

PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE DERECHO



Programa de Segunda Especialidad en Derecho Público y Buen  
Gobierno

La necesidad de la inclusión de los enfoques de derechos  
humanos, interculturalidad y discapacidad en las políticas  
públicas: Análisis de PRONABEC

Trabajo académico para optar el título de Segunda  
Especialidad en Derecho Público y Buen Gobierno

Autor:

*María de Fátima Arete Aldave León*

Asesor:

*Saulo Galicia Vidal*


Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, GALICIA VIDAL, SAULO ROBERTO docente de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) del Trabajo Académico titulado “La necesidad de la inclusión de los enfoques de derechos humanos, interculturalidad y discapacidad en las políticas públicas: Análisis de PRONABEC”, del autor ALDAVE LEON, MARIA DE FATIMA ARETE, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 31%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin del 12 de diciembre del 2024.
- He revisado con detalle dicho reporte, así como el Trabajo Académico, y no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 12 de diciembre del 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: GALICIA VIDAL, SAULO ROBERTO	
DNI: 46591339	
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-4405-1876">https://orcid.org/0000-0002-4405-1876</a>	
	Firma:

## **RESUMEN**

La educación constituye un derecho fundamental habilitador para los ciudadanos. El Estado, en su rol de garante de estos derechos, debe emprender diversas políticas públicas capaces de incidir efectivamente en la problemática identificada en el sector. En nuestro país, la educación inclusiva aún se debe enfrentar a distintos desafíos, especialmente en el marco de la equidad y accesibilidad para las poblaciones vulnerables. En ese sentido, el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) constituye una política clave para la promoción del acceso a la educación superior de calidad. Sin embargo, tanto su diseño como su implementación carece de los enfoques necesarios al tratarse de políticas públicas, tales como el enfoque de discapacidad, de derechos humanos y de interculturalidad. Solo considerando los elementos de dichos enfoques se podrá incidir de una manera eficiente en la población objetivo. El presente trabajo busca analizar los avances de PRONABEC e identificar los aspectos que requieren un fortalecimiento y mayor atención por parte del Estado. Ello a su vez podrá ser considerado para otras políticas públicas del sector. De esta manera, las recomendaciones halladas en este análisis no solo podrán constituir un aporte a la optimización del desempeño de PRONABEC, sino como insumos para el diseño y mejora de otras iniciativas. Finalmente, el presente trabajo busca destacar la relevancia de una actuación pública inclusiva, capaz de lograr el bienestar general y trabajando por la inclusión de las poblaciones vulnerables.

### **Palabras clave**

- Políticas públicas*
- Educación superior*
- Enfoque de derechos humanos*
- Enfoque de discapacidad*
- Enfoque de interculturalidad*

### **ABSTRACT**

Education is a fundamental enabling right for citizens. The state, in its role as guarantor of these rights, must undertake various public policies capable of effectively addressing the problems identified in the sector. In our country, inclusive education still faces a number of challenges, especially in terms of equity and accessibility for vulnerable populations. In this regard, the National Scholarship and Educational Credit Programme (PRONABEC) is a key policy for promoting access to quality higher education. However, both its design and implementation lack the necessary public policy approaches, such as disability, human rights and interculturality. Only by considering the elements of these approaches will it be possible to have an efficient impact on the target population. This paper seeks to analyse PRONABEC's progress and identify the aspects that require strengthening and greater attention from the state. This in turn can be considered for other public policies in the sector. In this way, the recommendations found in this analysis can not only contribute to the optimisation of PRONABEC's performance, but also serve as inputs for the design and improvement of other initiatives. Finally, this research seeks to highlight the relevance of inclusive public action, capable of achieving general well-being and working for the inclusion of vulnerable populations.

***Keywords***

Public policy

Higher education

Human rights approach

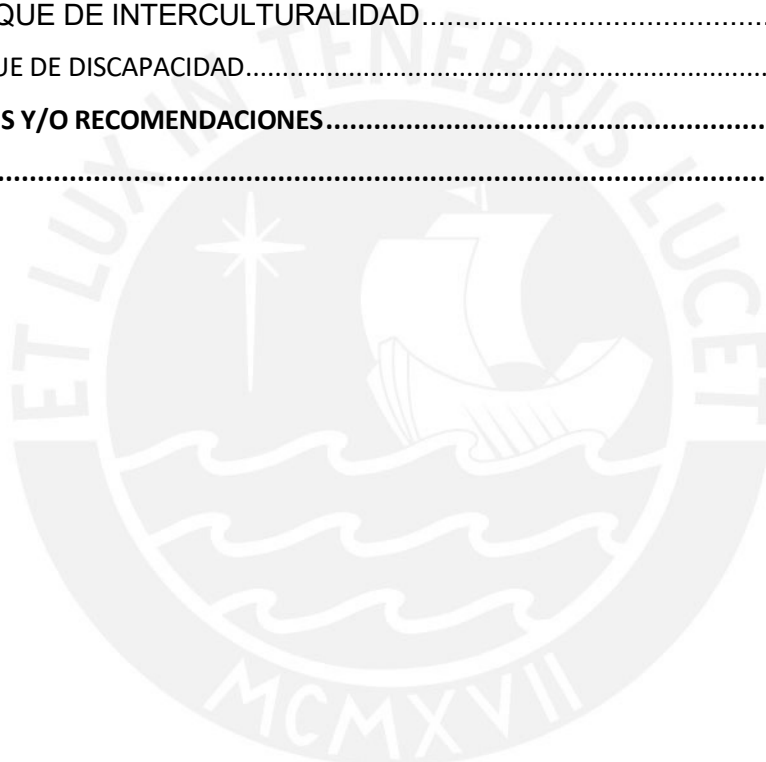
Disability

Interculturalism

## ÍNDICE

### Contenido

INTRODUCCIÓN .....	4
<b>CAPÍTULO I: LAS DIMENSIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LAS OBLIGACIONES ESTATALES.....</b>	<b>5</b>
1.1. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DESC .....	6
1.2. DIMENSIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN .....	8
<b>CAPÍTULO II: POLÍTICA PÚBLICA “PRONABEC” Y ENFOQUE HALLADOS EN SU DISEÑO .....</b>	<b>12</b>
2.1. REGULACIÓN DE PRONABEC .....	13
2.2. PRONABEC COMO POLÍTICA PÚBLICA DEL BUEN GOBIERNO .....	13
2.2. ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD.....	15
2.2. ENFOQUE DE DISCAPACIDAD.....	18
<b>CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES.....</b>	<b>21</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>22</b>



