoyo en el hogar debido al desconocimiento, duelo y falta de aceptación por parte de la familia sobre la condición de sus hijas. Los equipos SAANEE, por su parte, también experimentaron limitaciones en su actuación ya que, a pesar de ser responsables de orientar a las familias, no contaban con las condiciones y recursos para ejercer su labor.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta las preguntas y objetivos específicos desarrollados en la presente investigación podemos concluir lo siguiente:

Preguntas de investigación	Objetivos específicos
1) ¿Cuál es la situación educativa de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en el Perú y las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación entre los años 2014 y 2019?	1) Describir la situación educativa de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en el Perú y las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación entre los años 2014 y 2019.

Respecto a la primera pregunta y objetivo específico podemos concluir que, de acuerdo a los resultados estadísticos de la ENEDIS 2012 y Censos 2017, las personas sordas o con discapacidad auditiva no reciben atención educativa oportuna en sus primeros años de vida. Asimismo, el número de personas matriculadas entre los años 2014 y 2019 no representa la tercera parte de la demanda total de personas sordas o con discapacidad auditiva en edad escolar. De igual manera, se evidenció una disminución significativa en la transición educativa que tienen de la primaria a la secundaria, razón por la cual más del 80% de las personas sordas o con discapacidad auditiva de 15 a más años se encuentran en extraedad escolar y no culminaron la educación básica como consecuencia de la falta de acceso o deserción educativa en nuestro país.

En cuanto a las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación entre los años 2014 y 2019, se identificó la incorporación del enfoque inclusivo en el Reglamento de la Ley 28973, la aprobación de las Orientaciones para el desarrollo del año escolar en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica, la implementación de un proyecto piloto para estudiantes sordos y la creación de una comisión sectorial encargada de elaborar una política de educación inclusiva. No obstante, algunas de estas medidas se

modificaron o no lograron concretarse debido a que la crisis política desvió la mirada en temas que fueron coyunturales en su momento, tales como el enfoque de género, la reforma universitaria, entre otros.

En conclusión, la situación educativa de las personas con discapacidad en nuestro país representa una barrera social y una vulneración de sus derechos debido a que esto limita sus posibilidades de transitar a la educación superior e insertarse en el mundo laboral, así como desarrollar una vida autónoma, independiente y autosuficiente. El MINEDU promovió una serie de disposiciones e iniciativas para garantizar el derecho de las personas con discapacidad, no obstante, estas medidas se vieron afectadas por la crisis política que experimentó nuestro país entre los años 2014-2019.

Preguntas de investigación	Objetivos específicos
2) ¿Cómo se implementó la política educativa en Perú y cuáles fueron sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva entre los años 2014 y 2019 desde la teoría del triángulo estratégico de Mark Moore?	2) Analizar, desde la teoría del triángulo estratégico de Mark Moore, la implementación de la política educativa en el Perú y sus resultados en la educación de las personas sordas o con discapacidad auditiva entre los años 2014 y 2019.

En cuanto a la segunda pregunta y objetivo específico podemos concluir que, tomando en cuenta la teoría del triángulo estratégico de Mark Moore, la implementación de la educación inclusiva no ha logrado generar valor público en la comunidad sorda debido a la insuficiente legitimidad política, la escasa capacidad operativa y administrativa, y la carencia de una estrategia sustantiva que responda a las expectativas y necesidades educativas de los usuarios.

Respecto a la legitimidad política, se evidenció la falta de apoyo y respaldo de “arriba hacia abajo” debido a la inestabilidad política e institucional que atravesó el Ministerio de Educación entre los años 2014 y 2019, tiempo en el que la cartera de educación registró un total de seis (6) ministros(as), cuyas prioridades se enfocaron en responder los ataques del poder legislativo, medios de comunicación, entre otros para salvaguardar la reforma educativa de nuestro país. Esta situación, como era de esperar, afectó el proceso de fortalecimiento y consolidación de los servicios, programas y políticas de educación inclusiva en nuestro país.

En cuanto a la escasa capacidad operativa y administrativa, el estudio evidenció que el presupuesto destinado para el servicio educativo de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva incluidos en instituciones de educación básica regular es insuficiente para atender las necesidades educativas de los usuarios. En ese sentido, resulta paradójico que el programa presupuestal 0106 denominado “inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad” destine gran parte del presupuesto a la modalidad de Educación Especial y solo el 2.2% de presupuesto es ejecutado por la modalidad de Educación Básica Regular, modalidad que, además, se encuentran en la obligación de garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad ante las instancias nacionales e internacionales.

Por otro lado, el estudio demostró que la política educativa en nuestro país careció de una estrategia sustantiva para generar valor público sobre el enfoque de educación inclusiva y garantizar el derecho lingüístico de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva a pesar del compromiso asumido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, lo que generó un sentimiento de descontento e insatisfacción de “abajo hacia arriba” por la incapacidad del Estado para realizar cambios sustanciales en el servicio educativo y responder de manera eficiente y eficaz a la demanda y necesidad educativa de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva.

Asimismo, se evidenció la escasa oferta, cobertura y disponibilidad del personal docente y no docente especializado en educación inclusiva o educación para sordos. En el caso del personal docente se evidenció que la interacción con los estudiantes sordos es mínima debido a la cantidad de estudiantes oyentes que solicitan apoyo en el aula, así como el desconocimiento que existe en relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes sordos. En cuanto al personal no docente, se evidenció que existe una insuficiente oferta y cobertura de los servicios que brindan los intérpretes en lengua de señas, modelos lingüísticos y equipo SAANEE por la falta de regulación y formación profesional de estos servicios, así como la baja oferta salarial para este tipo de trabajos.

3) ¿De qué manera los resultados de la implementación de las políticas sobre educación inclusiva responden a las características y necesidades educativas de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva incluidas en una institución de educación básica regular del nivel secundaria de Lima Metropolitana durante el año 2014 desde un enfoque de derechos?	3) Analizar, desde un enfoque de derechos, si los resultados de la implementación de las políticas sobre educación inclusiva responden a las características y necesidades educativas de las estudiantes sordas incluidas en una institución de educación básica regular del nivel secundaria de Lima Metropolitana durante el año 2014.
---	--

En cuanto a la tercera y última pregunta y objetivo específico de la presente tesis, podemos señalar las siguientes conclusiones respecto a los componentes del derecho a la educación de las personas con discapacidad que fueron analizadas en el estudio de campo realizado en una institución educativa de Lima Metropolitana:

Desde el componente de adaptabilidad se observó que el sector educación no logró aterrizar la estrategia política “de arriba hacia abajo” en el año 2014 ya que los docentes desconocían la política de educación inclusiva y las necesidades educativas y lingüísticas de las personas sordas o con discapacidad auditiva. No recibieron formación inicial, ni en servicio para adaptar las sesiones de aprendizaje tomando en cuenta la diversidad del aula y tampoco disponían de tiempo para llevar un curso o capacitación sobre el tema. Asimismo, se observó baja expectativa por parte de los docentes sobre el aprendizaje de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva ya que estas son percibidas desde su deficiencia y no desde su potencialidad.

En cuanto al componente de asequibilidad, se evidenció la fragilidad de la estrategia operativa y administrativa del sector educación para garantizar las condiciones mínimas de inclusión de las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva en nuestro país. Esta situación, no solo afectó la continuidad educativa de las y los estudiantes, sino también afectó su economía y dinámica de vida. De igual manera, se demostró que los equipos SAANEE no están al alcance de todas las instituciones educativas y carecen de recursos humanos, materiales y presupuestales para ejercer su labor. Lo que llamó particularmente la atención de este estudio es que ni siquiera los especialistas en inclusión creían que este enfoque favorezca el aprendizaje de las y los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva.

