



Hacia una educación sin barreras

Avances y desafíos en la educación inclusiva

que evidencian los resultados del SIRIED 2024

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2025 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, y la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, Enrique Delpiano 2058, 7511019, Santiago, Chile.

© UNESCO 2025



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Autor: Martín Scasso y Ernesto Yáñez

Imagen de cubierta: melitas / Shutterstock

Corrección de textos: Fértil Provincia SpA. (tipografica.io)

Diseño gráfico y maquetación: Fértil Provincia SpA. (tipografica.io)

Tabla de contenido

Agradecimientos	5
Introducción	7
Capítulo 1. Marco conceptual para el monitoreo de la educación inclusiva de la población con discapacidad	11
El concepto de discapacidad	11
Discapacidad en la Agenda ODS 4 - Educación 2030	11
El derecho a la educación y a la educación inclusiva	12
El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED)	14
Capítulo 2. Caracterización de la población con discapacidad	17
Capítulo 3. Condiciones para la inclusión: marcos normativos, accesibilidad y adaptabilidad, docentes	23
El marco normativo como garantía de una educación inclusiva	25
Instalaciones educativas adecuadas para garantizar la inclusión	29
Capítulo 4. El acceso a la educación de la población con discapacidad y su inclusión en la educación regular	33
El acceso de las personas con discapacidad a la educación	33
El avance hacia la inclusión	39
El logro educativo de la población con discapacidad	43
Capítulo 5. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación regular y finalización de los niveles educativos	47
La aprobación y la reprobación de grado	48
La repetición de grado y la sobreedad	49
El abandono escolar	54
La finalización de la educación primaria y secundaria	55
Capítulo 6. Desafíos para la educación inclusiva de las personas con discapacidad en América Latina	59
Bibliografía	63
 Anexo A	 65
Anexo B	67
Anexo C	75

Agradecimientos

El documento «Hacia una educación sin barreras. Avances y desafíos en la educación inclusiva que evidencian los resultados del SIRIED 2024» es una iniciativa de la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (UNESCO Santiago), desarrollada en el marco del proyecto *Desarrollar sistemas educativos inclusivos: Lo que sabemos y lo que hacemos para mejorar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad*, de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), y en colaboración con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) de España como Secretaría Ejecutiva de la Red y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Este documento de programa se realizó bajo el liderazgo de Esther Kuisch Laroche, directora, y Valtencir Mendes, jefe de Educación de la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (UNESCO Santiago). Fue coordinada por Alejandro Vera, especialista de Educación de la UNESCO Santiago. Su elaboración estuvo a cargo de un equipo de consultores conformado por Ernesto Yáñez y Martín Scasso, con la colaboración de Jerónima Sandino. Se contó con el apoyo de Mirla Arcos en la sistematización de políticas y Carolina Jerez Henríquez en la corrección.

Se agradece el constante apoyo de Silvia M. Velázquez Rodríguez, consejera técnica, y Álvaro Saiz Miguel, jefe de Servicio en la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. Asimismo, se extiende un agradecimiento especial a Daniela Trucco, María Luisa Marinho y Ernesto Espíndola de CEPAL por sus aportes a esta publicación, y particularmente por el significativo aporte que ha sido el procesamiento de datos estadísticos de las encuestas de hogares de los países. También se agradecen los aportes de Fernando Berrios, oficial de Educación de la Oficina de la UNESCO en Lima.

Esta producción cuenta con los aportes surgidos del taller de análisis de los resultados preliminares del relevamiento del SIRIED, realizado entre el 11 y el 15 de noviembre de 2024 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, el cual se basó en los datos procesados sobre la información remitida por los países. Se agradece la colaboración de quienes han participado del taller: María Guadalupe Padin y Agustina Lejarraga Caletti (Argentina), Veronica Silvia Choque Alanoca y Luis Fernando Flores Rivero (Bolivia), María Rosario Zamora Paredes (Chile), Diana Lorena Álvarez Montaña (Colombia), Lisandro Fallas Moya y María Fernanda Durán López (Costa Rica), Marlen Triana Mederos y Xiomara Amelia Muerza (Cuba), María Soledad Vela Yépez y Galo Mauricio López Lindao (Ecuador), Denis Antonio Tercero Véliz y Carla Victoria Martínez de Salgado (El Salvador), Mónica Paola Sánchez Mejía, Martha Eugenia Irías Maldonado y Mario René Contreras Chiquitó (Guatemala), Ramón Orlando Godoy Vindel y Kevin Amed Perdomo (Honduras), Susana Dolores Rugama (Nicaragua), Ariadna Elena Roa de Petterson y César Eduardo Cano Prasca (Panamá), Digna Concepción Gauto de Irala y Alicia Beatriz Duré Marín (Paraguay), Enith Rosa Alicia Ruiz Guerrero y Yasmin Milagros Villaizan Vicuña (Perú), Lucía Vásquez Espínola (República Dominicana), Luciana Aresche Pereyra y María Margarita Thove Martínez (Uruguay), Jennifer Salazar Díaz (Venezuela). Adicionalmente, se agradece el trabajo de apoyo para la implementación del SIRIED a Liliane Garcez, Christyne Carvalho da Silva y Rosária Duarte Melo (Brasil), Carla Daniela Iturrieta Montino (Chile), Olga Elvira Acosta Amel y Olga Lucia Zarate Mantilla (Colombia), Dixie Brenes Vindas (Costa Rica), Ramón Ortega Rocha (Nicaragua), Manaury Antonio Valerio Cabrera (República Dominicana), Carolina Sanguinetti (Uruguay) y Oriana Díaz (Venezuela). El agradecimiento se extiende a todos los equipos técnicos nacionales que han participado en el esfuerzo colectivo de sistematizar esta información.

Esta publicación ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todos y todas quienes participaron en su edición y diseño.

Introducción

El derecho a la educación está ratificado en diversos instrumentos jurídicos internacionales; sin embargo, y a pesar del compromiso de los países de la región con la garantía de este derecho, su pleno cumplimiento todavía sigue siendo un desafío que se hace aún más grande cuando se trata de las personas con discapacidad, ya que históricamente este colectivo ha enfrentado un conjunto de barreras para acceder, participar y permanecer en la escuela (UNESCO OREALC, 2007; Muñoz, 2009, 2023; Right to Education, 2014).

La garantía del derecho a la educación para las personas con discapacidad exige transitar hacia una educación inclusiva con calidad, sin discriminación y basada en la igualdad de oportunidades. Las bases para la educación inclusiva emergen de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 y se hacen explícitas en la declaración de Salamanca. Asimismo, en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006 quedan plasmadas las condiciones para una educación inclusiva de las personas con discapacidad.

El marco jurídico internacional que garantiza los derechos de las personas con discapacidad se ve reforzado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos, de manera sistemática, hacen hincapié en el abordaje transversal de la discapacidad y reafirman que sin la garantía de los derechos de las personas con discapacidad no se puede lograr un desarrollo verdaderamente sostenible que beneficie a todos los miembros de la sociedad.

En relación con la educación, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) señala la necesidad de avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad; esto implica crear entornos de aprendizaje amigables y de alta calidad que garanticen la igualdad de oportunidades para todos y todas, incluyendo a las personas con discapacidad.

En los últimos años, los países de América Latina han implementado diversas políticas y programas destinados a fortalecer la inclusión de la población con discapacidad en el ámbito educativo. Estas abarcan medidas como la garantía del acceso a la educación, formación de docentes en educación inclusiva, adaptación de los currículos y materiales de enseñanza, provisión de servicios de apoyo y eliminación de barreras arquitectónicas y de comunicación en las escuelas. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos y del compromiso de los gobiernos con el derecho a la educación, se conoce poco sobre los resultados de estas políticas. Este déficit ha sido consecuencia de la debilidad en el relevamiento de datos, en la producción de indicadores y en el uso efectivo de la evidencia sobre estudiantes con discapacidad que ha mostrado la región. Esta «invisibilidad estadística» no es más que un reflejo de su marginación y exclusión y se constituye en una barrera adicional para la garantía del derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Frente a esta situación, la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, en colaboración con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) de España, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y los países miembros de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)¹ vienen implementando el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED).

¹ Participan de la RIINEE representantes de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y España.

El SIRIED está vigente desde el año 2007, y ha sido revisado y actualizado entre los años 2022 y 2023 para incorporar los avances en el plano conceptual, normativo y metodológico². En el marco de esta revisión, el SIRIED ha llevado adelante a mediados de 2024 un primer relevamiento de datos y se espera que el mismo se reitere periódicamente, lo que permitirá el monitoreo regular de la situación de las y los estudiantes con discapacidad.

Este informe es parte del SIRIED y ha sido elaborado con el propósito de proporcionar evidencia sólida y actualizada acerca de la realidad educativa que enfrenta el estudiantado con discapacidad en nuestra región, y que sirva como insumo para la planificación educativa y la toma de decisiones públicas. El objetivo que se plantea es doble: por una parte, busca presentar un balance de la situación educativa de las personas con discapacidad analizando avances e identificando oportunidades y desafíos, y por otra, busca orientar la agenda regional de producción de información sobre la situación educativa del grupo estudiantil con discapacidad reconociendo vacancias y desafíos metodológicos.

Se espera que este informe también sirva como complemento al mecanismo de monitoreo regional contemplado en la hoja de ruta para la implementación del ODS 4 - Educación 2030 en América Latina y sea referente para el debate sobre los avances hacia una educación inclusiva en la región.

Se usa información de tres fuentes, lo que permite aproximarse a una visión más completa e integral del contexto educativo en el que se desenvuelve la población con discapacidad en América Latina. La primera es el SIRIED, que sistematiza la información reportada por los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de 16 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Esta información se obtuvo a través de dos cuestionarios aplicados a mediados de 2024: el primero se centró en recopilar el cuerpo normativo y relevar datos del contexto educativo relacionado con la educación de personas con discapacidad; el segundo se orientó a recolectar un conjunto de datos estadísticos específicos sobre estudiantes con discapacidad. La información reunida en este segundo cuestionario corresponde, en la mayoría de los países, al año 2023, último

año con disponibilidad de datos sobre estudiantes con discapacidad.

Es importante resaltar que existe una diversidad de criterios para identificar y clasificar la discapacidad en los SIGED de la región. Para abordar este desafío, y en congruencia con el principio de aprovechamiento máximo de la información disponible³, los puntos focales de la RIINEE⁴ acordaron que, para la identificación de la población con discapacidad, se usen los criterios que cada país utiliza en su propio SIGED para relevar información educativa. Por otro lado, dada la necesidad de desagregar los indicadores por tipo de discapacidad, se acordó organizar la información bajo categorías construidas específicamente para el SIRIED. Se produjo una tabla de equivalencia de dominios de discapacidad para que cada país reporte los datos según estas categorías, las cuales se muestran en el anexo A. Esta equivalencia es lo suficientemente flexible como para que cada país pueda contrastar sus definiciones y ubicar a sus estudiantes con discapacidad en cada una de las categorías adoptadas.