## INTRODUCCIÓN

Al identificar un problema público, el Estado debe optar por implementar una serie de políticas que sean capaces de incidir en dicho escenario y mejorar las condiciones de la población afectada. En el Perú, la educación, en los distintos niveles de enseñanza, es uno de los sectores que debe enfrentarse a mayores retos, especialmente para las poblaciones más vulnerables. Así, por ejemplo, según lo indicado por el Fondo de Naciones Unidas (UNICEF), a nivel de educación básica nuestro país se encuentra en una “crisis educativa sin precedentes”, para lo que hace llamado a priorizar este sector en el diseño e implementación de políticas públicas (2022). De igual manera, a nivel de educación superior, este escenario se mantiene. Según un estudio realizado por la Secretaría Nacional de Juventud (SENAJU), para el año 2022, “solo el 30,9% de los jóvenes peruanos logró transitar la educación superior” (2024). Además, un aspecto a destacar de lo concluido por la SENAJU es que existen importantes brechas por área de residencia, es decir, rural y urbano, así como por género.

La problemática ha sido abordada por el Estado a través de distintas iniciativas, programas y políticas. Una de ellas es el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (en adelante, PRONABEC), el cual se gesta como una política orientada a facilitar el acceso a la educación superior para jóvenes con escasos recursos económicos y así disminuir las brechas existentes. Si bien ha presentado importantes avances, su alcance y efectividad aún presenta desafíos que deben ser enfrentados.

El presente trabajo académico busca, en primer lugar, desarrollar el contenido del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) para así comprender la orientación que debe tener las políticas a ser implementadas por el Estado. En segundo lugar, se analizará PRONABEC desde el enfoque de derechos humanos, el de discapacidad e interculturalidad con la finalidad de identificar elementos necesarios a incluir para que se logre garantizar que las políticas públicas sean inclusivas, equitativas y tengan la capacidad de incidir de manera efectiva en las necesidades de la población beneficiaria. Estos enfoques sirven a los profesionales del sector para identificar desigualdades y gestar soluciones orientadas específicamente. En

consecuencia, con la inclusión de los mismos se podrá diseñar políticas públicas mejor adaptadas a las necesidades y realidades diversas, asegurando que se aborden barreras que atraviesan los ciudadanos.

## **CAPÍTULO I: LAS DIMENSIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LAS OBLIGACIONES ESTATALES**

El Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (en adelante, Comité DESC), en la Observación General No. 13, define a la educación como un derecho humano intrínseco y habilitador de otros derechos. De esta manera, es la educación la que permitirá a la ciudadanía desarrollarse en diferentes ámbitos, constituyendo así un medio para lograr el pleno desarrollo.

En este escenario, cabe destacar que, en un Estado constitucional de derecho, podemos identificar tres pilares fundamentales: la democracia, el Estado de Derecho y el buen gobierno. Al ser ya no solo un Estado prestador, sino también supervisor, estos tres elementos se vuelven claves. Respecto al buen gobierno, se entiende este como aquel que “busca y promueve el interés general, la participación ciudadana, la equidad, la inclusión social y la lucha contra la pobreza, respetando todos los derechos humanos, los valores y procedimientos de la democracia y el Estado de Derecho” (Presidencia del Consejo de Ministros, 2009). Este principio, a su vez, cuenta con otros subprincipios que guiarán el funcionamiento público, como lo son la corrección, transparencia, rendición de cuentas, participación, etc.

El derecho a la educación exige del Buen Gobierno políticas públicas y acciones estatales que estén diseñadas para garantizar, entre otros, el acceso equitativo y permanencia en el sistema educativo a todos los ciudadanos. Ello implica que el diseño de las políticas debe considerar las distintas realidades y necesidades que se posicionan en nuestro país, sobre todo en torno a las poblaciones vulnerables como las que se encuentran en niveles de pobreza, ruralidad, personas con discapacidad o pertenecientes a comunidades indígenas. Asimismo, dichas políticas deben ser evaluadas y adaptadas continuamente para garantizar su efectividad en la realidad social.

En esta misma línea, es Estado no debe limitarse a ofertar un servicio educativo o supervisar el servicio privado, sino que se requiere del mismo la ejecución de un planeamiento, análisis de calidad regulatoria e implementación que considere las barreras estructurales que persisten en nuestra realidad. A continuación, se desarrollará las dimensiones del derecho a la educación con el fin de identificar sus componentes esenciales, sus respectivos alcances y las consecuentes obligaciones desde el Buen Gobierno.

### 1.1. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DESC

A nivel internacional, el derecho a la educación está consagrado en múltiples instrumentos (DUDH, PIDESC, Protocolo San Salvador, etc). Este por mucho tiempo fue entendido como parte de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Ello implicó, bajo una primera escuela, que se mantenga la diferenciación con los derechos civiles y políticos (DCP), siendo los primeros considerados por un amplio sector como aquellos que requieren para su efectividad de recursos económicos y humanos de los Estados. En esa línea, se justificaba la dilación de la implementación de los DESC ante la ausencia y/o limitación de esos recursos. Así, por ejemplo, una de las tesis que aboga lo señalado es la que concibe las “generaciones” de los derechos. Según la misma:

*“Los derechos civiles y políticos son derechos absolutos, con eficacia erga omnes, en tanto que los derechos sociales serían derechos relativos u oponibles frente a un obligado concreto (...) Del mismo modo, los derechos civiles y políticos se presentan como derechos inmediatamente eficaces frente al Estado, **mientras que la eficacia de los derechos sociales dependería de la implantación de medidas, generalmente costosas, por el Estado.** Finalmente, y como consecuencia de todo lo anterior, los derechos civiles y políticos se conciben como derechos justiciables, en tanto que los derechos sociales permanecerían en algo así como un limbo jurídico, a la espera de su particular redención legislativa” (Pacheco citado en Pacheco 2017, 269) (El énfasis es propio).*