Respecto al componente de aceptabilidad, el estudio reveló que la educación inclusiva como estrategia sustantiva no logró consolidarse como un valor público en la comunidad educativa porque los servicios educativos en nuestro país adolecen de condiciones y recursos necesarios para atender y satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva, situación que repercutió en una sensación de mayor carga laboral para los docentes y la impotencia de no contar con los apoyos necesarios para romper las barreras de comunicación dentro y fuera del aula.

Finalmente, desde el componente de accesibilidad los resultados demostraron que la capacidad operativa y administrativa durante el año 2014 no aseguró los apoyos (modelos lingüísticos e intérpretes en lengua de señas) que las estudiantes sordas o con discapacidad auditiva necesitaban para acceder a la información y aprender en igualdad de oportunidades. Como consecuencia de ello, una (1) estudiante abandonó sus estudios, y dos (2) repitieron el año para estar en el mismo grado de sus hermanas, quienes asumieron el rol de soporte ya que los docentes no sabían cómo comunicarse con ellas. En cuanto a las barreras del hogar, se identificó que las estudiantes experimentaron la falta de apoyo por parte de sus familiares debido al desconocimiento, duelo, y falta de aceptación sobre la condición de sus hijas.

RECOMENDACIONES

En la presente sección presentaré un conjunto de recomendaciones que fueron elaboradas tomando en cuenta los resultados y el análisis realizado en la presente investigación con el objetivo de contribuir, desde las políticas públicas, a reducir las brechas educativas de las personas sordas o con discapacidad auditiva en el Perú:

El punto de partida para el diseño de las políticas públicas es desarrollar diagnósticos e investigaciones que ayuden a comprender los problemas que afectan a la sociedad, pero no cualquier problema, sino aquellos que afectan o vulneran el derecho de determinados grupos sociales como es el caso de las y los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva, quienes históricamente han sido excluidos de ejercer su derecho a una educación de calidad con equidad.

Lamentablemente, nuestro país carece de estudios específicos sobre la realidad educativa de las personas sordas o con discapacidad auditiva. Las investigaciones que existen en la actualidad están centradas en analizar los resultados de la educación inclusiva. Sin embargo, pierden de vista la especificidad de las problemáticas que afronta cada discapacidad. Es por esa razón que, una primera recomendación es que el Estado pueda elaborar un estudio, a manera de línea base, sobre la situación actual de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva incluidos en instituciones de educación básica, así como identificar la potencial demanda que debe ser atendida por el Estado con la finalidad de replantear las estrategias del servicio educativo para generar valor público y responder de manera pertinente a las demandas, necesidades y características de la población.

Para ello es importante que el Ministerio de Educación incorpore en sus planes y políticas educativas líneas estratégicas, indicadores, metas y un presupuesto aprobado para asegurar la inclusión de los estudiantes sordos o con discapacidad en las instituciones educativas de nuestro país. Estos planes o políticas deben incorporar la mirada de “abajo hacia arriba”, es decir, el derecho a la consulta de las personas con discapacidad para opinar sobre cuestiones relativas a la discapacidad, de acuerdo a lo establecido en el artículo 12 del Reglamento de la Ley 29973, Ley General de la persona con discapacidad.

De manera complementaria, se sugiere que el Estado pueda elaborar una guía con orientaciones sobre la aplicación de los componentes del derecho a la educación en las instituciones educativas para que los funcionarios, servidores públicos y personal administrativo tengan conocimiento sobre el nivel de operatividad en las diferentes instancias de gestión educativa descentralizada, de acuerdo a sus competencias, y de esa manera garantizar la accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva.

En cuanto a la implementación del enfoque de educación inclusiva en nuestro país, los resultados evidencian la necesidad de replantear e innovar el servicio educativo para los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva. Esto no significa que se deje de lado el enfoque actual, por el contrario, es necesario fortalecerlo y para ello se requiere diseñar un modelo de servicio educativo contextualizado a las características y necesidades de estos estudiantes con la finalidad de evitar la deserción o abandono escolar y asegurar un adecuado tránsito a la educación secundaria, así como a las otras etapas de la educación superior. Estos cambios requieren la capacidad del directivo para generar valor público y conseguir el respaldo y apoyo de los decisores políticos y la ciudadanía para hacerlo realidad.

Asimismo, es necesario tener capacidad operativa y administrativa para traducir el mandato político en acciones, bienes, productos o servicios que generen valor público para la comunidad sorda. Para ello se recomienda ampliar y descentralizar el programa presupuestal 0106 en las modalidades responsables de garantizar el derecho a la educación inclusiva (EBR, EBA y ETP) y generar incentivos a las instituciones educativas para dotarlos

de recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para garantizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva en el aula.

De igual manera, se recomienda que las instituciones públicas o privadas puedan facilitar la interoperabilidad de la información con las instancias de gestión educativa descentralizada para identificar la población con discapacidad que no accedió, interrumpió o no culminó su educación básica para elaborar estrategias que contribuyan a la reducción de brechas educativas en nuestro país.

Asimismo, es importante destinar parte del presupuesto para la formación inicial y en servicio de los docentes, del personal del equipo SAANEE, así como de los intérpretes en lengua de señas y modelos lingüísticos. Sobre estos últimos, es necesario coordinar con el SINEACE para evaluar y certificar a los intérpretes y modelos lingüísticos. De igual manera, es importante implementar los programas de formación de ambas profesiones a través de instituciones de educación superior (técnica y/o universitaria) para garantizar la calidad del servicio en las instituciones educativas del Perú.

Finalmente, se recomienda orientar a los padres de familia sobre los servicios y programas que brinda el estado peruano a las personas sordas o con discapacidad auditiva, así como empoderarlos para denunciar cualquier acto de discriminación arbitraria o negación de matrícula por razones de discapacidad ante las instancias correspondientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2da Ed.) (2010). *Problemas Públicos y Agendas de Gobierno*. España: Fondo Cultura Económica.
- Aguinaga, S., Tejeda, M. y Rimari, M. (2018) Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista educación*. vol. 42, número 2, pp. 109-126. Universidad Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de:
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2215-26442018000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 5, número 1. Red de Universidades y educación inclusiva, España. pp. 39-49. Recuperado de:
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Ávila, C., Gil, L., López, A. y Vélez, C. (2012). Políticas públicas y discapacidad: participación y ejercicio de derechos. *Investigaciones Andina*, número 24, vol. 14, abril-septiembre. Fundación Universitaria del Área Andina Pereira, Colombia. pp.457-475. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-81462012000100008&script=sci_abstract&tlng=es
- Balieiro, A (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 4, número 2, noviembre. Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. pp. 261-294. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847269012.pdf>
- Bardach, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de Políticas Públicas. Un manual para la práctica*. México D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas y Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Barnes, C. (2009) *Un chiste malo: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?* Visiones y revisiones de la discapacidad. Comp. de Patricia Brogna. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 101-122.