Una segunda fuente de información son las encuestas de hogares realizadas en Bolivia, Chile, Costa Rica, Panamá y Perú. Se consideraron estos países porque sus encuestas de hogares siguen, con algunas sutilezas propias, las sugerencias del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad (GW) para el reconocimiento de individuos con discapacidad. Para cada país, se utilizaron datos de la encuesta de hogares más reciente que haya incluido un módulo sobre discapacidad. Es importante destacar que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) brindó una valiosa colaboración con el procesamiento de la información proveniente de estas encuestas.

La tercera fuente de datos son las Encuestas Múltiples por Conglomerados (MICS)⁵ realizadas por UNICEF.

- ³ El principio de aprovechamiento máximo de la información disponible es una definición metodológica adoptada por el SIRIED, la cual establece que, en cualquier proceso de análisis, se debe utilizar toda la información relevante y accesible de manera integral para optimizar los resultados.
- ⁴ Los Puntos Focales Nacionales de la RIINEE son las personas a cargo de los departamentos o direcciones responsables de la Educación Especial y Atención a la Diversidad de los ministerios de Educación de los países miembros, designados para apoyar la agenda de trabajo de la red y facilitar el intercambio de información entre sus miembros.
- ⁵ Es un programa internacional de encuestas a hogares coordinado por UNICEF a nivel global, cuyo objetivo es promover la generación de estadísticas relevantes y actualizadas sobre la situación de la infancia, adolescencia y de las mujeres. A

² Para más detalles sobre la actualización del SIRIED, revisar UNESCO (2024a).

Estas encuestas utilizan el módulo de funcionamiento infantil, desarrollado conjuntamente por el Grupo de Washington y UNICEF, para recopilar datos sobre el funcionamiento y el bienestar de la niñez con y sin discapacidad. Se utilizaron los resultados de las encuestas de Argentina, Costa Rica y República Dominicana.

Para la elaboración de varios de los recuadros que aparecen en este reporte, se tomó como base la información relevada en Arcos (2025), así como la obtenida a partir de las presentaciones y discusiones que se tuvieron en las diversas reuniones de trabajo que se mantuvieron con los países participantes en la RIINEE durante las gestiones 2023 y 2024.

Para la equiparación de los programas educativos de los diferentes países, se ha utilizado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, desarrollada por la UNESCO (CINE 2011), que se utiliza para producir información comparada entre países. En el documento, la información de educación preprimaria corresponde a CINE 02, la educación primaria a CINE 1; la educación secundaria baja a CINE 2, y la educación secundaria alta a CINE 3.

Para determinar los valores regionales se emplearon dos métodos: el primero calcula el promedio regional como una media ponderada (es decir, su valor se ve afectado por el tamaño de los países), y se aplica a los indicadores que tienen origen en la información proporcionada por los SIGED de los países participantes; el segundo, utilizado en los casos donde no es posible calcular de manera ponderada, construye el promedio regional a partir de un promedio simple, y se aplica a los indicadores que tienen origen en las encuestas MICS y en las encuestas de hogares.

Asimismo, para el cálculo de algunas desagregaciones e índices de paridad se utilizaron datos producidos por el Instituto de Estadística de la UNESCO basados en la Encuesta de Educación Formal, los cuales se publicaron en la actualización de septiembre de 2024.

Por último, cabe señalar que, en el marco de las XIX Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación e Inclusión Educativa, realizadas entre el 11 y el 15 de noviembre de 2024 en Santa Cruz de la

Sierra, Bolivia, se llevó adelante un taller de análisis de los resultados preliminares del relevamiento del SIRIED con especialistas y referentes estadísticos de los países participantes⁶. Los intercambios generados en ese espacio fueron sistematizados y sus contribuciones han aportado al desarrollo de este documento.

Este informe se estructura en seis capítulos, a través de los cuales se ofrece una perspectiva de la situación educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. El primer capítulo presenta el marco conceptual del SIRIED, que pone atención en el concepto de discapacidad adoptado por el reporte y en la explicación del concepto de educación inclusiva, además de realizar una rápida presentación de los objetivos, modelo de análisis y estructura del SIRIED. El segundo capítulo busca hacer una breve caracterización de la población con discapacidad, mientras que el tercero examina las condiciones para la educación inclusiva en los países de América Latina a través de una mirada a la normativa existente. El cuarto capítulo centra su atención en el análisis del acceso de las personas con discapacidad a los sistemas educativos en la región. El quinto capítulo analiza la trayectoria educativa del grupo estudiantil con discapacidad en la educación regular⁷ y presta también atención a la finalización de estudios escolares. Finalmente, en el sexto capítulo se identifican los principales desafíos que los países de la región deben enfrentar para lograr una educación inclusiva y se propone a los países una agenda de trabajo conjunta para mejorar la disponibilidad y calidad de datos sobre la situación educativa de las personas con discapacidad.

⁶ En el taller participaron representantes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

⁷ Entendiéndose por educación regular a la educación sistemática, normada y procesual destinada a la atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde la educación preprimaria hasta la educación secundaria alta, la cual se orienta a que adquieran los conocimientos y habilidades, actitudes y valores explicitados en los objetivos del sistema educativo, en los plazos y edades teóricas previstos (UNESCO, 2024a).

partir de su sexta ronda global, incorpora un módulo sobre funcionamiento infantil, desarrollado por UNICEF junto con el GW, que contiene un conjunto de preguntas específicamente diseñadas para captar a niños y niñas con discapacidad —entre los 2 y los 17 años— bajo el paradigma biopsicosocial.

Marco conceptual para el monitoreo de la educación inclusiva de la población con discapacidad

El SIRIED se estructura en un modelo de análisis que articula un conjunto de conceptos sobre la discapacidad, la inclusión y el derecho a la educación que guían la definición de sus componentes y, por lo tanto, la elección de sus indicadores. Para comprender al SIRIED, es necesario profundizar en este enfoque conceptual¹. Con este fin, a continuación, se expone de manera sintética este conjunto de fundamentos conceptuales.

El concepto de discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ratificada por todos los países de América Latina, señala que el concepto de discapacidad es complejo y en permanente construcción. Esta instancia entiende la discapacidad como el resultado de la interacción entre condiciones o deficiencias de las personas y las barreras ambientales y actitudinales que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

En línea con la CDPD, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) entiende a la discapacidad como un fenómeno multidimensional que integra tres niveles: corporal (deficiencias a nivel de la estructura o las funciones corporales), individual (limitaciones al realizar actividades básicas al nivel de la persona) y social (restricciones en la participación al nivel de las situaciones vitales en un contexto social). Esta mirada,

denominada «biopsicosocial» o «funcional», entiende a la discapacidad como un término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano.

Esta perspectiva contrasta con el enfoque médico, que se centra en las condiciones clínicas del individuo y considera a la discapacidad como un problema individual que debería ser tratado médicamente y a las personas con discapacidad como víctimas, objetos de caridad y beneficiarios de programas. En cambio, la perspectiva biopsicosocial reduce el acento en las causas de la discapacidad y en su conceptualización como deficiencia o consecuencia de una enfermedad y pone el foco en las personas con discapacidad como sujetos de derecho, haciendo énfasis en el modo en que esa limitación incide en la interacción de la persona con su estado de salud, factores personales y elementos contextuales, así como también en la consideración de la discapacidad como diferencia con reconocimiento social (Toboso y Ripollés, 2008). Esto pone de manifiesto la importancia del contexto social en la definición de la discapacidad, ya que, antes que responder a una condición o diagnóstico médico, la discapacidad es entendida como consecuencia de las barreras presentes en los entornos políticos, culturales y físicos que impiden o dificultan dar cabida a las diferencias.

Discapacidad en la Agenda ODS 4 - Educación 2030

La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor de la Educación 2030 y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. La Declaración hace hincapié en señalar que la inclusión y la equidad, en la educación y a través de ella, «son la piedra angular de una agenda de educación

¹ Este capítulo presenta una síntesis de los principales conceptos que sustentan el diseño del SIRIED como marco de referencia para el análisis de los resultados de la implementación 2024. Si se desea profundizar en los conceptos adoptados por el SIRIED para definir discapacidad, derecho a la educación, educación inclusiva, calidad de la educación y otros términos clave, se recomienda consultar el documento que presenta la actualización conceptual y metodológica del SIRIED (UNESCO, 2024a).

transformadora que exige hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje» y «que ninguna meta educativa debe considerarse lograda a menos que se haya alcanzado para todos». Por tanto, exige «realizar los cambios necesarios en las políticas de educación» y focalizar los esfuerzos educativos «en los más desfavorecidos y especialmente en las personas con discapacidad», pues solo así se podrá garantizar que nadie se quede atrás (UNESCO, 2016).

En el mismo sentido, el Marco de Acción Educación 2030 (E2030) indica que todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, deben tener acceso a una educación de calidad, inclusiva y equitativa y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Exige abordar las desigualdades educativas vinculadas a acceso, participación y aprendizajes, y también reconoce la necesidad de contar con «datos de mejor calidad sobre las y los niños con discapacidad, catalogando las distintas discapacidades y evaluando su nivel de gravedad y plantea el reto de elaborar indicadores y utilizar los datos para crear una base informativa que fundamenta la formulación de programas y políticas» (UNESCO, 2016).

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible tiene en su centro los principios de inclusión y equidad, se compromete a no dejar a nadie atrás y obliga a incorporar en todos sus aspectos de implementación la perspectiva de la discapacidad. El principio rector de «no dejar a nadie atrás» refleja la universalidad de la Agenda e implica no solo el reconocimiento de la discapacidad, sino también la participación de este grupo en los procesos que se implementen para alcanzar sus metas, tal y como plantea la CDPD.

En la Agenda 2030 se incluye de manera explícita a las personas con discapacidad en siete metas y once indicadores (UNESCO, 2024a). Asimismo, la inclusión en la mayoría de los ODS de expresiones como «para todos», «los vulnerables», «no discriminatorios», «acceso igualitario» o «acceso universal» y la consideración en el marco de indicadores del desglose por discapacidad, cuando sea posible, son expresiones de un abordaje transversal de la discapacidad, las cuales reafirman que sin la garantía de los derechos de las personas con discapacidad no existirá sostenibilidad en el desarrollo.

En relación con la educación, la Agenda 2030 reconoce que la población con discapacidad debe tener acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para

su desarrollo personal y para participar plenamente en la sociedad. Específicamente, el ODS 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. Claramente, la redacción del ODS 4 reafirma los principios postulados en las conferencias de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015) y, se vincula estrechamente con los artículos 27 y 24 de la CDPD.