Lo anterior viene siendo superado en tanto ya no se entiende a la progresividad únicamente como cumplimiento paulatino, sino también como un avance hacia un objetivo, el cual es la satisfacción plena (Bregaglio 2012, p.43). Bajo esa línea, se desmantela la noción de progresividad que postergaba su implementación y se comienza a entender como una obligación continua del Estado, inclusive bajo

contexto de limitaciones económicas. De esta manera, el cambio de paradigma implica que los DESC ya no son considerados como pragmáticos, sino que se vuelven exigibles y justiciables, obligando a los Estados a tomar medidas concretas para su efectivo cumplimiento. Adicionalmente, otro aspecto que cobra relevancia es el principio de no regresividad, el mismo que consagra la prohibición de cualquier acción por parte del Estado que constituya un retroceso en el nivel ya logrado en la garantía de los DESC.

Lo anterior ya se ha materializado en diversa jurisprudencia de la Corte IDH. A manera de ejemplo, en el caso Lagos del Campos vs Perú, la Corte IDH desarrolla el criterio de justiciabilidad de los DESC. Así, indica que los DCP están íntimamente relacionados y son indivisibles de los DESC y se debe concebir a ambos dentro del conjunto de derechos humanos exigibles ante las autoridades competentes (Fundamento jurídico No. 41). De esta manera, la Corte determinó que los derechos involucrados (en el caso, el derecho al trabajo) si bien habían sido reconocidos como parte de los DESC, el artículo 26 de la Convención Americana habilita la posibilidad de que se acuda a las instancias a demandar un avance progresivo sobre la garantía de este derecho.

Sobre la comentada progresividad, la Corte en el caso Cuscul Piraval y otros vs. Guatemala, concluye que las obligaciones con tal tipo de desarrollo progresivo cuentan con un marco de flexibilidad, sin que esta se entienda como inacción. En otras palabras, el Estado tiene una obligación de hacer, otorgando así medios necesarios para responder a los derechos que están relacionados. Además, señala que esta podrá ser objeto de rendición de cuentas y exigible a las instancias correspondientes. A su vez, desarrolla el concepto de no regresividad, el cual refiere a que no puede haber un retroceso de la protección del derecho. Así, posiciona nuevamente a los DESC (donde se incluye el derecho a la educación) como justiciable, volviendo así exigible un cumplimiento paulatino que busque la efectividad del derecho (Fundamento Jurídico 140,148).

Por lo tanto, la integración de los DESC, incluido el derecho a la educación, en el marco de la justiciabilidad y progresividad ha transformado su entendimiento y aplicación a considerar en la promoción del mismo a través de las políticas públicas. Este derecho debe ser garantizado por el Estado hasta lograr su plena satisfacción. Ahora, su realización no se limita a un enfoque unidimensional; por

el contrario, debe implementarse a través de una perspectiva integral que involucre todas las dimensiones.

A continuación, se analizarán las dimensiones del derecho a la educación, con el objetivo de comprender sus diversas implicancias y su relevancia en el marco del Buen Gobierno y de un Estado democrático.

## **1.2. DIMENSIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

Las dimensiones del derecho a la educación son un marco analítico que permite no únicamente organizar, sino también evaluar y supervisar de manera idónea la responsabilidad del Estado en garantizar este derecho fundamental. Las mismas son disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Estas dimensiones han sido reconocidas por distintos instrumentos y desarrollo doctrinario como el contenido esencial del derecho. Asimismo, ofrecen una estructura clara capaz de ser utilizada para evaluar si las políticas educativas están cumpliendo con los estándares mínimos exigidos en el nivel internacional. Adicionalmente, al considerar estas dimensiones, los gobiernos pueden contar con indicadores que reflejen las áreas de mejora por región con más precisión, contribuyendo a su vez a la rendición de cuentas y transparencia en la gestión pública.

Estos enfoques, cabe agregar, también facilitan la asignación de recursos de manera más efectiva, ya que, por ejemplo, la actuación en las localidades con mayor ausencia de centros educativos (problema de disponibilidad) será orientada en específico a superar esas barreras de infraestructura, mientras que en las regiones que sí cuentan con centros, los esfuerzos pueden orientarse a la construcción de una infraestructura donde las personas con discapacidad puedan acceder sin inconvenientes (problema de accesibilidad). A continuación, veamos a detalle cada una de las dimensiones.

En primer lugar, la disponibilidad hace referencia a la suficiencia de la cantidad de instituciones que prestan el servicio de educación. Ello se medirá en relación con la extensión de la localidad y la necesidad de la población. Además de la existencia de instituciones educativas suficientes, la disponibilidad también exige las buenas condiciones de dichos centros. Dentro de estas características se

encuentra, entre otros, los servicios básicos -agua potable, alcantarillado o desagüe, luz eléctrica-, docentes calificados y material de enseñanza adecuado, recursos de tecnología de la información, etc).

En nuestro país, el problema de la disponibilidad se presenta sobre todo en ámbitos rurales. De acuerdo a la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (en adelante, PAEPAR), aprobada en diciembre del 2018, la población rural no es atendida de manera idónea en el ámbito educativo, debido a múltiples escenarios que convergen, sobre todo relacionado con la suficiencia de los centros. Dicho documento señala ciertas condiciones tales como los tiempos excesivos de traslado a las IIEE, la escasez de docentes calificados en la zona y la carencia de recursos educativos e infraestructura adecuada como las principales causas del déficit educativo en torno a la disponibilidad (PAEPAR, 2018).

Ello se ve reflejado a su vez en el caso Marleni y Elita Cieza Fernández, resuelto por el Tribunal Constitucional (en adelante, TC) el año 2014. Las demandantes argumentan que se ha vulnerado su derecho a la educación pues la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), observó su matrícula y no les dio la posibilidad que ellas se matriculasen correctamente en el establecimiento educativo, aludiendo a que no contaban con la edad correspondiente para proceder. Al respecto, las demandantes manifestaron que en el caserío donde habitaban, no existía ninguna institución de educación básica alternativa secundaria, por lo que, ante la negativa de la entidad, se vieron obligadas a dar continuidad a sus estudios en una institución educativa a una hora y media de camino desde su hogar.