- Becerra, C (2008). Lenguaje y educación en niños sordos: encuentros y desencuentros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, núm. 14, 2008, pp. 105-114. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*. Vol. XXI, N° 40, marzo 2012, pp. 43-58. Recuperado de:
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505>
- Cascarosa, E., Marco, M. y Mazas, B. (2019). Hacia la escuela inclusiva en Perú. Estudio sobre la aplicación de una propuesta de trabajo de las Ciencias en Educación Básica Regular. *Reidocrea*, vol 8, artículo 19. pp. 221-230. Zaragoza, España. Recuperado de:
<https://www.ugr.es/~reidocrea/8-19.pdf>
- Claros, R. (2004). *La desmitificación de la Educación de Sordos. Hacia una Pedagogía de Éxito*. La Serena – Chile: Editorial del Norte.
- Comisión Especial de estudio sobre discapacidad del Congreso de la República del Perú. (2005). Informe final. *El Plan de igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad: Balance y propuesta*. Lima: Congreso de la República.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999, 15 de noviembre al 3 de diciembre) *Aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la Educación. Observación General N° 13, adoptada en el 21° periodo de sesiones*. Ginebra. Recuperado de http://www.derechos.org/vp/wp-content/uploads/ObsGral_13.pdf
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2013). *Guía para la evaluación de programas y políticas públicas de discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinica.
- Constantino, R. (2015) *Un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados* (Tesis grado de abogado). Recuperado de:
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5994>
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien: Conferencia mundial sobre educación para todos. Recuperado de:
<http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (2016), Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. Recuperado de:
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1865>
- Correa, L. y Rúa, C. (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho de Estado*. Universidad Externado de Colombia N° 41, julio-diciembre de 2018, pp. 97-128.

Cueto, S; Rojas, V; Dammert, M y Felipe, C (2018) *Documento de Investigación 87: Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: Grade.

Decreto Supremo N° 026-2003-ED, de 11 de noviembre de 2003, que dispone que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”. Ministerio de Educación. Recuperado de:

<http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/026-2003-ed.htm>

Decreto 1421 de 2017, del 28 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Recuperado de:

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto Supremo N° 002-2014-MIMPM, de 7 de abril de 2014, que aprueba el Reglamento de la Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Recuperado de:

<http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29973/ds-002-2014-mimp-29973-24-11-2017.pdf>

Decreto Supremo N° 009-2003-MIMDES, de 20 de junio de 2003, que aprueba el Plan de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad 2003-2007. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Recuperado de:

<http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/009-2003-mimdes.htm>

Decreto Supremo N° 007-2008-MIMDES, 22 de diciembre de 2008, que aprueba el plan de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad 2009-2018 y conforma la Comisión Multisectorial Permanente encargada de su monitoreo y seguimiento. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Recuperado de:

https://www.mimp.gob.pe/files/planes/pio_2009_2018.pdf

Decreto Supremo N° 017-2005-JUS, de 11 de diciembre de 2005, que aprueba el Plan Nacional de Derechos Humanos 2006-2010. Ministerio de Justicia.

Decreto Supremo N° 005-2014-JUS, de 4 de julio de 2014, que aprueba el Plan Nacional de Derechos Humanos 2014-2016. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Recuperado de:

https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/DS-005-2014-JUS-Aprobacion_PNDH.pdf

Decreto Supremo N° 002-2018-JUS, de 31 de enero de 2018, que aprueba el Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Recuperado de:

<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-plan-nacional-de-derechos-humanos-2018-2021-decreto-supremo-n-002-2018-jus-1612558-4/>

Decreto Supremo N° 073-2007-RE, del 30 de diciembre de 2007, Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Recuperado de:

<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/entrada-en-vigencia-de-la-convencion-sobre-los-derechos-de-convenio-internacionales-1342819-1/>

Defensoría del Pueblo (2008). *Informe Defensorial N° 127. Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Lima: Defensoría del Pueblo.

Defensoría del Pueblo (2019). *Informe N° 183. El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Lima: Defensoría del Pueblo.

Defensoría del Pueblo (2012). *Informe N° 155. Los niños y niñas con discapacidad: alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria*. Lima: Defensoría del Pueblo.

Del Águila, M. (2011). *Análisis y Evaluación del Plan de Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: aportes a la gerencia social para mejorar las políticas de discapacidad en el Perú* (Tesis de Magister). Recuperado de:
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1380>

Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE, de 31 de enero de 2006, denominada “Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Inclusivas y Centros y Programas de Educación Básica Especial”. Ministerio de Educación. Recuperado de:
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/dir001-2006-VMGP-DINEIP-UEE.php>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012). *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad*. Lima. Recuperado de:
www.inei.gov.pe/media/.../ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). *Encuesta Nacional de Hogares 2014*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Encuesta Nacional de Hogares 2019*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Servicios Sociales (1994). *Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalía. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. 2da Ed. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Recuperado de:
http://www.inr.gob.pe/transparencia/prevencion/documentos/2_Herramientas_para_evaluar_calificar_y_certificar_discapacidad/Codigos_CIDDM.pdf

Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Ley 29973, de 13 de diciembre de 2012, Ley General de la Persona con Discapacidad y su Reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP, de 7 de abril de 2014. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables y Consejo Nacional para la Integración de la Persona con discapacidad, de febrero 2020. 7ma edición. Recuperado de: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/534697/Ley29973_2020_VFdigital.pdf
- Ley N° 28044, de 28 de julio de 2003, Ley General de Educación y su reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED, de 6 de julio de 2012. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118256-0011-2012-ed>
- Ley 30512, de 31 de octubre de 2016, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su Reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU, de 23 de agosto de 2017. Recuperado de: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/310958/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-docentes.pdf>
- Ley 30220, de 8 de julio de 2014, Ley Universitaria. Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Ley 29535, de 18 de mayo de 2010, que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana y su Reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 006-2017-MIMP, de 14 de agosto de 2017. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Recuperado de: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-otorga-reconocimiento-oficial-a-la-lengua-de-senas-p-ley-n-29535-496850-3/>
[https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-el-reglamento-de-la-ley-n-29535-decreto-supremo-n-006-2017-mimp-1554509-5/#:~:text=N%C2%BA%20006%2D2017%2Dmimp&text=Apru%C3%A9base%20el%20Reglamento%20de%20la,\(06\)%20Disposiciones%20Complementarias%20Finales.](https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-el-reglamento-de-la-ley-n-29535-decreto-supremo-n-006-2017-mimp-1554509-5/#:~:text=N%C2%BA%20006%2D2017%2Dmimp&text=Apru%C3%A9base%20el%20Reglamento%20de%20la,(06)%20Disposiciones%20Complementarias%20Finales.)
- Lissi, M; Svartholm, K & González, M (2012). El enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXVIII, número 2. Pp. 299-320.
- Medina, E. (2005). Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, número 41, pp. 71-81.
- Ministerio de Educación (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación – Unidad de Estadística Educativa (2014). *Censo Escolar 2014*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación – Unidad de Estadística Educativa (2019). *Censo Educativo 2019*. Lima: Ministerio de Educación.

- Moore, M. (1998). *Gestión estratégica y creación de valor en el sector público*. Barcelona: Paidós.
- Morales, A (2007). Algunas consideraciones para la implementación de políticas educativas para personas sordas en Venezuela. *Laurus*, año/vol. 13 número 023. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Pp. 336-349.
- NAVAS-QUINTERO, Andrés. Políticas de transporte público urbano: lecciones desde la experiencia de transantiago. *Pap. Polit. Estud.* Bogotá (Colombia). Vol. 4 N° 1. pp. 159-189, enero-junio. 2008.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Informe Regional sobre la medición de la discapacidad. Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.cepal.org/deype/noticias/documentosdetrabajo/0/53340/LCL3860e.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (1992) Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. Manual de clasificación. 10ma Ed. Ginebra: OMS. Recuperado de: <http://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO. Recuperado de: <https://www.conalep.edu.mx/normateca/Documents/2%20Tratados%20Inter%202015/077-Declaraci%C3%B3n%20de%20Salamanca%20de%201994.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2001) *Clasificación internacional de funcionamiento, de la discapacidad y de la salud* (CIF). Ginebra: OMS.
- OREALC/UNESCO Santiago (2013). *Resultados de la primera fase de aplicación del Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad*. OREALC/UNESCO: París.
- Olavarría, M. (2007) Conceptos Básicos en el Análisis de políticas públicas. Documentos de trabajo N° 11: Chile. Instituto de Asuntos Públicos.
- Paico, A (2019). *Implementación del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana* (Tesis para optar el grado de licenciatura en Ciencia Política). Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15772>
- Palacios, A y Bariffi, F. (2007) *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Editorial Cinica.