El derecho a la educación y a la educación inclusiva

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental e irrenunciable², reconocido por diferentes acuerdos y convenciones internacionales, e implica la garantía de acceso a una educación de calidad a lo largo de toda la vida para todas las personas sin exclusión alguna (UNESCO IIPE y UNICEF, 2019). Reconocer a la educación como un derecho compromete su exigibilidad y la obligatoriedad de los Estados para promoverlo, garantizarlo y protegerlo (UNESCO OREALC, 2010).

La CDPD (OACDH, 2008) en su artículo 24 establece que, en el caso de las personas con discapacidad, la efectivización del derecho a la educación pasa por asegurar un sistema educativo inclusivo (para entender la diferencia entre exclusión, segregación, integración e inclusión se sugiere ver el [recuadro 1](#)) que les garantice una educación de calidad, sin discriminación y basada en la igualdad de oportunidades.

La educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades del estudiantado, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y eliminando la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2005). Una educación inclusiva se caracteriza por:

- Poner el foco en todos los estudiantes y todos los sistemas educativos. La finalidad de la inclusión es garantizar una educación de calidad para todos, prestando especial atención a las personas o grupos excluidos o con mayor riesgo de exclusión. La inclusión es un enfoque que integra todos los sistemas y niveles educativos y, por tanto, implica un cambio sistémico en la forma y fondo de políticas y prácticas institucionales.

² El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos declara que «toda persona tiene derecho a la educación» (ONU, 1949).

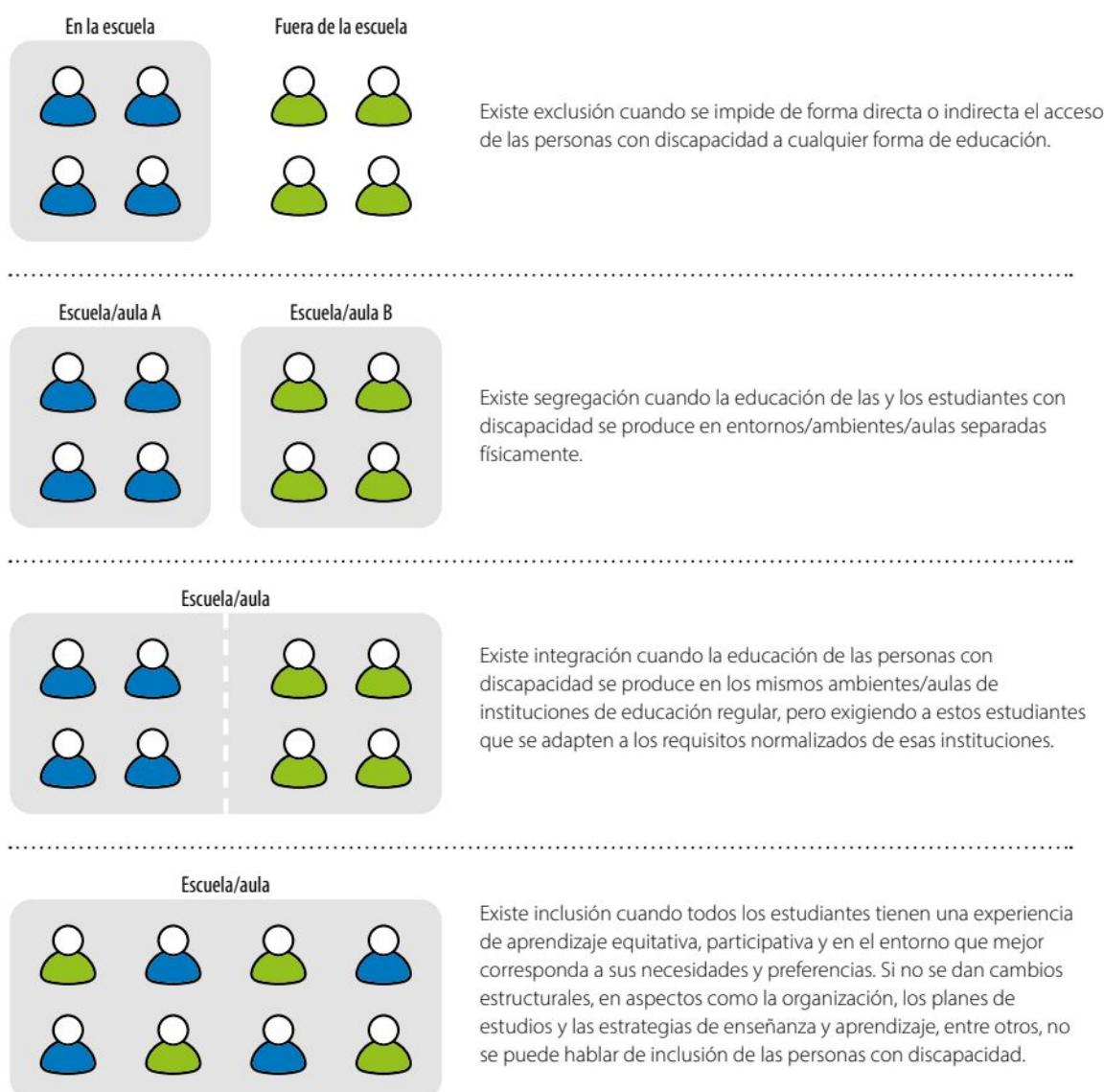
- Estar orientada a la respuesta de la diversidad de necesidades educativas del alumnado. Se preocupa por identificar barreras y cuellos de botella que limitan el acceso, permanencia y finalización de la escuela, la participación, la calidad de los aprendizajes y busca la mejor manera de eliminarlas o minimizarlas.
- Proveer de recursos y sistemas de apoyo a todas las escuelas y estudiantes que lo requieran en busca de proporcionar igualdad de oportunidades.
- Contar con docentes que reciban apoyo para ofrecer una educación inclusiva y que se responsabilicen

del aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen social y cultural y de sus características individuales.

- Considerar el bienestar y la participación de la comunidad educativa, es decir, tomar en cuenta a las familias y/o cuidadores en las decisiones que conciernen a los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad.

La igualdad de oportunidades involucra una preocupación por la equidad. Esto, desde la educación, exige que el tránsito educativo y la calidad de aprendizajes no se vean afectados por circunstancias

Recuadro 1. ¿Cuándo existe exclusión, segregación, integración o inclusión?



Fuente: Elaboración propia basada en CDPD, 2016.

fuera del control de los individuos como son el género, origen étnico, edad, religión, riqueza o discapacidad (UNESCO UIS, 2018). La igualdad de oportunidades conlleva una educación que se ajuste a las necesidades de cada estudiante, asegurando que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (UNESCO OREALC, 2007). El enfoque de derecho exige que el foco de la equidad vaya más allá del acceso y, en el caso de las personas con discapacidad, supone considerar los ajustes razonables³ que sean necesarios para que las y los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar al máximo todas sus potencialidades y alcanzar los mejores resultados.

Con estas consideraciones, el derecho a la educación inclusiva debe entenderse como el derecho de las personas, con y sin discapacidad, a una educación sin discriminación, de calidad y sobre la base de la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2017).

El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED)

El SIRIED es una herramienta regional para el monitoreo del grado de cumplimiento del derecho a una educación de las personas con discapacidad, desde la óptica del ODS 4 y del seguimiento a la agenda educativa marcada por la CDPD. El SIRIED asume la concepción de discapacidad planteada por la CDPD (OACDH, 2008), lo que implica que adopta un enfoque de derechos y reconoce un modelo social e interactivo de la discapacidad. El SIRIED, al igual que el ODS 4, pone en su centro el derecho a la educación. Esto establece una acción educativa que debe construirse sobre la base de la igualdad de oportunidades, la inclusión y la calidad y en la que «todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual».

El SIRIED reconoce que una educación inclusiva, equitativa y de calidad exige orientar la acción educativa hacia garantizar el acceso, la permanencia, la conclusión y el logro del máximo de habilidades y aprendizajes, así como la participación en igualdad de condiciones y de manera plena en el proceso educativo a lo largo de la vida de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad. El SIRIED entiende que la diferencia no debe percibirse como déficit, sino como un valor y, por tanto, supone abogar por una inclusión plena de las personas con discapacidad en la educación⁴.

Estos fundamentos se traducen en un modelo de análisis estructurado en seis dimensiones y diez categorías de análisis que se organizan en un formato de matriz que asocia a cada dimensión un conjunto de categorías. Las dimensiones que se consideran hacen referencia a los cinco componentes que estructuran la definición de educación de calidad: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia (UNESCO OREALC, 2007), a la que se incorpora una dimensión de contexto. Dentro de cada una de las dimensiones se establece un conjunto de categorías que focalizan en los aspectos centrales de una educación inclusiva de calidad (ver [tabla 1](#)). Cada categoría está asociada a un grupo de indicadores: hoy existen 27 indicadores vinculados a siete de las diez categorías de análisis. Sin embargo, la actual disponibilidad de datos solo permite estimar 23 de los 27 indicadores que hacen al SIRIED. En el anexo C se presenta un listado completo de indicadores.

³ Los ajustes razonables son modificaciones o adaptaciones necesarias y proporcionadas que se implementan para garantizar que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. La realización de ajustes razonables debe basarse en la evaluación de las barreras sociales a la educación y no en un diagnóstico médico. Al ser una obligación *ex nunc*, los ajustes razonables son una obligación *ex nunc* y, por tanto, deben realizarse desde el momento en que una persona con discapacidad requiera acceder a situaciones o entornos no accesibles, o quiera ejercer sus derechos.

⁴ Para mayor detalle sobre el modelo de análisis del SIRIED, puede consultar UNESCO (2024a).

Tabla 1. Dimensiones, categorías y focos del SIRIED

Dimensión	Categoría	Foco
Relevancia	Fines y contenidos de la educación	Los fines y objetivos definidos en la educación son los mismos para todos los estudiantes, el currículo común es el referente para todos los estudiantes y considera la diversidad de necesidades de aprendizaje.
Pertinencia	Atención a la diversidad	Se garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos, la existencia de propuestas metodológicas que facilitan el aprendizaje y procedimientos de evaluación y promoción adecuados.
	Accesibilidad / Adaptabilidad	Se garantiza la existencia de condiciones de infraestructura escolar adecuada y disponibilidad de materiales y equipamiento para hacer accesible la participación y el currículo para todos.
	Servicios de apoyo	Existencia de servicios de apoyo con orientación inclusiva.
Equidad	Igualdad de oportunidades	Existencia de políticas que garantizan la igualdad de condiciones y oportunidades, con atención especial a las barreras económicas y condiciones de acceso de las y los estudiantes en todas las escuelas.
	Disparidad según características sociodemográficas	Equidad en el acceso de los estudiantes con discapacidad según género, zona y etnia.
Eficacia	Acceso y conclusión de los estudios	Acceso y conclusión de la educación primaria y secundaria para la población con discapacidad.
	Docentes	Existencia de suficientes docentes formados en atención a la diversidad desde una perspectiva de educación inclusiva.
Eficiencia	Trayectorias educativas	Progresión de las y los estudiantes durante la educación primaria y secundaria, y acceso a ofertas de educación regular.
	Gestión institucional	Existencia de proyectos educativos institucionales con orientación inclusiva e instancias de participación tanto de estudiantes como de sus familias en la toma de decisiones.
Contexto	La caracterización sociodemográfica del alumnado con discapacidad y de las condiciones estructurales para el sostenimiento de la actividad educativa.	