Ante la situación de las demandantes, el TC declaró un “estado de cosas inconstitucional”. Ello se dio ante la constatación de que la situación de las demandantes no era una situación aislada sino más bien representativa de todo un grupo perteneciente a la población vulnerable de pobreza y ruralidad. En tal sentido, dicha técnica permitía que las decisiones tomadas tengan la posibilidad de coadyuvar a la reversión de un estado vulneratorio general. Así, se puede entonces extender los alcances inter partes de las sentencia. El TC, por lo mencionado, ordenó al Ministerio de Educación la ejecución de un plan de acción

para asegurar la disponibilidad y accesibilidad de la educación en cuatro localidades rurales. (Tribunal Constitucional, 2014)

Lo anteriormente desarrollado evidencia cómo la ausencia de disponibilidad de recursos educativos y centros educativos puede afectar directamente el ejercicio del derecho a la educación.

Por otro lado, la dimensión de la accesibilidad hace referencia a la igualdad de oportunidades en el sector que brinda la posibilidad de que todas las personas, sin importar sus capacidades, puedan acceder al sistema educativo vigente y así, desarrollarse de manera personal y profesional (Aragall 2010, p.25). Esta dimensión resulta fundamental ya que su omisión no únicamente perpetúa desigualdades estructurales, sino también limita el ejercicio de un derecho fundamental. El TC, acogiendo lo establecido por el Comité DESC, indica en el caso previamente mencionado que dentro de la accesibilidad se encuentran “tres dimensiones: la no discriminación, la accesibilidad material y la accesibilidad económica”. (EXP N.º 00853-2015-PA/TC, F.J 13)

Sobre la primera de ellas, cabe destacar que la no discriminación es el mandato que se le impone al Estado y a los actores privados como dimensión negativa de la igualdad. En tal sentido, prohíbe cualquier acto de diferenciación arbitraria, es decir, sin justificación. (Landa 2021, p. 82). Adicionalmente, el Estado, en su rol garante de derechos fundamentales, debe considerar este principio y además acoger políticas públicas que se alineen con el mismo. Por otro lado, la accesibilidad material refiere a que debe ser asequible en la realidad, es decir, accesible por su locación, infraestructura o por medio de otros recursos tecnológicos. En cuanto a la dimensión económica, ello indica que los recursos monetarios no deben ser un impedimento a ningún ciudadano para el acceso al sistema educativo.

Ahora bien, en el contexto educativo peruano, las barreras de accesibilidad impactan de manera directa, por ejemplo, a las personas con discapacidad. Según lo señalado por la Defensoría del Pueblo (2019) “solo el 0.7% de colegios del país son accesibles para personas con discapacidad”. Dicha cifra refleja la realidad alarmante que evidencia la exclusión estructural para con esta población, limitando así su desarrollo y por ende perpetuando un estado de

vulnerabilidad. Si bien a lo largo de las últimas décadas ha habido iniciativas de políticas públicas y esfuerzos importantes, aún distan de ser suficientes para lograr una verdadera igualdad. Una de dichas iniciativas para fortalecer la equidad e inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo fue el Programa de Intervención Temprana (PRITE), el cual busca no solo prevenir retrasos en el desarrollo, sino también detectar y atender de manera oportuna a niños, familias y a la comunidad en general, buscando su inclusión a servicios públicos esenciales, como lo es la educación. A pesar de sus ventajas, en la actualidad, de las 230 UGEL existentes en nuestro país, solo 79 cuentan con un PRITE, lo que posiciona en 151 localidades carentes de la implementación de este programa.

Finalmente, es preciso mencionar que la accesibilidad también debe abordarse desde un enfoque lingüístico. Como se desarrollará en el siguiente capítulo, el Perú es caracterizado por ser un país multicultural, lo que trae consigo una variedad de lenguas originarias. En comunidades indígenas, por ejemplo, la falta de materiales educativos o docentes bilingües constituye una barrera significativa en el proceso educativo.

Por otro lado, la aceptabilidad refiere a que el contenido de la educación debe ser pertinente y de buena calidad (Koster 2016, p. 6). Ello implica que el contenido curricular, los materiales utilizados, e inclusive los métodos de enseñanza deben ser de buena calidad. Ahora bien, en el caso peruano, la aceptabilidad enfrenta retos adicionales debido a la diversidad cultural y geográfica del país. Una respuesta a ello ha sido la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) implementada en la región amazónica y andina. La EIB busca la preservación de una serie de tradiciones de esta población:

“Para cumplir dicho propósito, se plantea una educación basada en la herencia cultural de cada pueblo, que dialogue con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de la ciencia. Asimismo, propone una formación que considere la enseñanza en lengua originaria (como lengua materna) y el castellano (como lengua de herencia), o viceversa” (MINEDU, s/f)

Como se verá en el siguiente capítulo, específicamente en el enfoque de interculturalidad, las políticas deben considerar esta multidiversidad existente en nuestro país en la implementación de las políticas públicas. De lo contrario, solo

tendremos lineamientos vacíos y carentes de realidad. Finalmente, e íntimamente relacionado con este punto, se encuentra la adaptabilidad, la cual implica que la educación debe estar de acuerdo a los requerimientos y condiciones específicas de todos los estudiantes (Argall 2010, p.37). Al respecto, un sistema educativo adaptable tendrá la capacidad de reconocer las diferencias en el aprendizaje a impartir a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, proporcionando recursos que respondan de manera efectiva. En el contexto peruano, esa capacidad de ajustarse debe verse reflejada en zonas rurales, en localidades donde el castellano no es la primera lengua, o bien al tratarse de personas con discapacidad.