- Parra, C. (2010) Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*. Número 8, pp. 73-84.
- Parra, C. (2011) Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y desarrollo social*. Vol. 5, Número 1, Enero – Junio 2011, pp. 139-150.
- Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
- Pautassi, L. (2010) *El aporte del enfoque de Derecho a las políticas sociales. Una breve revisión*. Taller de expertos “Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones”. CEPAL/ONU/GTZ. Recuperado de:
<http://www.ccgsm.gob.ar/areas/salud/dirca/mat/matbiblio/pautassi.pdf>
- Paz, W. (2010). *Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socioantropológica de los sordos. Análisis crítico del discurso de seis estudiantes sordos en Instituciones Educativas Distritales Integradoras de la Ciudad de Bogotá D.C.* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. Recuperado de:
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/7410/05598512.2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perales, C. Arias, E y Bazdresch, M. (2012). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños sordos en el nivel de Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 6, Número 2, setiembre 2012-febrero 2013, pp. 43-63. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268419>
- Perlín, G. (2002). *História dos surdos*. Florianópolis: UDESC/CEAD.
- Pérez, O (2014) Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Ilemata*, año 6, número 15, pp. 267-287.
- Programas de la Educación Básica. Ministerio de Educación. Recuperado de:
<http://www.minedu.gob.pe/biae2016/pdf/rm-n-572-2015-minedu.pdf>
- Resolución Directoral N° 354-2006-ED, de 16 de mayo de 2016, que aprueba la Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE denominada “Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial – CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE”. Ministerio de Educación. Recuperado de:
http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd_0354-2006-ed.pdf
- Resolución Vice Ministerial N° 0037-2008-ED, de 15 de octubre de 2008, que constituye la “Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva”. Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rvm_0037-2008-ed.pdf

Resolución Ministerial N° 313-2011-ED, de 18 de julio de 2011, que constituye la “Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva” y su reglamento aprobado mediante Resolución Ministerial N° 0405-2011-ED, de 27 de julio de 2011. Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/files/97_201109011055.pdf

Resolución Ministerial N° 465-2017-MINEDU, de 24 de agosto de 2017, que aprueba la creación de la “Comisión Sectorial de naturaleza temporal encargada de formular la propuesta de Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la Educación Básica, Técnico Productiva y Superior, en el marco del enfoque inclusivo, en torno a los componentes de calidad de aprendizajes, gestión sectorial, calidad docente; e infraestructura y espacios educativos y deportivos”. Ministerio de Educación. Recuperado de:

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170118-465-2017-minedu>

Resolución Ministerial N° 0622-2013-ED, de 20 de diciembre de 2013, que aprueba las Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2014 en la Educación Básica. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/167804-0622-2013-ed>

Resolución Ministerial N° 556-2014-MINEDU, de 15 de diciembre de 2014, que aprueba las Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2015 en la Educación Básica. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168372-556-2014-minedu>

Resolución Ministerial N° 572-2015-MINEDU, de 18 de diciembre de 2015, que aprueba las Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2016 en Instituciones Educativas y

Resolución Ministerial N° 627-2016-MINEDU, de 14 de diciembre de 2016, que aprueba las Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2017 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169560-627-2016-minedu>

Resolución Ministerial N° 657-2017-MINEDU, de 22 de noviembre de 2017, que aprueba las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2018 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170307-657-2017-minedu>

Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU, de 21 de diciembre de 2018, que aprueba las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2019 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/235465-712-2018-minedu>

Resolución Ministerial N° 205-2014-MINEDU, de 21 de mayo de 2014, que aprueba el Plan Operativo Institucional 2014 del pliego 010. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168034-205-2014-minedu>

Resolución Ministerial N° 594-2014-MINEDU, de 31 de diciembre de 2014, que aprueba el Plan Operativo Institucional 2015 del pliego 010. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168403-594-2014-minedu>

Resolución Ministerial N° 007-2016-MINEDU, de 6 de enero de 2016, que aprueba el Plan Operativo Institucional 2016 del pliego 010. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168991-007-2016-minedu>

Resolución Ministerial N° 043-2016-MINEDU, de 15 de enero de 2016, Informe anual de evaluación anual del plan operativo institucional 2014 del Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169027-043-2016-minedu>

Resolución Ministerial N° 587-2016, de 28 de noviembre de 2016, Informe de evaluación semestral y el informe de evaluación anual del plan operativo institucional 2015 del Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169535-587-2016-minedu>

Resolución Ministerial N° 476-2017-MINEDU, de 29 de agosto de 2017, Informe de evaluación semestral y el informe evaluación anual del plan operativo institucional 2016 del Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170131-476-2017-minedu-parte-i>

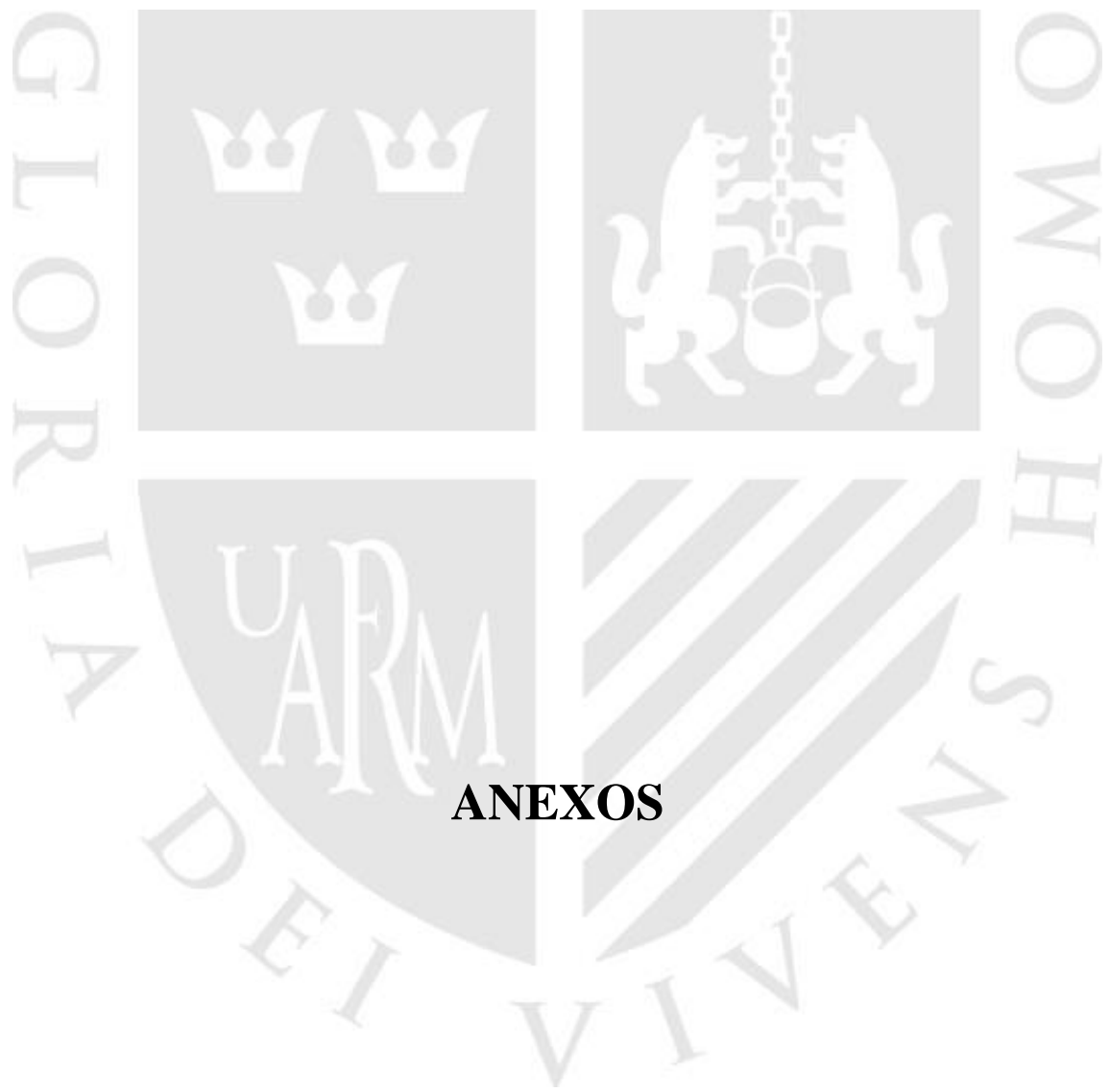
Resolución Viceministerial N° 124-2020-MINEDU, de 3 de julio de 2020, mediante el cual se aprueba el perfil del modelo lingüístico. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/786259-124-2020-minedu>