Fuente: Elaboración propia.

Caracterización de la población con discapacidad

Garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad exige contar con información rigurosa que permita la identificación de las barreras sociales y educativas que restringen la inclusión plena, la construcción de un diagnóstico preciso, el diseño de políticas educativas inclusivas basadas en evidencia, el cumplimiento de los compromisos nacionales e internacionales en torno al derecho a una educación inclusiva que garantice el acceso y calidad en condiciones de igualdad, y el monitoreo y la evaluación del progreso de los países. En este marco, la identificación de la población infantil y adolescente con discapacidad constituye un eje clave para el diagnóstico educativo.

Ello deviene en la necesidad de construir una definición clara del universo que conforma la población objetivo. En el caso de las personas con discapacidad, este ejercicio revela complejidades y tensiones que reflejan el carácter dinámico del concepto de discapacidad y que deben tenerse en cuenta al momento de producir y analizar los datos.

La posibilidad de construir una caracterización estadística de la población con discapacidad se ve afectada por la falta de datos —ya que solo algunos países producen estos datos—, pero también por el uso de diferentes metodologías, lo que afecta la calidad de la información y dificulta las comparaciones entre países.

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, la concepción acerca de la discapacidad ha ido cambiando de paradigma, desde un modelo «médico» enfocado en las deficiencias y en la discapacidad como un problema individual hacia un modelo «biopsicosocial» o «funcional», que pone el foco en las limitaciones funcionales considerando su incidencia en la interacción de la persona con su estado de salud, sus factores personales y los elementos contextuales (UNESCO, 2024a).

Cuando se estima la proporción de personas con discapacidad, el marco conceptual utilizado para recolectar datos tiene un fuerte impacto sobre los resultados (UNICEF, 2014; Vera, Scasso y Yáñez, 2022). El uso de instrumentos diseñados bajo el paradigma médico arroja estimaciones que exhiben una baja proporción, particularmente para aquellos que presentan limitaciones funcionales en algunas actividades básicas de la vida, independientemente de la causa, y no permiten construir una imagen completa de la experiencia de vida de la discapacidad.

Por otro lado, la caracterización estadística de la población con discapacidad requiere del uso de fuentes de datos que releven información sobre todas las personas que habitan un territorio, ya sea de forma completa (con censos de población) o mediante estimaciones representativas basadas en muestras (con encuestas de hogares). Si bien la mayoría de los censos de los países de la región cuenta con preguntas para identificar a la población con discapacidad, su frecuencia de implementación decenal limita su uso para el monitoreo educativo.

En lo que respecta a las encuestas de hogares, todos los países de América Latina poseen un relevamiento de aplicación regular con estas características. Sin embargo, solo unos pocos países incluyen preguntas para identificar a las personas con discapacidad. En su mayoría, utilizan un enfoque compatible con las recomendaciones del GW, con algunas variaciones (UNESCO, 2024a). Este apartado de caracterización de la población con discapacidad utiliza esta fuente de datos, aunque disponible solo para seis países.

Para suplir la escasez de información, se utiliza como recurso de información adicional los resultados de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS), de UNICEF¹. De esta forma, es posible abordar la

¹ Para más información, ver nota al pie 5 del capítulo introductorio.

caracterización de la población con discapacidad para diez países de la región.

Un primer resultado que surge de este trabajo con dos fuentes de información que emplean criterios de medición distintos es la diferencia significativa sobre la incidencia de la discapacidad: mientras que los datos basados en encuestas de hogares estiman cerca de un 2,5 % de la población de 6 a 11 años de edad con discapacidad, las encuestas MICS arrojan una incidencia de la discapacidad del 15,2 % de la población para este grupo de edad (figura 1).

Esta diferencia es observada en todas las aplicaciones nacionales de cada relevamiento. El caso que permite visualizar con más claridad estas diferencias es el de Costa Rica, pues cuenta con el cálculo del porcentaje de población infantil y adolescente con discapacidad en 2022 para la Encuesta de Hogares, y de 2018 para la encuesta MICS. A pesar del escaso lapso entre ambas, las diferencias son sustantivas: mientras que la MICS estima cerca de un 21 % de la población de 6 a 17 años con discapacidad, este porcentaje desciende a menos de una quinta parte (4 %) en la Encuesta de Hogares.

Estas diferencias encuentran su principal causa en el hecho de que el módulo de funcionamiento infantil de las encuestas MICS es un instrumento creado específicamente para la infancia, que contiene más dominios funcionales² que las encuestas de hogares. Las encuestas de hogares no toman en cuenta las características específicas de este grupo de edad, sino que relevan entre seis o siete dominios para toda la población, con variaciones en cada instrumento, enfocados principalmente en dificultades para oír, ver, caminar, comunicarse, entender y autosuficiencia³. En cambio, las encuestas MICS recolectan información sobre 13 dominios para la población de 6 a 17 años, permitiendo identificar dificultades funcionales que quedan por fuera del foco de los instrumentos más

acotados⁴. Por ejemplo, las dificultades funcionales asociadas a ansiedad y depresión explican la mitad de la incidencia total de la discapacidad (7,2 %)⁵.

Si se hace el ejercicio de estimar la incidencia de la discapacidad utilizando las encuestas MICS, pero solamente en los dominios que también están presentes en las encuestas de hogares (dificultad para ver, oír, caminar, recordar, realizar tareas de autocuidado), la incidencia de la discapacidad asume valores en torno al 3 % para la población de 2 a 5 años, y del 4 % para la población de 6 a 17 años⁶, magnitudes similares a las estimadas con encuestas de hogares, lo que resalta la diferencia que puede obtenerse al utilizar un instrumento que está construido para la infancia y con mayor cantidad de dominios.

Otro elemento para considerar en la encuesta MICS es la diferencia en el porcentaje de población con discapacidad entre los 2 y 4 años en comparación con las edades superiores. Como se ve en los valores promedio, el porcentaje en este tramo de edad es una tercera parte del valor para los 6 a 11 años (5 % y 15 % respectivamente). Esta diferencia podría deberse a que el diagnóstico de la discapacidad se realiza, algunas veces, en edades superiores. También es necesario tener en cuenta que la encuesta MICS para la población de 2 a 4 años releva datos sobre ocho dominios⁷, un valor inferior al considerado en edades superiores.

Estos resultados revelan cómo impacta el uso de diferentes estrategias de medición en la identificación de las personas con discapacidad y sus consecuencias para la identificación del universo sujeto de derechos que deben ser garantizados por los Estados. A su vez, alertan sobre la necesidad de que los países mejoren los instrumentos y operaciones estadísticas para lograr una identificación adecuada de la población con discapacidad, considerando dominios pertinentes y criterios comparables entre relevamientos y países.

² En el marco del modelo CIF, el dominio funcional constituye una categoría específica que describe las funciones y estructura corporales, y las actividades y participaciones que una persona realiza en su contexto vital desde la perspectiva corporal, individual y social. Estos dominios abarcan desde tareas básicas como el autocuidado y la movilidad hasta interacciones complejas como la participación social, integrando tanto la capacidad (potencial de acción en entornos estandarizados) como el desempeño real (ejecución en el ambiente cotidiano).

³ Para mayor detalle sobre los dominios incluidos en cada instrumento de país, se recomienda consultar la tabla 4 del documento de actualización metodológica del SIRIED (UNESCO, 2024a).

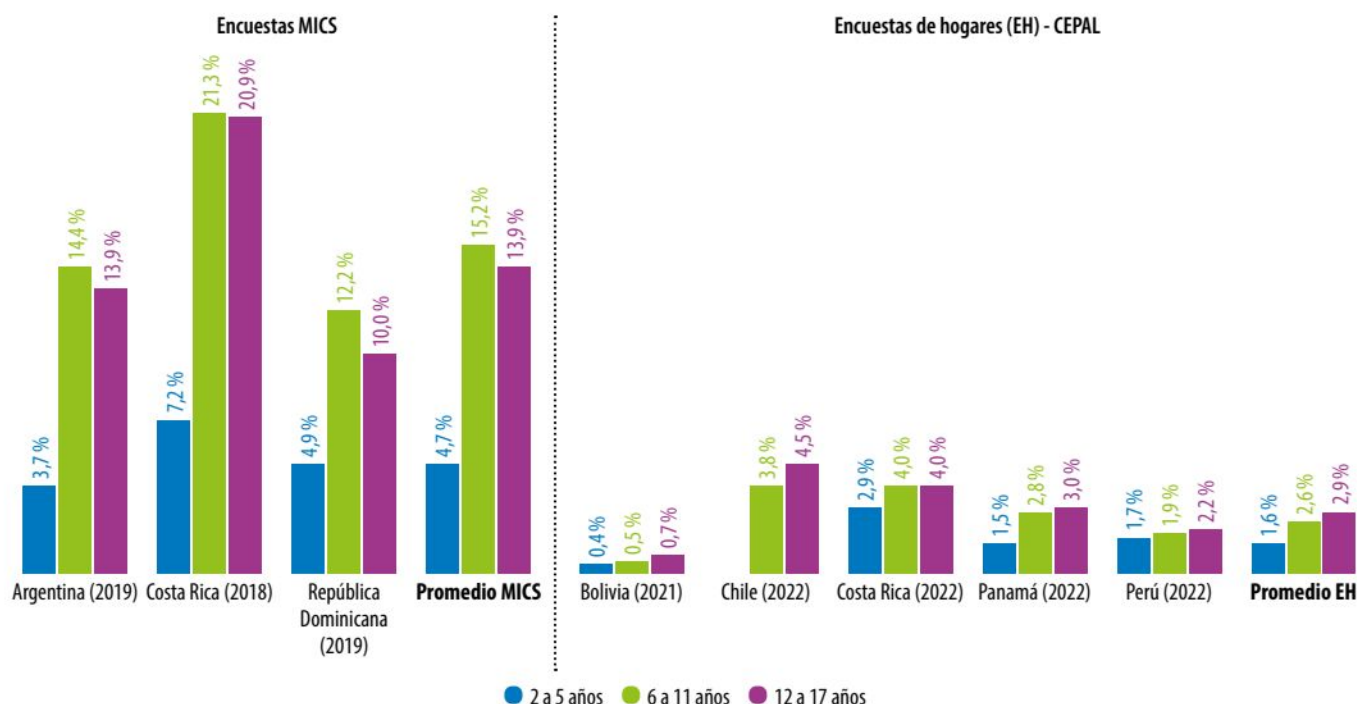
⁴ Los trece dominios son: vista, audición, caminar, autocuidado, comunicación, aprendizaje, recuerdo, concentración, aceptación del cambio, control de la conducta, hacer amigos, ansiedad y depresión.