En conclusión, es esencial considerar estas dimensiones del derecho a la educación para garantizar el correcto ejercicio del mismo. Se ha podido observar cómo la actuación del estado no se limita únicamente a la inversión en mayor construcción de centros educativos, sino requiere de un contenido curricular idóneo, un espacio accesible para todos (as) y constante actualización del modelo educativo. Para lograr mejoras en este sector, el Estado ha implementado una serie de políticas como lo es PRONABEC que, si bien ha tenido muy importantes resultados, el diseño y gestión tanto de este programa como de algunos otros, puede verse limitado si no se considera distintos enfoques en la política pública. Solo con esta mirada se puede afirmar verdaderamente que la actuación estatal vela por el bienestar general.

## **CAPÍTULO II: POLÍTICA PÚBLICA “PRONABEC” Y ENFOQUE HALLADOS EN SU DISEÑO**

En el presente capítulo se analizará el diseño e implementación de PRONABEC. En primer lugar, se realizará unos alcances respecto a la regulación y forma de operación de la política pública. Posteriormente, se procederá a analizar el mismo a partir de un enfoque de interculturalidad y de discapacidad. El primero de ellos es relevante en tanto los estudiantes beneficiarios del programa provienen de diversas regiones del Perú, lo que implica una variación en la adaptación en la capital. El segundo busca evaluar el nivel de inclusión que se ha acogido y la verdadera accesibilidad que la política pública ofrece. De esta

manera, podemos tener alcances de los retos pendientes desde la actuación pública y el Buen Gobierno para una mejor gestión de dicha política pública.

## **2.1. Regulación de PRONABEC**

El año 2012, mediante la Ley No. 29837, Ley que Crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, se creó PRONABEC, a cargo del MINEDU. La finalidad, según dicha disposición normativa, es contribuir al acceso de la educación superior de los estudiantes de recursos económicos más bajos. El apoyo puede estar orientado a nivel de pregrado, posgrado u otros créditos educativos. Así, los requisitos comunes para todo tipo de apoyo ofrecido es precisamente, contar un alto rendimiento académico en la educación básica o el pregrado, según corresponda y ser parte de la población objetivo, es decir, con recursos económicos bajos.

Asimismo, el reglamento de dicha ley determina, entre otros, que al finalizar los estudios subvencionados, existe un compromiso de servicio al país, donde los egresados y egresadas deben contribuir al desarrollo en su actividad laboral.

De esta manera, desde la actuación estatal, este programa promueve principios que se incluyen dentro del Buen Gobierno, a desarrollar a continuación.

## **2.2. PRONABEC como política pública del Buen Gobierno**

En primer lugar, el Buen Gobierno (en adelante, BG) es entendido como un principio de rango constitucional, el cual se desprende de la lectura del artículo 44 de la CPP, donde se indica los deberes primordiales del Estado, en línea con lo dispuesto por Castro (2015, p. 3). De esta manera, en calidad de principio, constituye una función integradora y un parámetro de interpretación para las actuaciones emprendidas. Asimismo, según lo señalado por Humberto Avila , estos principios buscan la promoción del “Estado ideal de las cosas (state of affairs)” (como fue citado en Castro 2015, p. 30). En esta misma línea, además, es trascendental señalar la vinculación que tiene el BG con los derechos humanos (en adelante, DDHH) en tanto, como señala Linda C. Reif, la promoción de estos DDHH parte de la existencia del Estado constitucional moderno y sus tres pilares integrados por la democracia, el Estado de Derecho y el BG (2020,

p. 65). Lo anterior en tanto aquel sería entonces el escenario habilitador para la verdadera protección y promoción de los derechos de los ciudadanos y por tanto, del interés general a través del control de la arbitrariedad, la participación, la calidad de la administración, entre otros. Ahora bien, este principio de BG, para su concreción, requiere de otros subprincipios. En el presente caso, los principios que se promueven son principalmente, aquellos de participación y no discriminación.

El principio de participación, por un lado, implica que los ciudadanos puedan verse involucrados de manera personal o conjunta en las diferentes aristas de desarrollo del país, sea política, económica, social y cultural. En correlación, el Estado debe crear las condiciones que garanticen este involucramiento activo. Ahora bien, PRONABEC, al fomentar el acceso a la educación, incentiva esta integración a los asuntos públicos en tanto brinda los espacios de formación pertinentes para la posterior participación activa de los estudiantes en la sociedad. En esta línea además, esta participación en la sociedad debe ser en pro del bienestar general y consiste en que “se involucren de manera activa y consciente en la eliminación de los obstáculos a la igualdad” (León 2014, p. 233).

El TC, a su vez, indica sobre este principio que “éste no se proyecta de manera restrictiva sobre la participación de la persona en el Estado-aparato o, si se prefiere, en el Estado-institución, sino que se extiende a su participación en el Estado-sociedad, es decir, en los diversos niveles de organización, público y privado” (EXP. N.º 03687-2023-PA/TC, FJ No. 3). Por tanto, en el caso de PRONABEC, al ser incluidos en el sistema educativo, este principio de participación se ve garantizado en tanto constituye una manifestación de la inclusión en el Estado-sociedad. Asimismo, cabe mencionar que esta política pública apoya en gran medida a jóvenes a nivel nacional, incluyendo áreas rurales o zonas desfavorecidas. De esta manera, reduce la brecha de marginación de la esfera educativa y promueve a su vez la descentralización.

Por otro lado, el principio de igualdad y no discriminación, desde la concepción de la igualdad material (o sustancial), implica que se propongan medidas de acción positiva capaces de dismantelar las diferencias sociales estructurales. Es decir, esta nueva dimensión de la igualdad implica un compromiso continuo

y activo con la eliminación de los rastros de disparidades sociales, económicas, culturales, etc. Así, se busca lograr una redistribución equitativa para todos los ciudadanos:

“El principio de igualdad sustantiva promueve un modelo que comprende la igualdad de oportunidades, de acceso a las oportunidades y de resultados. El concepto en el que se apoya este modelo es el reconocimiento de que la igualdad formal, a menudo expresada en leyes, marcos y políticas neutrales referidas a género, puede no ser suficiente para garantizar que las mujeres gocen de los mismos derechos que los hombres” (ONU MUJERES 2018, p. 37)