Resolución Ministerial N° 426-2018-MINEDU, de 03 de agosto de 2018, que crea la “Comisión Sectorial de naturaleza temporal encargada de actualizar y adecuar a las disposiciones legales vigentes la propuesta de Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la Educación Básica Técnico Productiva y Superior”. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/211991-426-2018-minedu>

Resolución Ministerial N° 465-2017-MINEDU, de 24 de agosto de 2017, que crea la comisión sectorial de naturaleza temporal encargada de formular la propuesta de política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la educación básica, técnico productiva y superior, en el marco del enfoque inclusivo, en torno a los componentes de calidad de aprendizajes, gestión sectorial, calidad docente; e infraestructura y espacios educativos y deportivos. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170118-465-2017-minedu>

Resolución 217 A(III), de 10 de diciembre de 1948, Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

- Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, Convención sobre los Derechos del Niño.
Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Resolución Suprema N° 001-2007-ED, del 7 de enero de 2007, que aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú. Consejo Nacional de Educación.
Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170501-001-2007-ed>
- Ruiz, N (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 2, Número 1, enero 2016, pp. 19-32.
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la Educación Inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 10, número 2, pp. 115-133. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782016000200008&lng=pt&nrm=iso
- Silva, V. (2006) *Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880*. R. Müller (Org.), *Estudos Surdos I* (pp. 14-37). Río de Janeiro: Editora Arara Azul.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. 2da edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 2da edición. España: Ediciones Paidós.
- Tovar, M. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012 para niños con discapacidad*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Recuperado en:
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Vesga Parra, L.S & Vesga Parra, J.M. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-128.
- Velásquez, R (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, vol. 20, enero-junio, 2009, pp. 149-187. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.



ANEXOS

ANEXO N° 1: GLOSARIO

ABREVIACIÓN	DENOMINACIÓN
CEBE	Centro de Educación Básica Especial
CIDDM	Clasificación de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalía
CIE	Clasificación Internacional de Enfermedades
CIF	Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
DEBE	Dirección de Educación Básica Especial
DINEBE	Dirección Nacional de Educación Básica Especial
DRE	Dirección Regional de Educación
EBA	Educación Básica Alternativa
EBE	Educación Básica Especial
EBR	Educación Básica Regular
ETP	Educación Técnico Productiva
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
I.E.	Institución educativa
MINEDU	Ministerio de Educación
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PIO	Plan de Igualdad de Oportunidades
PP	Programa Presupuestal
SAANEE	Servicio de asesoramiento y atención a las necesidades educativas especiales
SINEACE	Sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa
SUNEDU	Superintendencia nacional de educación superior universitaria
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**ANEXO N° 2: CUADRO COMPARATIVO SOBRE LAS
DISPOSICIONES NORMATIVAS DEL AÑO ESCOLAR
RELACIONADAS A EDUCACIÓN INCLUSIVA, 2014-2019**

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL AÑO ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA		
AÑO	RESOLUCIÓN	PRINCIPALES DISPOSICIONES NORMATIVAS
2014	Resolución Ministerial N° 0622-2013-ED, de 20 de diciembre de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes con discapacidad incluidos en EBR, EBA y ETP reciben acompañamiento del equipo SAANEE. - La atención de estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva o visual) es flexible, contempla medidas pedagógicas y ajustes razonables que les permita acceder a los aprendizajes (incluye lengua de señas, sistema braille y otros lenguajes alternativos y aumentativos.) - Todas las instituciones educativas tanto de gestión pública como privada, en todos los niveles y modalidades, reservan al menos dos vacantes por aula para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (leve o moderada). - La matrícula del estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad no está condicionada a la presentación de documentos o requisito alguno. - Se debe garantizar que el aula con estudiantes con discapacidad tenga una carga de estudiantes menor a lo establecida para el nivel educativo.
		<ul style="list-style-type: none"> - El equipo SAANEE, cumplirá su función de apoyo y asesoramiento a II.EE. de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Técnico Productiva (ETP) que atienden a estudiantes con

2015	<p>Resolución Ministerial N° 556-2014-MINEDU, de 15 de diciembre de 2014</p>	<p>discapacidad, en lo posible dentro del área de influencia más cercano a su residencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El CEBE debe brindar el apoyo complementario a los estudiantes que lo requieran en horarios alternos a su escolaridad en EBR, EBA y ETP, a fin de fortalecer el desarrollo de capacidades, habilidades, estrategias, el uso de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos (lengua de señas, sistema Braille, dactilología, tadoma) técnicas de orientación y movilidad, uso de las TIC, entre otros, que coadyuven a alcanzar logros en su aprendizaje. - Todas las IIEE tanto públicas como privadas, en todos los niveles y modalidades, reservan al menos dos vacantes por aula para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (leve o moderada). Se debe garantizar que el aula con estudiantes con discapacidad tenga un número de estudiantes menor a la establecida para el nivel y modalidad educativa. - Las DRE y UGEL garantizan un docente especializado sin aula a cargo, a las instituciones de EBR, EBA y ETP, que atienden a 10 o más estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, para la orientación y acompañamiento a los profesores de aula y familias.
2016	<p>Resolución Ministerial N° 572-2015-MINEDU, de 18 de diciembre de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El CEBE, a través del equipo Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), cumplirá función de apoyo y asesoramiento a II.EE. de EBR y EBA que atienden a estudiantes con discapacidad. - El Director o Directora del CEBE debe asegurar que cada profesional del SAANEE asuma un mínimo de 06 IIEE de EBR y/o EBA, promoviendo la activación de redes, soporte y apoyo para la respuesta educativa. - El SAANEE debe brindar apoyo complementario a los estudiantes que lo requieran, en horarios alternos a su escolaridad en EBR y EBA, a fin de fortalecer el desarrollo de capacidades, habilidades y estrategias relacionadas al uso de sistemas de comunicación adicionales y alternativos (lengua de seña, sistema Braille, dactilología, tadoma), técnicas de orientación y movilidad, uso de las TIC, entre otros, que coadyuven a alcanzar logros en su aprendizaje, con participación de la o el docente de aula y la familia. - Las IIEE tanto públicas y privadas, en los niveles y grados de EBR y EBA destinan al menos dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad leve o moderada (NEE) durante el periodo de matrícula. Luego de este periodo podrán ser cubiertas por estudiantes regulares.