⁵ Estimaciones propias basadas en el procesamiento de los microdatos de IPUMS-MICS (NIH, UNICEF y Universidad de Minnesota).

⁶ Estimaciones propias basadas en el procesamiento de los microdatos de IPUMS-MICS (NIH, UNICEF y Universidad de Minnesota).

⁷ Los ocho dominios de las encuestas MICS para identificar discapacidad en la población de 2 a 4 años son: vista, audición, caminar, motricidad fina, comunicación, aprendizaje, juego y control de la conducta.

Figura 1. Porcentaje de población con discapacidad según tipo de fuente de datos utilizada por grupo de edad. Promedio simple en países de América Latina



Fuente: Elaboración propia basada en el procesamiento de los microdatos de IPUMS-MICS (NIH, UNICEF y Universidad de Minnesota) y de la CEPAL, proveniente de las encuestas de hogares de los países.

Nota: Promedio simple calculado a partir de los porcentajes de cada país. El promedio MICS incluye información de Honduras y Cuba. Para el caso de Argentina, Costa Rica y República Dominicana, el tramo de 2 a 5 años solo contiene información del tramo de 2 a 4 años. En Chile no se incluye información sobre el tramo de edad de 2 a 5 años.

La **figura 2** muestra el porcentaje de población infantil y adolescente con discapacidad, desagregado por sexo, área geográfica y quintiles de ingreso. Debido a la divergencia entre fuentes de información, se opta por presentar por separado aquellos datos que surgen de las encuestas de hogares de los países y aquellos basados en las encuestas MICS.

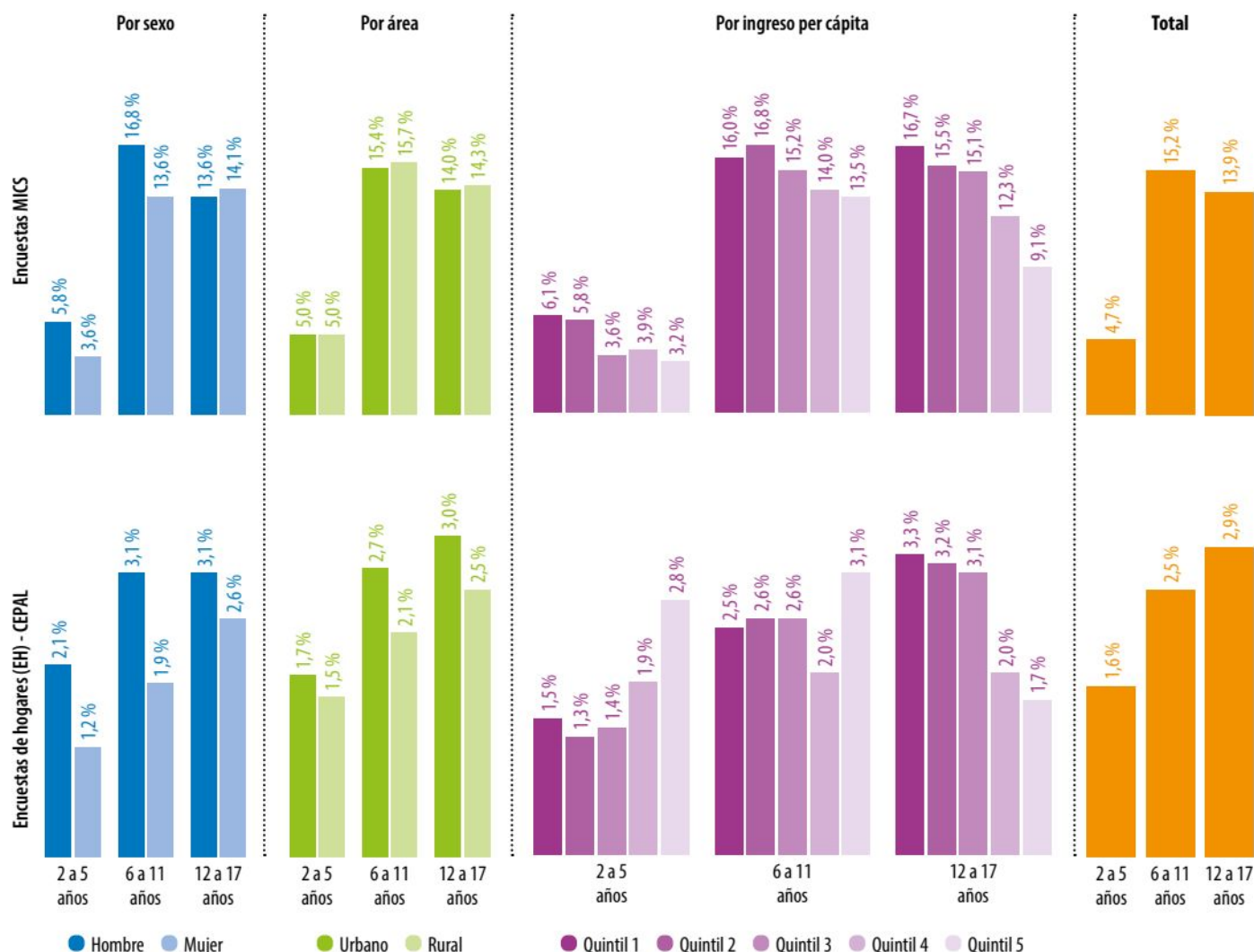
Allí se puede identificar la prevalencia de la discapacidad en la población de sexo masculino, particularmente visible en los grupos de edad más bajos. En las encuestas MICS, esta prevalencia se concentra en los dominios de ansiedad, dificultades de aprendizaje, comunicación y comportamiento⁸. En ambas encuestas, y en casi todos los grupos de edad, se manifiestan diferencias importantes por sexo, con una mayor prevalencia de hombres. Esto no sucede en el grupo de 12 a 17 años según los datos obtenidos de las encuestas MICS, donde los porcentajes son prácticamente iguales. Por el lado de las diferencias

en la incidencia de la discapacidad entre zonas rurales y urbanas, estas son en general pequeñas y solo identificables en las encuestas de hogares.

También resulta destacable en la figura 2 reconocer que la incidencia de la discapacidad se distribuye de manera desigual en la población según el ingreso per cápita del hogar distribuido en quintiles. En las encuestas MICS, las familias de los quintiles de ingresos más bajos presentan porcentajes más altos de niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad, relación que se corrobora en la mayoría de los países, especialmente en el grupo de 12 a 17 años. En las encuestas de hogares, esta relación se observa solo en el grupo de edad mayor, mientras que se revierte en el de 2 a 5 años. Esta relación estadística podría asociarse al carácter social de la discapacidad, indicando que la población de menores recursos, que vive en condiciones de mayor vulnerabilidad, tiene más probabilidades de experimentar algún tipo de limitación funcional que restringe sus posibilidades de participación e inserción social plena.

⁸ Cabe señalar que la desagregación por sexo y dominio de discapacidad solo está disponible en los datos cuya fuente es la encuesta MICS.

Figura 2. Porcentaje de población infantil y adolescente con discapacidad por fuente de datos utilizada según diferentes características. Promedio simple en países de América Latina



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de IPUMS-MICS (NIH, UNICEF y Universidad de Minnesota) y procesamiento de la CEPAL proveniente de las encuestas de hogares de los países.

Nota: Promedio simple calculado a partir de las estimaciones de Bolivia, Chile, Panamá y Perú para el caso de las encuestas de hogares y sobre las estimaciones de Argentina, Costa Rica, Cuba, Honduras y República Dominicana para el caso de las encuestas MICS. Los datos correspondientes a Bolivia no son estadísticamente representativos, por lo que se utilizan únicamente con fines referenciales. En las encuestas MICS y para el caso de Argentina, Costa Rica, Cuba y República Dominicana, el tramo de 2 a 5 años solo contiene información del tramo de 2 a 4 años. En la desagregación por área no se incluye a la Argentina. Las estimaciones basadas en las encuestas de hogares no incluyen a Chile para el tramo de edad de 2 a 5 años.

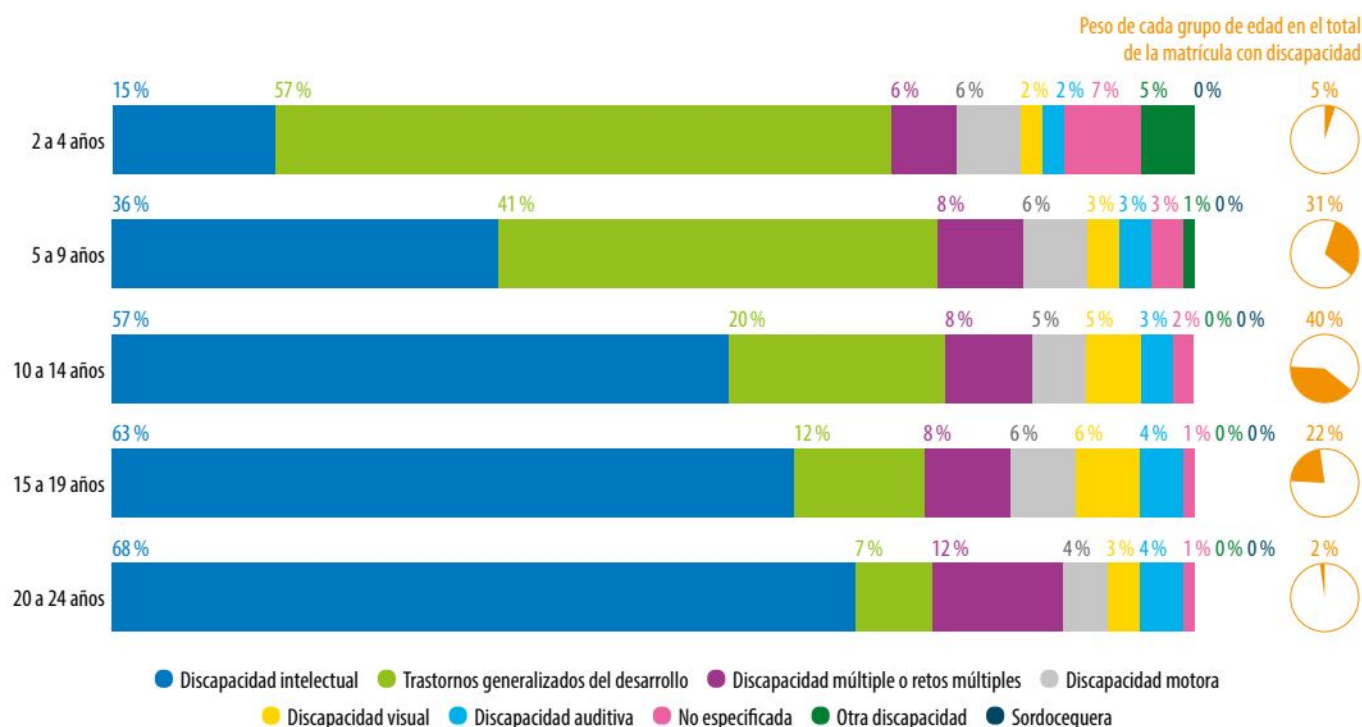
El uso de estas fuentes de información para caracterizar a la población con discapacidad muestra limitaciones a la hora de detallar la prevalencia de los distintos dominios funcionales o tipos de discapacidad. Esto se debe a que utilizan distintos sistemas de categorías, que no son compatibles y no permiten construir datos agregados. Por ello, a fin de poder realizar una caracterización de alcance regional sobre este punto, se opta por complementar esta descripción con los datos de matrícula con discapacidad. Si bien este análisis se restringe solo a la población escolarizada, constituye una caracterización complementaria