En consecuencia, se opta por emprender acciones afirmativas capaces de equiparar la situación de colectivos que históricamente se han visto en desventaja. Lo anterior en atención a que, si bien en nuestra sociedad contemporánea muchos de los grupos marginados históricamente han logrado conquistar diversos espacios de los que antes no podían disfrutar, múltiples prácticas se mantienen en estructuras profundas ahí donde los efectos de la ley no pueden llegar. Se vuelve necesario entonces reconducir las nociones para conquistar un esquema coherente entre la ley, la realidad y el bienestar general. En el caso, los créditos educativos destinados para una población en específico, constituyen precisamente dichas acciones positivas:

La implementación de las acciones afirmativas en las universidades de América Latina tiene como objetivo crear mejores oportunidades de desarrollo para estudiantes en riesgo de ser marginados por razones económicas, sociales, étnico-raciales, culturales, discapacidad y género, a través del establecimiento de un porcentaje de cuotas o vacantes en los exámenes de ingreso, créditos educativos, apoyos económicos y la creación de universidades interculturales (Chiroleu y Marquina, 2017; Mato, 2016; Orocó y Nilza citados en Espinoza, 2014).

De esta manera, PRONABEC, como concepción de política pública, efectivizaría principios del Buen Gobierno y contribuye a la equidad de la ciudadanía, velando así por el bienestar general.

## **2.2. Enfoque de interculturalidad**

De acuerdo con el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (en adelante, MIDIS), el enfoque intercultural es “el reconocimiento de la diversidad cultural y la existencia de diferentes perspectivas culturales, expresadas en distintas formas de organización, sistemas de relación y visiones del mundo. Implica

reconocimiento y valoración del otro” (2019). Asimismo, la doctrina precisa que, desde la educación, la interculturalidad tiene un elemento socio político, el cual está expresado:

“en acciones tendientes al reconocimiento de las posibilidades y riquezas de nuestra diversidad, el sostenimiento de nuestras particularidades y la lucha frontal contra las desigualdades instaladas en la sociedad en pos de aportar a la solución de conflictos entre culturas y a la transformación del marco estructural que origina inequidad política, socio- económica y cultural” (Vásquez 2007, p.1)

De esta manera, en una política pública como lo es PRONABEC se debe considerar estas características diversas de las postulantes y potenciales estudiantes para que así se garantice un verdadero disfrute equitativo de este programa. Dentro de esta interculturalidad, hay diversos aspectos a considerar.

En primer lugar, se encuentra el idioma. Según estadísticas de PRONABEC, el año 2019, entre todos los becarios, se hablaban 33 de las 48 lenguas originarias del país (2019). Asimismo, el 83% era de regiones diferentes a la capital. Ello indica que sí se presentan situaciones en las cuales los ciudadanos con un idioma nativo distinto acceden a estas oportunidades educativas otorgadas por el Estado. Sin embargo, no se puede concluir con ello que esta política cuenta con un enfoque de interculturalidad. Veamos.

Las becas otorgadas por PRONABEC son difundidas, entre otros, por las páginas del gobierno y a través de eventos presenciales. Al acceder a dicha página “PRONABEC en línea” se comprueba que existe una versión en quechua (<https://www.pronabec.gob.pe/pronabec-en-linea-quechua/>). Sin embargo, no brindan la posibilidad de la lectura en otro idioma originario del Perú. Además, a la fecha de la presente investigación, dicha página web se encuentra “en mantenimiento”. Por otro lado, no existe registro alguno de eventos organizados en idiomas distintos al español. En ese mismo sentido, de las becas disponibles por PRONABEC, la investigación comprobó que únicamente “Beca 18” ha emitido publicaciones en más de un idioma originario, tal como el Achuar, Kichwa, Ashaninka, etc. <sup>1</sup>De esta manera, los jóvenes con lenguas nativas

---

<sup>1</sup> <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/660280-pronabec-difunde-concurso-beca-18-2023-en-lenguas-originarias-para-fomentar-la-inclus>

distintas no pueden acceder - y ni siquiera entender las condiciones- para acceder a otras becas de este programa. Además, de poder acceder a la información, no podrían mantenerse en el sistema educativo.

Agregado a lo previamente mencionado, se identifica que “Beca 18” cuenta con ocho modalidades distintas para atender a distintas condiciones de vulnerabilidad. En lo referente a la interculturalidad, cabe destacar la modalidad “Comunidad Nativa Amazónica y Población Afroperuana”, “Modalidad Huallaga”, “Modalidad VRAEM” y “Modalidad Educación Intercultural Bilingüe”. Estas están destinadas específicamente a jóvenes pertenecientes a las comunidades señaladas. Las otras becas disponibles, como “Beca Alianza del Pacífico”, “Beca Perú” o “Beca Permanencia”, según lo investigado, no cuentan con información ni modalidades en idiomas distintos al castellano.

En segundo lugar, íntimamente ligado con el idioma, el enfoque intercultural propone la igualdad de oportunidades: “La interculturalidad desde un paradigma ético-político parte del reconocimiento de las diferencias culturales como uno de los pilares de la construcción de una sociedad democrática, fundamentada en el establecimiento de relaciones de equidad e igualdad de oportunidades y derechos” (Ministerio de Cultura, 2017). En tal sentido, para poder identificar el nivel de equidad en esta política pública, es preciso hacer referencia al nivel de enseñanza de los postulantes y la diversidad del punto de partida. Primero, es relevante conocer la situación de la escolaridad básica en zonas rurales. Estas presentan un déficit no solo en la calidad educativa sino en la presencia de elementos de apoyo en el proceso educativo. Así, según un informe elaborado por la UNESCO (2020, p.10)

“Gran parte de las escuelas rurales, cualquiera que sea su nivel y modalidad, comparten carencias materiales y pedagógicas que afectan el buen desempeño y logros de sus docentes y estudiantes. Es común encontrar graves condiciones de desgaste en la infraestructura escolar y dificultad para su mantenimiento, así como la carencia o insuficiencia de servicios básicos, el abandono o descuido de los servicios (...) , todo lo cual contribuye al empobrecimiento de la educación en dichas zonas”

Además de ello, los exámenes realizados a los estudiantes de zonas rurales evidencian el bajo nivel académico de las escuelas. El año 2018, en la

Evaluación Censal de Estudiantes, se determinó que únicamente el 13% de los alumnos evaluados en las zonas rurales obtuvieron un logro satisfactorio (MINEDU citado en Montero y Ucelli, 2020). Si bien esta situación ha mejorado progresivamente, persisten grandes brechas de objetivos académicos: “Aun cuando los resultados en Lectura y Matemática de las instituciones educativas privadas disminuyeron con respecto al 2022, las brechas entre las escuelas privadas y públicas se mantienen. Además, los estudiantes de escuelas rurales andinas y amazónicas presentan grandes brechas con sus pares urbanos” (Montero y Ucelli, 2020).