		<ul style="list-style-type: none"> - Para el caso de IIEE públicas, en las aulas donde se encuentren estudiantes con NEE, el número de estudiantes debe ser menor a la establecido. - Si la IE no tiene vacantes disponibles para la atención a estudiantes con necesidades especiales, el director, a solicitud del padre de familia entregará, con copia a la UGEL, un documento en el que conste esta información. - En el caso de estudiantes con discapacidad, en todos los niveles, grados y modalidades, se deberá presentar el certificado de discapacidad que otorgan los establecimientos de Salud del MINSA, EsSalud, Sanidad en la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad y su Reglamento. - En las IIEE públicas, ante la evidencia de una posible presencia de discapacidad en un estudiante, el director de la IE debe gestionar una evaluación psicopedagógica con los profesionales de salud habilitados, de preferencia del equipo SAANEE o de una entidad de salud acreditada. Si como resultado de dicha evaluación, existiesen indicios de discapacidad informará a la madre o padre de familia, tutor legal o apoderado, quienes podrán confirmar directamente el diagnóstico y se atenderá conforme a las disposiciones señaladas para estudiantes con NEE.
2017	<p style="text-align: center;">Resolución Ministerial N° 627-2016-MINEDU, de 14 de diciembre de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En las II.EE de Educación Básica, se debe de garantizar la articulación entre el responsable de tutoría con el SAANEE o Equipo de apoyo, para el trabajo con familia del estudiante en condición de discapacidad, incluido. - El CEBE, a través del equipo Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), cumplirá función de apoyo y asesoramiento a II.EE. de EBR y EBA que atienden a estudiantes con discapacidad. - El/La directora/a del CEBE debe garantizar que cada profesional del SAANEE asuma el apoyo complementario a os estudiantes que lo requieran, en horarios alternos a su escolaridad en EBR y EBA, a fin de fortalecer el desarrollo de capacidades, habilidades y estrategias relacionadas al uso de sistemas de comunicación adicionales y alternativos (lengua de señas, sistema Braille, dactilología, tadoma), técnicas de orientación y movilidad, uso de las TIC, entre otros, que coadyuven a alcanzar logros en su aprendizaje, con participación de el/la docente de aula y la familia. - En las instituciones educativas de EBR y EBA que cuenten con estudiantes en condición de discapacidad incluidos, el/la director/a de dicha institución, debe dar las facilidades para desarrollar un trabajo colaborativo con el SAANEE u otros

		<p>equipos de apoyo, para la implementación del enfoque inclusivo de toda la institución educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un plazo no menor de 30 días anteriores al inicio de la matrícula, el director/a de la IE pública y privada, deberá publicar en un lugar visible dentro del local escolar y, opcionalmente, en la página web de la IE y/o en alguna otra plataforma comunicacional con la que cuente la IE, lo siguiente: (...) Número de vacantes para cada grado (el total de vacantes por grado es la suma del número de vacantes regulares más el número de vacantes para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad) - Las IIEE tanto públicas y privadas, en los niveles, ciclos y grados de EBR y EBA, según corresponda, destinan al menos dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad leve o moderada durante el periodo de matrícula. Luego de este periodo, podrán ser cubiertas por estudiantes regulares. - Para el caso de IIEE públicas, en las aulas donde se encuentren estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, el número de estudiantes por aula debe ser menor a lo establecido. - Si la IE ya cubrió el número de vacantes para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, el director/a, a solicitud del padre de familia entregará, con copia a la UGEL, un documento en el que conste esta información. - En las IIEE públicas y/o privadas, en todos los niveles y modalidades, ante la evidencia o presencia de un estudiante con discapacidad, el director de la IE debe solicitar al padre, madre o tutor/a legal el certificado de discapacidad, que otorgan los médicos certificadores registrados de establecimientos de salud pública y privada a nivel nacional, de acuerdo a lo señalado por el Decreto Legislativo N° 1246 que modifica el artículo 76 de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. En caso de no contar con este, temporalmente podrá presentar un certificado médico emitido por otro establecimiento de salud autorizado. Paralelamente, el director de la IE gestionará una evaluación psicopedagógica por parte de profesionales del equipo SAANEE del CEBE más cercano u otros equipos de apoyo.
	<p>Resolución Ministerial N°</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En caso de que el estudiante presente la condición de discapacidad debe presentar el certificado de discapacidad que otorgan los médicos certificadores registrados en los establecimientos de salud pública y privada a nivel nacional. En caso de no contar con el certificado, podrá presentar una

2018	657-2017-MINEDU, de 22 de noviembre de 2017	<p>declaración jurada del padre, madre o tutor legal que manifieste la condición de discapacidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el mes de diciembre el director de la I.E. pública y privada registra en el SIAGIE el número de vacantes disponibles, en donde especifica la cantidad destinada a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. - Las II.EE públicas y privadas de EBR y EBA destinan al menos dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con discapacidad leve o moderada en el periodo de matrícula. - En las aulas de las II.EE públicas que cuenten con los estudiantes indicados, el número de estudiantes debe ser menor a lo establecido.
2019	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU, de 21 de diciembre de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Cada profesional del equipo del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) atenderá como mínimo a tres instituciones educativas inclusivas, fundamentalmente mediante el asesoramiento al personal docente, garantizando la atención mínima de veinte estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, y a talento y superdotación. (p.21) - En la Educación Básica Regular y en la Educación Básica Alternativa, se reservarán dos (2) vacantes por aula para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad leve o moderada hasta por quince (15) días calendario, a partir del inicio de la matrícula. Cumplido este plazo, la IE o Programa podrá disponer de estas dos vacantes para todos los NNA, incluyendo los que se encuentren con NEE asociadas a discapacidad. Si las vacantes disponibles en las aulas estuvieron cubiertas, el director de la IE, el responsable del Programa o quien haga sus veces, deberá emitir un documento que exprese la ausencia de vacantes y entregarlo al padre, madre, tutora o tutor legal, curador/a o apoderado/a del NNA, o a la misma persona interesada, de ser mayor de edad, que solicita la matrícula. - Ningún(a) estudiante debe ser excluido(a) de participar en estas evaluaciones [muestral e internacional] por causa de su bajo rendimiento o por motivo de discapacidad.

**ANEXO N° 3: ACTIVIDADES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA REPORTADAS EN LA
EVALUACIÓN DEL PLAN OPERATIVO INSTITUCIONAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
2014-2016¹⁴**

EVALUACIÓN DEL PLAN OPERATIVO INSTITUCIONAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2014-2016			
Actividad operativa	2014	2015	2016
Gestión del programa-Especial	Acciones centradas en Educación Básica Especial	Se incluyó en la ley de presupuesto del sector público para el año fiscal 2016 (Ley N° 30372), los articulados propuestos referidos al incremento de plazas docentes en los servicios EBE, contratación de personal bajo el régimen laboral especial del decreto legislativo N°	<p>La DEBE contó con un equipo de residentes por cada Región, los cuales se encargaron de realizar la asistencia técnica para la implementación del PP 106 en las unidades ejecutoras de su jurisdicción.</p> <p>Se realizó las gestiones para la emisión de la RVM 308-2016-MINEDU, para el reconocimiento de 56 instituciones educativas de gestión pública como escuelas valora, por haber demostrado logros pedagógicos y de gestión en la implementación de políticas y prácticas educativas inclusivas para estudiantes con discapacidad. (Ninguna IE reconocida era de nivel secundaria).</p>

¹⁴ Se emplearon los informes de evaluación de los POI 2014, 2015 y 2016 porque los demás no fueron publicados por el Ministerio de Educación hasta la fecha en la que se elaboró la presente tesis.