que arroja luz sobre algunos aspectos relevantes. Particularmente, la [figura 3](#) revela el porcentaje de estudiantes según tipo de discapacidad utilizando las categorías homologadas en el relevamiento del SIRIED⁹.

La información reportada por los dieciséis países participantes en el relevamiento del SIRIED permite señalar que, en estos sistemas educativos, asisten a la escuela cerca de 2,3 millones de estudiantes con

⁹ Para conocer los criterios de homologación de las categorías de clasificación de la discapacidad utilizadas por cada país, consultar el Anexo A.

Figura 3. Distribución porcentual de las y los estudiantes con discapacidad en función de la edad y el tipo de discapacidad en países de América Latina



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Distribución calculada a partir de los datos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela (solo gestión pública). En Argentina se imputan las edades simples por sexo manteniendo la relación observada en la población total.

discapacidad, lo que representa aproximadamente el 2,5% de la matrícula en educación preprimaria, primaria y secundaria. Cerca de tres de cada cuatro estudiantes con discapacidad son identificados con discapacidad intelectual o con trastorno generalizado del desarrollo (TGD). Esta última categoría incluye a estudiantes con trastornos del espectro autista o graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación. Los datos evidencian la existencia de diagnósticos tempranos de este tipo de situaciones, con posible exclusión temprana de la educación que se refleja en la progresiva reducción del porcentaje en edades superiores.

Por el lado de la discapacidad intelectual, esta tiende a ser identificada de forma más tardía y va incrementando su incidencia en las edades superiores hasta explicar casi al 70% de la matrícula con discapacidad. Esto quiere decir que, en el análisis de la atención a la población con discapacidad en edades tempranas, el tipo de desafíos educativos son distintos a los que se manifiestan en edades superiores, ya que el tipo de adaptaciones y ajustes requeridos son diferentes.

El tercer grupo más numeroso es el de estudiantes con discapacidades múltiples, el cual representa el 8% del total de la matrícula. La incidencia se incrementa en las

edades superiores, pero con diferencias mucho más leves. Estos estudiantes son los que exhiben mayores riesgos de exclusión, debido a que los desafíos que enfrentan deben ser abordados de manera integral.

Del resto del estudiantado, el grupo más numeroso es aquel identificado con discapacidad visual, auditiva o motora, que muestra proporciones similares. En total, alcanzan a cerca del 12% de los NNA y jóvenes¹⁰ que asisten a las escuelas en los países participantes.

El resto de las categorías, que abarcan al 7% de la matrícula con discapacidad, está compuesto por una proporción pequeña de NNA que son identificados con sordoceguera, y una categoría que incluye estudiantes identificados con discapacidad, pero sin una descripción precisa del tipo de limitación.

Los datos analizados en este apartado permiten identificar algunos elementos clave para reflexionar sobre la educación inclusiva en la región.

¹⁰ Este valor se desagrega en un 5% de NNA y jóvenes con discapacidad motora, un 4% con discapacidad visual, y un 3% con discapacidad auditiva.

En primer lugar, constituyen una aproximación al tamaño del desafío que enfrenta la región para avanzar hacia una educación inclusiva. La construcción de este universo permite interrogar sobre cómo transitan estos estudiantes su experiencia educativa y en qué medida están presentes o ausentes las condiciones para la inclusión. Estos son aspectos que se abordan en los apartados siguientes.

En segundo lugar, habilitan la interrogante en torno al tamaño y situación de la población infantil y adolescente con discapacidad no escolarizada. Debe constituir una prioridad de los países identificar a la población con discapacidad fuera de la escuela y garantizar las condiciones para su ingreso. La triangulación de fuentes de datos, como el uso de encuestas de hogares en los países donde se dispone de información complementada con estudios específicos, censos de población, encuestas implementadas en escuelas y combinadas con datos de abandono escolar que pueden construirse a partir de los SIGED, permite un dimensionamiento, identificación y localización de estas personas.

En tercer lugar, alertan sobre la necesidad de fortalecer la elaboración de información sobre la población infantil y adolescente con discapacidad, avanzando

en la producción de datos allí donde hay vacancias y mejorando los dispositivos de información vigentes. Como se ha señalado, se carece de una metodología armonizada que permita construir información de calidad, los criterios de relevamiento son divergentes y no permiten producir información comparada, y hay diferencias de enfoque entre los SIGED y las encuestas de hogares. El modo en que se produce la información construye la realidad sobre la que se interviene desde la política educativa y, por lo tanto, la obtención de datos de calidad es un paso esencial en el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva.

Por último, refuerzan la necesidad de contar con información desagregada que permita superar la debilidad de los diagnósticos basados en promedios generales. El análisis de indicadores desagregados por variables —como el tipo de discapacidad, el nivel de ingresos del hogar, el sexo o la zona— constituye una estrategia para abordar la heterogeneidad de situaciones que invisibiliza a la categoría de «población con discapacidad», brinda indicios sobre sus dinámicas sociales y educativas, y permite dimensionar el impacto de las barreras que condicionan las posibilidades de participación plena en la sociedad.

Condiciones para la inclusión: marcos normativos, accesibilidad y adaptabilidad, docentes

Conocer si los países presentan condiciones básicas para lograr una educación inclusiva es fundamental para evaluar la medida en que los sistemas educativos están preparados para recibir a la población con discapacidad.

El SIRIED, en su diseño conceptual, considera tres dimensiones complementarias para aproximarse a estas condiciones, que son las que se analizan en este apartado. La primera tiene que ver con el marco normativo, el cual exige que, más allá de la garantía del acceso a la educación presente en la normativa de todos los países participantes en este informe, exista un currículo común¹ que funcione como referente y que los fines y objetivos de la educación sean los mismos para todo el alumnado, sin excepción (incluidos aquellos con discapacidad), independientemente de donde estén escolarizados.

La segunda hace referencia a las condiciones de accesibilidad² de los centros educativos, la que implica disponer de entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, incluso aquellas con discapacidad. Esto abarca la accesibilidad física (vinculada al diseño arquitectónico de la escuela y servicios educativos), el equipamiento, el acceso a información y a códigos de comunicación alternativos, entre otros, de forma tal que se facilite la autonomía, participación y aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad. La falta de datos sobre estas características en los sistemas de información de los

países participantes en el reporte lleva a considerar en el análisis únicamente la existencia de medidas normativas que aseguren la accesibilidad y movilidad física en los centros educativos.

La tercera se refiere a la capacidad del sistema educativo para brindar a sus estudiantes con discapacidad los apoyos educativos necesarios. La inclusión no puede sustentarse únicamente en marcos normativos o accesibilidad física, sino en la existencia real de mecanismos de apoyo para quienes enfrentan barreras persistentes. Esto implica poner atención en las necesidades de formación y apoyo de los recursos humanos involucrados en estos procesos. Sin embargo, pese a reconocer la importancia que tiene la provisión de apoyos educativos y la formación del profesorado en las prácticas de inclusión, la ausencia de datos actualizados impide abordar esta dimensión, por lo que este apartado pondrá foco únicamente en las dos primeras. Para compensar esta vacancia, el [recuadro 2](#) presenta una síntesis de las principales estrategias de formación continua de docentes que los países llevan adelante.

Se espera que en versiones posteriores del SIRIED se logre contar con información que permita evaluar el grado de avance y el impacto en la accesibilidad y formación docente. Contar con datos sobre la provisión y uso de materiales y equipamiento para equiparar las condiciones de las personas con discapacidad, así como también sobre la calidad de la formación docente inicial y en servicio en educación inclusiva, será relevante para seguir avanzando en la garantía del derecho a la educación de la población con discapacidad.

¹ Se hace notar que los currículos para promover la inclusión deben proporcionar una base de conocimientos común pero diversa y deben poder adaptarse en función de las diferencias y las necesidades de la población estudiantil en su totalidad (Gysling, 2016; Ruiz, 2016).

² La accesibilidad no debe entenderse como ajuste razonable. La accesibilidad es una obligación *ex ante* que se relaciona con grupos de personas, mientras que el ajuste razonable es una obligación *ex nunc* que se refiere a casos individuales (CDPD Observación general n.º 2, 2014).

Recuadro 2**La formación docente continua para la inclusión**

La construcción de una educación inclusiva conlleva el fortalecimiento de las competencias docentes, acorde al rol que cada actor desempeña. Los líderes directivos, intermedios, así como el profesorado en formación y en ejercicio, resultan clave para llevar a la práctica pedagógica diaria los lineamientos de la política y garantizar la igualdad de oportunidades y el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

En cuanto a las políticas de formación docente, este objetivo conlleva un conjunto de desafíos complejos: es necesario avanzar simultáneamente en propuestas que abarquen la formación inicial y continua para perfeccionar tanto a docentes de apoyo a la inclusión como a los ya especializados, y a los equipos de conducción de las instituciones.

Estas políticas de formación enfrentan un desafío al momento de abarcar a la totalidad de docentes en ejercicio. Deben alcanzar a la vez cobertura universal y calidad, lo que es extremadamente complejo para un universo de destinatarios tan amplio. Los países realizan numerosos esfuerzos para la generación de estrategias que puedan cumplir con estos dos objetivos.