En esa línea, los potenciales beneficiarios de las becas otorgadas por PRONABEC no parten del mismo nivel de educación, lo que posiciona a gran población en una desventaja importante. Al respecto, la situación no solo revela la necesidad de superar las brechas en las zonas rurales, sino hace un llamado a este tipo de políticas públicas de considerar esas diferencias existentes para poder garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo por parte de los estudiantes. Una posible solución a la tarea es ofrecer talleres de nivelación para los beneficiarios y también aquellos postulantes que cuenten con los requisitos necesarios y cuyas escuelas se encuentren en zonas rurales. Esto no se encuentra detallado en el Reglamento de PRONABEC.

En tal sentido, son dos retos principales a partir del enfoque de interculturalidad. Por un lado, se encuentra la necesidad de volver accesible la información a jóvenes pertenecientes a diferentes etnias y con una lengua distinta al castellano. Por otro lado, PRONABEC no parece considerar suficientemente las disparidades en los niveles de enseñanza que existen entre las distintas regiones del país. No todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de nivel en la educación básica regular, lo que genera una inequidad desde el punto de partida que esta política aún no ha logrado compensar de manera efectiva.

## **2.2. Enfoque de discapacidad**

La discapacidad, a lo largo de la historia, ha sido concebida a través de distintos paradigmas y/o modelos. En un primer momento, el modelo de prescindencia traía consigo que las personas con discapacidad, al no contribuir plenamente en

la comunidad, no debían ser atendidos. Por tal motivo, los miembros de la sociedad optan precisamente por prescindir de esta población vulnerable. A la vez, se desarrollan dos submodelos al interior de este primer enfoque. El modelo eugenésico, en la antigüedad, abogaba por la eliminación de estas personas, idea que se concretaba mediante el infanticidio u otras prácticas eugenésicas. En cuanto al submodelo de marginación, este se caracterizaba porque situaba a las personas con discapacidad dentro de grupos específicos como pobres y marginados, tras ser categorizados como ajenos a las creencias teleológicas. Así, si bien no existen mecanismos de “eliminación”, la respuesta social sigue sin considerar a esta población y optar por su exclusión (Palacios en Salmón y Bregaglio, 2015).

En un segundo momento, el modelo rehabilitador abogaba por la caracterización médica de la discapacidad como ausencia de salud. Asimismo, bajo este enfoque las personas pueden aportar a la sociedad siempre y cuando sean normalizadas y así adquirir las características de las demás personas:

“Puesto que la atención se centra en la discapacidad (en aquello que la persona no es capaz de realizar), se produce la subestimación hacia las aptitudes de las personas con discapacidad, y así el tratamiento social otorgado se basa en una actitud paternalista y caritativa, enfocada hacia las deficiencias de tales personas que, se considera, tienen menos valor que el resto” (Toboso 2008, p. 3).

Finalmente, el modelo social presenta una nueva concepción que gira en torno a que la discapacidad no se basa en razones intrínsecas a las personas, sino que las causas vienen a ser puramente sociales. Desde este modelo, se entiende que las personas con discapacidad pueden contribuir de igual medida como cualquier otra persona sin necesidad de pasar por un proceso de normalización. Por el contrario, solo depende que el ambiente donde se desarrollen sea pensados y diseñados valorando estas circunstancias y en respeto a la diversidad. Así, en este modelo el foco está en la falta de sensibilidad del Estado y de la ciudadanía. En consecuencia, el Estado debe constituirse como responsable frente a los obstáculos instaurados por la sociedad e implementar medidas a fin de modificar ello y así garantizar la dignidad y desarrollo de la población (Victoria 2013, s/p).

En PRONABEC, se identifican tres principales problemas en cuanto a la garantía de este enfoque. Por un lado, se encuentra, nuevamente, la accesibilidad de la información. En el modelo social comentado, se vuelve imperativo el desmantelar la actitud de homogeneizar la discapacidad. En ese sentido, la información que se comparta sobre los créditos educativos, los propuestos talleres de nivelación, y el modo de evaluación para el otorgamiento de la beca, deben estar caracterizados por la adecuación a las personas con discapacidades diversas.

Por otro lado, cabe mencionar que, al igual que la concepción de discapacidad, el entendimiento de educación inclusiva ha variado. La noción actual señala que: la educación inclusiva se define como “un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos” (Cornejo, Rubilar y Díaz 2014, p. 19). En tal sentido, se vuelve necesario una mayor conjunción entre el acceso a las becas específicamente para las personas con discapacidad y su real incorporación al sistema educativo y formativo-laboral, posterior. Así, se debe asegurar que las instituciones educativas en las que los alumnos y alumnas se incorporarán cuenten con condiciones como el procedimiento claro de ajustes razonables, infraestructura idónea en atención a la discapacidad, políticas y programas internos de apoyo, etc. Finalmente, según lo revisado se ha comprobado que si bien existe una beca exclusiva para personas con discapacidad (Beca Inclusión), en la variedad del resto de programas disponibles, no existe un protocolo de ajustes razonables ni si quiera en el proceso de admisión.

## **CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES**

Las políticas públicas, especialmente en el sector educación, deben considerar un conjunto de herramientas y enfoques capaces de contribuir al diseño e implementación idóneo de los programas o demás.