	<p>1057 de profesionales no docentes de apoyo pedagógico en los CEBE, PRITE e IIEE Inclusivas y el fortalecimiento del enfoque inclusivo en las instituciones educativas públicas de educación básica y técnico productiva que atienden a estudiantes con discapacidad. Se ha contratado a un especialista residente para cada una de las 26 regiones a fin de que realice el seguimiento y monitoreo de las actividades del PP 106.</p>	<p>Se desarrolló el taller de capacitación para decisores de políticas educativas inclusivas denominado “Educación Inclusiva hacia el 2030: Herramientas para su gestión”, en el cual se contó con 123 participantes en representación de los gobernadores regionales, directores regionales de educación, directores de UGEL y directores de escuela valora.</p> <p>Demora de la validación de los logos respectivos por parte de OGC, y dificultades en relación al alquiler de local, por temas de disponibilidad y plazos administrativos que generaron retrasos en el taller de capacitación para decisores de políticas educativas inclusivas.</p> <p>101 plazas CAS no llegaron a ser adjudicadas debido a problemas con los perfiles, jornadas laborales y remuneraciones establecidas.</p> <p>Se han incorporado ajustes a los perfiles propuestos para la norma técnica CAS 2017.</p> <p>Se capacitó y certificó a 611 participantes certificados Educación Inclusiva “iguales en la diversidad”.</p> <p>En el marco del día de la persona con discapacidad, se desarrolló la semana de la diversidad, del 10 al 14 de octubre, ejecutándose una campaña de difusión a fin de sensibilizar a la población en general sobre la importancia de fortalecimiento de la educación inclusiva.</p> <p>Se realizó la campaña de lanzamiento de convocatoria al reconocimiento escuelas valora 2017.</p>	
<p>Dotación de materiales y equipos</p>	<p>Se concluyó con la impresión de 2000 ejemplares de la guía de</p>	<p>Acciones centradas en Educación Básica Especial</p>	<p>Mediante la actividad de dotación de material educativo, se concluyó con la adquisición de material específico beneficiando a 2,003 estudiantes</p>

<p>educativos para estudiantes de Instituciones Educativas Inclusivas</p>	<p>orientación para los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales – SAANEE y 2000 ejemplares de la guía para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva.</p> <p>- Se distribuyeron los siguientes módulos (17 módulos para profesionales del SAANEE en el mes de marzo, 442 guías y manuales de soporte en el mes de mayo, 51 módulos para el equipo de SAANEE en el mes de junio, 18 módulos para el equipo de SAANEE en el mes de agosto y 22 módulos para profesionales de SAANEE en el mes de diciembre), haciendo un total de 550 módulos.</p> <p>- Asimismo, se ha realizado la distribución de materiales específicos para estudiantes por tipo de discapacidad, logrando la entrega de 261 módulos</p>	<p>- Con respecto a la dotación de materiales, mobiliario y equipamiento a CEBE, CREBE, PROTE e IIEE inclusivas, algunos de los ítem de los procesos de selección convocados quedaron desiertos, originando que los módulos entregados no cuenten con todos los ítems que los componen. Asimismo, el incumplimiento por parte de los proveedores con los plazos de ejecución señalados en sus contratos ha generado retraso en las adquisiciones.</p>	<p>con discapacidad atendidos en las instituciones educativas inclusivas como en los centros de educación básica especial (CEBE): 991 kits para estudiantes con ceguera y sordo ceguera (bastón, ábaco, regleta, punzón y escuadras); 265 juegos de lupas para estudiantes con baja visión y 747 manuales de señas para estudiantes con discapacidad auditiva.</p> <p>- Incumplimiento de proveedores en la entrega de materiales especializados para personas con discapacidad, así computadoras entre otros.</p> <p>- 337 participantes en el taller de uso y conservación de materiales para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas</p>
---	---	---	--

	<p>para discapacidad auditiva (...). Estos materiales son entregados directamente a los estudiantes con discapacidad (...), auditiva, (...) cuya solicitud es canalizada a través de los CEBE y/o CREBE de la región correspondiente, por lo que no forma parte de los módulos destinados al equipo SAANEE.</p> <p>En el presente año se aplicó [la aplicación de cuestionarios a las familias] en las regiones priorizadas en el PP 106-2014 (Arequipa, Cajamarca, La Libertad, San Martín, Piura). La aplicación se realizó a 6425 familias de estudiantes con discapacidad de las Instituciones educativas inclusivas públicas, (...), a fin de poder contar con un registro que permita comparar los resultados y establecer el avance logrado a través de la asistencia que se ha</p>		
--	--	--	--

	brindado a lo largo del presente año, la cual implica acciones de información, capacitación, apoyo y acompañamiento a las mencionadas familias con el propósito de promover la participación activa y comprometida de las mismas en el proceso educativo de sus hijos.		
Asistencia a familias de estudiantes de IE inclusivas para participación en proceso educativo		<ul style="list-style-type: none"> - Se logró cumplir con elaborar el plan de trabajo y realizar la capacitación en el asesoramiento a las familias considerando talleres regionales, contando con la participación de un total de 630 participantes de los equipos SAANEE y especialistas de las DRE y UGEL de las 26 regiones del país, a partir de lo cual se logró brindar la asistencia a 604 familias en las IIEE inclusivas. - Se prestó asistencia a los pliegos regionales a fin de que incorporen en su PIA 2016 recursos para la ejecución de las 3 	<ul style="list-style-type: none"> - 526 participantes en los talleres de asistencia en los cuales se fortalecieron las capacidades para el trabajo con familias de estudiantes con discapacidad de e instituciones educativas inclusivas. - Se dio monitoreo de las actividades del trabajo con familia desarrollado por el servicio de asesoramiento y acompañamiento a las necesidades educativas especiales-SAANEE dentro de las instituciones educativas inclusivas, llegando a 64 IE programadas en las 12 regiones focalizadas. - Demora en la revisión de los lineamientos para el trabajo con familia y presentación de observaciones por parte de las direcciones y coordinaciones a las que se le solicitó sus aportes, de la revisión de los lineamientos de los servicios de EBE y el currículo nacional, se concluyó en la no pertinencia de los contenidos de la guía para familia de estudiantes con discapacidad. (Informe N° 310-2016.MINEDU/VMGP/DIGESE-DEBE-COSEBE).

		actividades de asistencia a familias.	
Desarrollo de la Educación Básica Especial (asignaciones presupuestarias que no resultan en productos (APNOP)	<ul style="list-style-type: none"> - 1975 profesionales capacitados y certificados en lo siguiente (curso virtual educación inclusiva para personas con discapacidad (...)) - 3884 profesionales capacitados en lo siguiente ((...) octavo curso virtual de educación inclusiva para personas con discapacidad). - No hay detalle de cuántos profesionales recibieron el curso virtual de educación inclusiva. Es una cifra sumatoria. - Impresión 2500 ejemplares de la guía para el aprendizaje de la lengua de señas peruana. - Se ha concluido con la elaboración de un texto orgánico denominado “La Lengua de señas peruana y la educación de la comunidad sorda en el Perú”, que consigna el marco conceptual para el estudio de la lengua de 		