Por ejemplo, Costa Rica cuenta con una oferta formativa que incorpora temáticas especializadas para todo el profesorado e incluso para las familias de estudiantes, realizadas por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), con el apoyo administrativo del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP). En El Salvador, la oferta contempla desde el año 2023 una formación sobre Diseño Universal para el Aprendizaje a maestros de primera infancia. En Brasil, a través de la Red Nacional de Formación Continua (RENAFOR), basada en el Decreto 8.752/2016, se busca promover la formación continua en Educación Especial para docentes de servicios educativos especializados y profesionales de la educación básica.

En Argentina, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), se establecen criterios básicos de formación para todo el país. Como

ejemplo, se menciona al curso sobre inclusión de estudiantes con discapacidad, «Actualización académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad». Por su parte, en Bolivia se lleva a cabo el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio.

En la experiencia de República Dominicana, se presenta la formación en ejercicio a través de los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) para orientar y capacitar tanto a equipos de gestión de los centros educativos como a docentes que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad. En Venezuela, se desarrolla el Programa Especial de Formación Docente MINCYT. En Guatemala cuentan con el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP) para maestros y maestras en servicio que incorpora competencias para la atención de la discapacidad.

El desarrollo de competencias docentes para la atención inclusiva en el sistema regular se promueve en Chile a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), instancia que mantiene una plataforma orientada a la formación continua en la que se incorporan temáticas sobre educación inclusiva y discapacidad, denominada Desarrollo Docente en Línea. De manera similar, en Honduras se dispone del Programa de Formación Continua y Actualización Permanente.

Algunas iniciativas formativas fortalecen el trabajo colaborativo entre los equipos docentes y especialistas de las diferentes áreas. En Uruguay, el Proyecto Articuladores de Inclusión en Territorio (AIT) apunta a la construcción de una cultura institucional inclusiva y a promover una comprensión de las diferencias y la diversidad como oportunidades para transformar y enriquecer los entornos educativos. La puesta en marcha de la Política de Educación Inclusiva, en El Salvador, considera la sensibilización y especialización para la atención a estudiantes con discapacidad. El Ministerio de Educación de Nicaragua contempla en su planificación estratégica 2022-2026 la capacitación a docentes de escuelas de educación especial y escuelas con prácticas incluyentes a través del programa de Formación Continua y Actualización Permanente.

Por el lado de los equipos de conducción, se puede mencionar la experiencia de Panamá, donde se ofrece el diplomado Gerenciando la Excelencia en una Escuela para Todos, país que además cuenta con una institucionalidad denominada Instituto de Formación Integral de Líderes Educativos (IFILE). Asimismo, en Colombia se cuenta con un programa formativo orientado a promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva.

Existe coincidencia entre los países con respecto a ciertas ofertas formativas para equipos docentes en ejercicio, principalmente a través de cursos autogestionados, gratuitos y en línea. Esta modalidad permite alcanzar una cobertura amplia; sin embargo, las horas de dedicación son acotadas pues están pensadas para desarrollarse de manera complementaria a la jornada laboral.

Fuente: Elaboración propia con base en Arcos (2025).

El marco normativo como garantía de una educación inclusiva

La evolución de las políticas educativas de la región se encuentra determinada, entre otras cosas, por los modelos de discapacidad predominantes en cada periodo, lo que además lleva a establecer la forma en que se concibe a la población de estudiantes con discapacidad y, con ello, las respuestas que se disponen. Inicialmente, bajo el modelo biomédico, la educación para estudiantes con discapacidad provenía principalmente de la educación especial, abordando la discapacidad como una condición individual. Posteriormente, con la comprensión de la discapacidad bajo un modelo biopsicosocial, se amplía la opción de recibir a la población de estudiantes con discapacidad en el sistema regular, acompañados de apoyos específicos. En la actualidad, el paradigma ha evolucionado hacia un enfoque de derechos, lo que implica una transformación estructural de los sistemas educativos (Vélez y Manjarrés, 2020).

El derecho a la educación es un fundamento que reconocen todos los países de la RIINEE. Su cumplimiento exige una educación con igualdad de oportunidades, y con ello garantizar que los principios, objetivos y aprendizajes sean comunes para todas las personas, sin importar su condición o contexto de origen y sin discriminación alguna.

Todos los países que participan de la RIINEE han ratificado la Declaración de los Derechos Humanos, así como también todos adhieren a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo³, y reconocen el derecho de cada niño, niña y adolescente (NNA) a una educación

inclusiva que descansa sobre la base de la igualdad de oportunidades. Asimismo, la ratificación de la CDPD hace que todos los países consideren que la educación debe tener la finalidad⁴ de:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como también sus aptitudes mentales y físicas.
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

La información relevada permite constatar que los países considerados en este informe cuentan con marcos legales que garantizan que los fines de la educación y los objetivos generales de cada nivel educativo son el referente para la educación de todos los estudiantes, sin importar donde estén escolarizados, y esto incluye a alumnos y alumnas con discapacidad. Este conjunto de normativas tiene como denominador común el resguardo del derecho a la educación de toda la población sin distinción, lo que ha permitido un avance sustantivo en cuanto a la incorporación de estudiantes con discapacidad a la educación regular (Arcos, 2025).

Por otro lado, también se pudo constatar que una mayoría de los países considera el currículo común como el referente para la programación y las adecuaciones educativas para las y los estudiantes con discapacidad.

Algunos países regulan estos criterios en su constitución política, mientras que otros lo hacen en su legislación educativa o en leyes como las referidas a los

³ El detalle puede revisarse en la [Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas](#).

⁴ Ver artículo 24 de la CDPD.

derechos de las personas con discapacidad. Cualquiera sea el medio, los países subrayan, con matices, que el objetivo primordial de la educación es fomentar el crecimiento integral de los individuos, el resguardo de la dignidad humana y el fomento del logro de las habilidades requeridas para acceder a un empleo digno y participar de manera plena en la vida en sociedad. Asimismo, en la mayoría de los países se señala, explícita o implícitamente⁵, que el currículo común es el referente para la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación⁶.

En **Argentina**, la Ley de Educación Nacional promulgada en diciembre de 2006 establece entre los fines y objetivos de la política educativa el brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Esta ley hace referencia a las políticas de promoción de la igualdad educativa, las cuales están destinadas a «enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación», establece que la «educación especial se rige por el principio de la inclusión educativa» y prevé medidas en el ámbito de la capacitación de docentes y la adaptación del currículo escolar.

En **Bolivia**, la Constitución Política del Estado Plurinacional, promulgada en 2009, establece en su artículo 85 que la educación de NNA con discapacidad se desarrolle bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo plurinacional. Asimismo, en la Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez de diciembre de 2010 se establece que toda persona tiene derecho a recibir una educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural sin discriminación, y se especifica el carácter inclusivo de la educación.

La Constitución Política de **Brasil**, vigente desde 1988, define a la educación como un derecho de todos.

Garantiza el pleno desarrollo de la persona, el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo, y establece la igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela como uno de los principios para la enseñanza. La Constitución Política también señala que el fin de la educación es el de promover el bien de todos sin preconcepciones de origen, raza, sexo, color, edad ni cualquier otra forma de discriminación. Estos principios son retomados y ampliados en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, lo que permite la garantía de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles así como el pleno acceso al currículo en igualdad de condiciones.

La Ley General de Educación de **Chile**, promulgada en 2010, reconoce que la educación es un derecho de todas las personas, que debe estar al alcance de ellas a lo largo de toda la vida y que es deber del Estado asegurar una educación inclusiva y con igualdad de oportunidades. Señala también que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales. Complementando esta norma, la Ley 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, también de 2010, decreta que el Estado les garantizará el acceso a los establecimientos de educación regular o de educación especial según corresponda, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades para todos los educandos.

Chile es el único país que tiene normativamente abierta la posibilidad de que el currículo base no sea referente de los procesos educativos de las personas con discapacidad. Si bien el Decreto 83 de 2015 señala que en los niveles de educación parvularia y básica los establecimientos deben utilizar el plan de estudios regular y adecuarlo a las necesidades de las y los estudiantes en función de su discapacidad, también establece que el mismo no aplica a escuelas especiales en el ciclo o nivel de formación laboral hasta que se aprueben los criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación media (secundaria), por lo que en este nivel las escuelas no están obligadas a utilizar el plan de estudios regular. Sin embargo, en escuelas regulares, por lo general, se mantiene la implementación del currículo nacional con adecuaciones, lo que no sucede en educación especial, donde, una vez que se finaliza la educación básica, se continúa con una formación laboral que implica una propuesta curricular diferente a la que sigue la educación regular.

⁵ Se entiende que la referencia es implícita cuando el marco legal señala que la educación se basa en un principio de igualdad de oportunidades.

⁶ El detalle sobre las normas que se presentan en los párrafos siguientes y otra normativa relevante sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad puede hallarse en el Anexo B.

En **Colombia**, la Ley 1.618 promulgada en 2013 sobre las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, plantea que el Ministerio de Educación debe definir la política y reglamentar el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Asimismo, el Decreto 1.075 de 2015, que reglamenta el sector educación, señala que todos los residentes en el país, sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica; que la oferta educativa para las personas con discapacidad debe seguir las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas que aplican a la oferta general, y que la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva. El Decreto 1.421 de 2017 garantiza el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna, y además define un currículo flexible que debe mantener los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, aunque da diferentes oportunidades de acceder a ellos.

Según la Ley Fundamental de Educación de **Costa Rica** de 1957, todo habitante tiene derecho a la educación y el Estado tiene la obligación de ofrecerla en la forma más amplia y adecuada. Esta disposición se complementa con la Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad, promulgada en 1996, la cual indica que su educación deberá ser de igual calidad y fundamentarse en las normas y aspiraciones que orientan los niveles del sistema educativo. Asimismo, el reglamento de esta ley plantea que en la programación educativa del estudiantado con discapacidad regirán los mismos objetivos establecidos en el currículo común con las adecuaciones que se requieran.

La Constitución de la República del **Ecuador**, vigente desde 2008, reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. En el mismo sentido, la reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2021 señala que se les debe garantizar el acceso, aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación de estudios, a la vez de robustecer las acciones de políticas orientadas a fortalecer su inclusión educativa. En ese

marco, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2023 determina que las instituciones educativas pueden adaptar los estándares de aprendizaje y el currículo nacional de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, así como también el Ministerio de Educación menciona que la alineación curricular debe ser realizada en consecuencia al Currículo Nacional Obligatorio emitido por la autoridad central.

De manera similar, la Constitución de la República de **El Salvador**, vigente desde 1983, menciona que todos los habitantes tienen el derecho de recibir una educación de calidad, mientras que la Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia de 2023 y la Ley Especial de Inclusión de las Personas con Discapacidad de 2020 establecen el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo regular. La Ley General de Educación, promulgada en 2020, establece que el currículo nacional es la normativa básica para todo el sistema educativo y le otorga un adecuado margen de flexibilidad, creatividad y adaptación para cuando sea necesario.