En primer lugar, como se comentó, la concepción diferenciadora entre DCP y DESC ya ha sido desmantelada, por lo que la exigibilidad y justiciabilidad de los antes considerados DESC ya no depende en los recursos del Estado. En tal sentido, el gobierno debe asegurar la implementación de iniciativas que incidan en el disfrute de este derecho plenamente. De lo contrario, un ciudadano (a) puede acudir a las instancias correspondientes a demandar las barreras contra la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en torno al sistema educativo.

En esa línea, cada una de estas dimensiones del derecho a la educación plantea una serie de obligaciones para el Estado. Como forma de respuesta a estas necesidades, el año 2012 se creó PRONABEC, un programa que brinda créditos educativos a jóvenes sin los recursos económicos suficiente para poder acceder y mantenerse en el sistema educativo, particularmente el nivel superior.

Si bien esta iniciativa, como está planteada, va conforme a los principios de buen gobierno, buscando así el interés general, aún quedan retos pendientes y omisiones trascendentales que esta política pública nos deja. Sobre el enfoque de interculturalidad, por ejemplo, se concluyó que existe una evidente necesidad de implementación de medidas dentro del programa que promuevan la accesibilidad para jóvenes provenientes de áreas rurales, específicamente en torno al idioma original. Sobre el enfoque de discapacidad, se expuso la noción de capacidad que debería aplicarse para esta política pública, esto es, un modelo inclusivo y no segregacionista, capaz de otorgar la posibilidad de brindar ajustes de requerirse y asegurar además una permanencia -y no solo primer acceso- al sistema.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aragall, F. (2010) La accesibilidad en los centros educativos. *CERMI*. Madrid. Ediciones Cinca. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/65744>
- Bregaglio Lazarte, R. A. (2010). La justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales desde una concepción dinámica y evolutiva de la progresividad, indivisibilidad e interdependencia: más allá de los tratados. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1589>
- Castro, A. (2015) El ombudsman y el control no jurisdiccional de la administración pública como garantía del derecho a la buena administración. In *documento presentado en el XX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lima, Perú* (Vol. 10).
- Cornejo, C. O., Rubilar, F. C., Díaz, M. C., & Rubilar, J. C. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-23.
- Defensoría del Pueblo. (s. f.). *Colegios tienen la obligación de reservar vacantes para estudiantes con discapacidad*. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe>
- Espinosa, O. (2024). Acciones afirmativas para pueblos indígenas en instituciones de educación superior de la Amazonía peruana. En *Políticas de Acción Afirmativa en la Educación Superior de América Latina*. <https://cris.pucp.edu.pe/en/publications/acciones-afirmativas-para-pueblos-indigenas-en-instituciones-de-educacion-superior-de-la-amazonia-peruana>
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1), 33-52.
- Landa Arroyo, C. (2021). El derecho fundamental a la igualdad y no discriminación en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional del Perú. *Estudios constitucionales*, 19(2), 71-101.
- León, Hugo (2014). "El derecho a la participación ciudadana como componente de la actuación del Estado", en: Alberto Castro (ed). *Buen gobierno y derechos humanos*, Lima: Idehpucp.
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú (MIDIS). (2019). *Lineamientos y herramientas para la transversalización del enfoque de interculturalidad en los programas sociales del MIDIS*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/306835/INF-LHPS\\_-\\_Enfoque\\_de\\_Interculturalidad20190409-24902-ns2b6v.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/306835/INF-LHPS_-_Enfoque_de_Interculturalidad20190409-24902-ns2b6v.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales*. Diario Oficial El Peruano. <https://www.peru.gob.pe>

- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Guía para la creación de un PRITE: Programa de Intervención Temprana para niños y niñas menores de 3 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-para-la-creacion-de-un-prite.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Día Internacional de la Educación: Solo el 30.9% de jóvenes peruanos logró transitar a la educación superior*. Recuperado de <https://juventud.gob.pe/2024/01/dia-internacional-de-la-educacion-solo-el-30-9-de-jovenes-peruanos-logro-transitar-a-la-educacion-superior/>.
- Montero, C. M., & Ucceli, F. (2020). Ruralidad y educación en el Perú: ruralidad y lejanía en el Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374789>
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS (2006) Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derecho en la cooperación para el desarrollo. Nueva York y Ginebra. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- ONU Mujeres México. (2018). *La igualdad de género*. <https://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2018/12/IGUALDAD-DE-GENERO-2018-web.pdf>
- Pacheco Rodríguez, Miguel Ángel. (2017). Exigibilidad de los derechos sociales: algunas aportaciones desde la teoría del derecho. *Derecho PUCP*, (79), 267-286. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201702.011>
- Presidencia del Consejo de Ministros (2009). *Compromisos de buen gobierno: Propuesta para un pacto político de reforma del Estado*. Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/0F1D0806469293C305257BFE0022011F/\\$FILE/Compromisos de Buen Gobierno.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0F1D0806469293C305257BFE0022011F/$FILE/Compromisos%20de%20Buen%20Gobierno.pdf)
- Reif, L. C. (2020). National Human Rights Ombuds Institutions as National Human Rights Institutions (NHRIs). In *Ombuds Institutions, Good Governance and the International Human Rights System* (pp. 151-220). Brill Nijhoff.
- Tribunal Constitucional del Perú (2017) . *Expediente N.º 00853-2015-PA/TC (Marleni Cieza y otra vs director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Utcubamba)* Recuperado de <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2017/00853-2015-AA.pdf>
- Toboso, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 10(20), 64-94. [https://www.fuhem.es/wpcontent/uploads/2019/08/Discapacidad enfoque Amartya Sen.pdf](https://www.fuhem.es/wpcontent/uploads/2019/08/Discapacidad%20enfoque%20Amartya%20Sen.pdf)
- UNICEF. (2022). *UNICEF advierte que el Perú vive una crisis educativa sin precedentes y hace un llamado a priorizar a niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/unicef-advierte-que-el-peru->

[vive-una-crisis-educativa-sin-precedentes-llamado-priorizar-ninas-ninos-adolescentes](#)

Vásquez, J. (2007). Enfoque intercultural para una educación básica regular intercultural y bilingüe. *Recuperado de: <http://interculturalidad.org/numero04/0202dfo.htm>.*

Victoria Maldonado, Jorge A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. Recuperado en 09 de diciembre de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es).