	señas peruana, los parámetros para planificar una estandarización de la misma y las características de los usuarios, así como de sus necesidades educativas.														
Gestión del programa-Transferencias			<p>Mediante la gestión del programa-transferencias, se realizó la transferencia de recursos a las Unidades Ejecutoras beneficiarias para el financiamiento de plazas CAS, para la contratación de profesionales no docentes, logrando adjudicar aproximadamente 170 plazas a nivel nacional (20 especialistas EBE, 107 terapeutas ocupacionales, 26 terapeutas físicos, 04 modelos lingüísticos y 13 intérpretes de lengua de señas peruana).</p> <table border="1" data-bbox="1234 776 1892 1073"> <thead> <tr> <th>Región</th> <th>Intérprete de Lengua de señas peruana para EBR/EBA</th> <th>Modelo lingüístico de lengua de señas peruana EBR/EBA</th> <th>Total por región</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lima</td> <td>4</td> <td>2</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>Perú</td> <td>13</td> <td>4</td> <td>170</td> </tr> </tbody> </table> <p>En el marco de la RM N° 054-2016-MINEDU y RM N° 074-2016-MINEDU, se realizó a través de PRONIED las transferencias a los responsables de 401 instituciones educativas focalizadas de EBR, EBA, ETP y EBE, por un monto total de S/. 4,326,00, destinados para la ejecución directa de las siguientes acciones:</p>	Región	Intérprete de Lengua de señas peruana para EBR/EBA	Modelo lingüístico de lengua de señas peruana EBR/EBA	Total por región	Lima	4	2	16	Perú	13	4	170
Región	Intérprete de Lengua de señas peruana para EBR/EBA	Modelo lingüístico de lengua de señas peruana EBR/EBA	Total por región												
Lima	4	2	16												
Perú	13	4	170												

			<ul style="list-style-type: none"> - Acondicionamiento de la infraestructura de locales escolares + adquisición e materiales especiales y equipamiento menor (182 IIEE). - Adquisición de materiales especiales y equipamiento menor (219 IIEE).
Fuente	Fuente: Resolución Ministerial N° 043-2016-MINEDU, de 15 de enero de 2016, Informe anual de evaluación anual del plan operativo institucional 2014 del Ministerio de Educación	Fuente: Resolución Ministerial N° 587-2016, de 28 de noviembre de 2016, Informe de evaluación semestral y el informe de evaluación anual del plan operativo institucional 2015 del Ministerio de Educación	Fuente: Resolución Ministerial N° 476-2017-MINEDU Informe de evaluación semestral y el informe evaluación anual del plan operativo institucional 2016 del Ministerio de Educación.

ANEXO N° 4: PRESUPUESTO DESTINADO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, 2014-2019

EJECUCIÓN DEL PRESUPUESTO INSTITUCIONAL DE APERTURA Y MODIFICADO DESTINADO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ENTRE LOS AÑOS 2014 Y 2016																				
Actividad Operativa	Dirección General de Educación Básica Especial 2014						Dirección Educación Básica Especial 2015						Dirección Educación Básica Especial 2016							
	POA-PIA		POA-PIM		% EJECUCIÓN		POA-PIA		POA-PIM		% EJECUCIÓN		POA-PIA		POA-PIM		% EJECUCIÓN			
	Física	Financiera	Física	Financiera	Físico	Financiero	Física	Financiera	Física	Financiera	Estado	Físico	Financiero	Física	Financiera	Física	Financiera	Estado	Físico	Financiero
5003164: Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de Instituciones Educativas Inclusivas	1048 Módulos	368,592	550 Módulos	212,859,52	52%	98%	700 Módulos	465,228	700 Módulos	208,612,90	Ejecutada	18%	73%	800 módulos	1,996,531		559,552,46	Suspendida	0%	94%
5004305: Asistencia a familias de estudiantes de IE inclusivas para participación en proceso educativo	5490 Familias	606,432	6,425 Familias	112,493,41	117%	93%	9,030 Familias	294,800	604 Familias	161,432,42	Ejecutada	7%	98%	9,030 familias	256,407		261,985,52	Suspendida	0%	98%
5005879: Programas de formación para los profesionales de los servicios instituciones educativas inclusivas.																				
5004303: Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas.														0			3,777,200			91.3%
5005877: Contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, centros de educación básica especial y centros de recursos																				
5005881: Especialización a los profesionales de los servicios de apoyo a instituciones educativas inclusivas y de los centros de educación básica especial.																				

Elaboración propia.
 No se encontró información en los espacios en blanco
 Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas (16 de diciembre de 2020). Transparencia económica. Consulta amigable. Recuperado de: <https://apps5.mineco.gob.pe/transparencia/mensual/>
 Resolución Ministerial N° 043-2016-MINEDU, de 15 de enero de 2016, Informe anual de evaluación anual del plan operativo institucional 2014 del Ministerio de Educación, pp. 69 Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169027-043-2016-minedu>.
 Resolución Ministerial N° 587-2016, de 28 de noviembre de 2016, Informe de evaluación semestral y el informe de evaluación anual del plan operativo institucional 2015 del Ministerio de Educación, pp. 87-88. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169535-587-2016-minedu>.
 Resolución Ministerial N° 476-2017-MINEDU Informe de evaluación semestral y el informe de evaluación anual del plan operativo institucional 2016 del Ministerio de Educación, pp. 114 Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170131-476-2017-minedu-parte-i>.

EJECUCIÓN DEL PRESUPUESTO INSTITUCIONAL DE APERTURA Y MODIFICADO DESTINADO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ENTRE LOS AÑOS 2017 Y 2019																			
Actividad Operativa	Dirección General de Educación Básica Especial 2017						Dirección General de Educación Básica Especial 2018						Dirección General de Educación Básica Especial 2019						
	POA-PIA		POA-PIM		% EJECUCIÓN		POA-PIA		POA-PIM		% EJECUCIÓN		POA-PIA		POA-PIM		% EJECUCIÓN		
	Física	Financiera	Física	Financiera	Físico	Financiero	Física	Financiera	Física	Financiera	Físico	Financiero	Física	Financiera	Física	Financiera	Físico	Financiero	
5003164: Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de Instituciones Educativas Inclusivas		324,700		337,946		88.9		170,520		44,000		35.1		45,498		157,844		72.8	
5004305: Asistencia a familias de estudiantes de IE inclusivas para participación en proceso educativo		636,976		45,500		98.3		20,500		0		0		38,815		6,988		100	
5005879: Programas de formación para los profesionales de los servicios instituciones educativas inclusivas.		0		92,800		69.5		63,000		26,335		90		39,291		49,452		100	
5004303: Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas.		5,000,000		4,936,989		92.5		5,000,000		5,000,000		81.1		3,367,338		3,354,00		99.5	
5005877: Contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, centros de educación básica especial y centros de recursos		356,530		156,328		0		25,739,752		0		0		3,237,766		0		0	
5005881: Especialización a los profesionales de los servicios de apoyo a instituciones educativas inclusivas y de los centros de educación básica especial.		7,414,194		119,322		99.5		4,981,487		33,974		77		600,000		146,154		0	

Elaboración propia.
No se encontró información en los espacios en blanco
Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas (16 de diciembre de 2020). Transparencia económica. Consulta amigable. Recuperado de: <https://apps5.mineco.gob.pe/transparencia/mensual/>
Resolución Ministerial N° 043-2016-MINEDU, de 15 de enero de 2016, Informe anual de evaluación anual del plan operativo institucional 2014 del Ministerio de Educación, pp. 69 Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169027-043-2016-minedu>.
Resolución Ministerial N° 587-2016, de 28 de noviembre de 2016, Informe de evaluación semestral y el informe de evaluación anual del plan operativo institucional 2015 del Ministerio de Educación, pp. 87-88. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169535-587-2016-minedu>.
Resolución Ministerial N° 476-2017-MINEDU Informe de evaluación semestral y el informe de evaluación anual del plan operativo institucional 2016 del Ministerio de Educación, pp. 114 Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170131-476-2017-minedu-parte-i>.