En **Guatemala**, la Ley de Educación Nacional de 1991 menciona como finalidades de la educación especial el propiciar el desarrollo integral y promover la integración de las personas con necesidades educativas especiales. Por otro lado, la Ley de Atención a Personas con Discapacidad de 1996 apunta a que la educación que reciben deberá basarse en las normas y aspiraciones que orientan a los niveles del sistema educativo, mientras que la Ley de Educación Especial para Personas con Capacidades Especiales, promulgada en 2007, asegura el acceso a los servicios y la atención educativa de calidad para los NNA y adultos con capacidades especiales, en un marco de igualdad de oportunidades y condiciones.

La Constitución Política de la República de **Nicaragua**, aprobada en 1986, establece que el acceso a la educación es libre e igual para todos. Por su parte, la Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2011 les garantiza el ejercicio del derecho a una educación gratuita y de calidad bajo un sistema inclusivo en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida, mientras que la Ley General de Educación de 2006 indica que la educación es un derecho humano fundamental y que el Estado tiene el deber de promover, velar y lograr el acceso en igualdad de oportunidades, garantizar una educación inclusiva, integral, de calidad y con equidad para todos, y

mantener en todas las actividades curriculares y extracurriculares una igualdad de oportunidades.

La Constitución Política de la República de **Panamá** (reformada en noviembre de 2004) define que todos sus habitantes tienen el derecho a la educación. En ese marco, la Ley 15, que modifica la Ley de Equiparación de Oportunidades, especifica que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación durante toda la vida, sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades a través de un sistema educativo inclusivo. Por su parte, la Ley 384 de 2023 señala que el Ministerio de Educación deberá asegurarles el acceso, permanencia y participación en el sistema educativo, garantizando la igualdad, equidad y calidad en su aprendizaje. Asimismo, el Manual de Procedimiento establecido mediante el Decreto Ejecutivo número 1 del 4 de febrero de 2000, por el cual se establece la Normativa para la Educación Inclusiva de la Población con Necesidades Educativas, garantiza el currículo nacional como referente de los procesos educativos para la población con discapacidad.

En **Paraguay**, la Ley General de Educación de 1998 estipula que todo habitante tiene derecho a una educación integral, permanente y con igualdad de oportunidades. Esta ley también garantiza la formación básica de las personas con discapacidad para el desarrollo y adquisición de habilidades que permitan su realización personal e incorporación activa a la sociedad con el establecimiento de un diseño curricular básico a partir del cual se elaboran las adecuaciones necesarias para la formación de las y los estudiantes con discapacidad. Por su parte, la Ley de Educación Inclusiva de 2013 garantiza la matrícula a las personas con discapacidad sin discriminación alguna y la igualdad de oportunidades para la accesibilidad, permanencia y conclusión oportuna en todos sus niveles y modalidades.

La Ley General de Educación de **Perú**, vigente desde 2003, señala que la educación es un derecho fundamental de la persona. Entre sus principios destacan el principio de equidad en el acceso y permanencia y el principio de inclusión. El Decreto Supremo 007-2021-MINEDU modifica el Reglamento de la Ley General de Educación, el cual define que, en el Perú, la educación inclusiva es un derecho de toda persona. Esta se define como de calidad y equitativa, con procesos de formación integrales que reconocen y valoran la diversidad. Esta modificación también define que los servicios educativos serán flexibles

y con condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, y reconoce que las situaciones de discriminación, exclusión y violencia están en el sistema y no en las características de las personas.

La Ley General de Educación de **República Dominicana**, promulgada en 1997, garantiza el derecho a todos los habitantes del país, incluidas las personas con discapacidad, a una educación integral con igualdad de oportunidades, apropiada y gratuita que le permita el desarrollo de su propia individualidad. Por su parte, la Ley Orgánica sobre Igualdad de Derechos de las Personas con Discapacidad de 2013 establece que el Estado tiene la obligación de garantizarles el acceso a la educación sin discriminación y en igualdad de condiciones. A su vez, la Ordenanza 05-2024 define que el currículo oficial es flexible y alineado a los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje, cualidad que determina el currículo nacional como un referente para todo el sistema educativo.

En **Uruguay**, la Ley General de Educación de 2008 declara como interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación como un derecho humano fundamental; para ello, el Estado garantizará y promoverá una educación inclusiva de calidad para todos sus habitantes a lo largo de toda la vida. Esta norma apunta a que la educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, teniendo especial consideración en la educación de las personas con discapacidad. Por su parte, la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad de 2010 señala que se asegurará la flexibilización curricular y los mecanismos de evaluación; en tanto, el Protocolo de Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación Inclusiva de las Personas con Discapacidad (2022) establece pautas para instaurar la accesibilidad, la participación efectiva y los logros en el aprendizaje del alumnado, especialmente de quienes están en situación de exclusión o riesgo de marginalización, como es el caso de las personas con discapacidad.

La Constitución de **Venezuela**, promulgada en 1999, define que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, y otorga garantías para una atención igualitaria a las personas

con discapacidad. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación de 2009 se compromete a entregarles acceso al sistema educativo mediante la creación de condiciones y oportunidades; además, la Ley Orgánica para la inclusión, igualdad y desarrollo integral de las personas con discapacidad de 2024 señala que el Estado está obligado a garantizarles el acceso a un sistema educativo gratuito e inclusivo en los niveles de primaria, secundaria, técnica y universitaria, sin más limitaciones que las derivadas de sus potencialidades.

El detalle normativo presentado en este apartado ratifica que, en menor o mayor grado, los países de la región han avanzado con una base legislativa para alcanzar una educación inclusiva. Sin embargo, aspectos como restricciones financieras, desconocimiento de la normativa, debilidad en los procesos de información, persistencia de barreras actitudinales, personal docente con inadecuada formación, infraestructura inaccesible, falta de tecnología de apoyo y ausencia de datos y mecanismos de monitoreo son algunos de los obstáculos que aún enfrenta la efectiva implementación de estas normativas (Hincapié et al., 2019; UNESCO, 2020; Leonard Cheshire Disability 2017; UNESCO, 2024b).

Instalaciones educativas adecuadas para garantizar la inclusión

La accesibilidad es un concepto que implica el diseño de entornos, programas y servicios que puedan ser utilizados por todas las personas sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Avanzar hacia una educación inclusiva exige eliminar todas aquellas barreras (físicas, actitudinales, económicas, institucionales, entre otras) que limitan el acceso, tránsito y finalización educativa, tal y como se plantea en el artículo 9 de CDPD y en la meta 4.a de los ODS.

La mayoría de los países de la región cuenta con legislación y/o manuales técnicos orientados a eliminar las barreras físicas y asegurar la accesibilidad y movilidad en los centros educativos⁷. De los 16 países participantes en el SIRIED, 12 cuentan con leyes que obligan a que la infraestructura educativa en todos los niveles sea físicamente accesible (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay)

⁷ Eliminar este tipo de barreras es indispensable, aunque no suficiente, para asegurar el acceso, participación y aprendizaje en igualdad de condiciones a las personas con discapacidad, lo que hace que su monitoreo y evaluación sea una parte fundamental para conocer el grado de avance hacia una educación inclusiva.

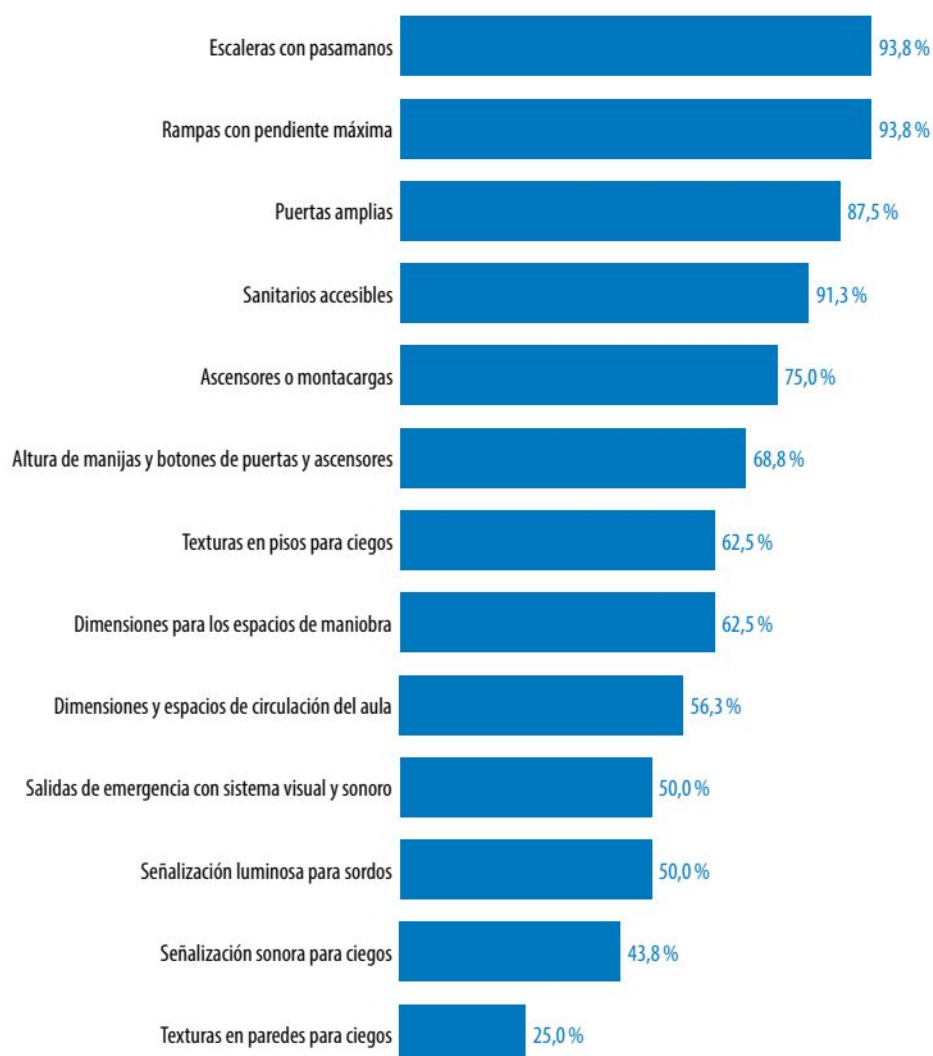
y en todos estos casos la normativa se ha traducido en criterios técnicos para el diseño de instalaciones escolares accesibles. En los cuatro países restantes (Colombia, Guatemala, Nicaragua y Venezuela) se cuenta con criterios u orientaciones de carácter formal para guiar el diseño de edificios escolares accesibles.

Más allá de estos matices jerárquicos, se observa que el conjunto de normas y criterios vinculados a garantizar la accesibilidad física de la región se construye sobre el concepto de universalidad, es decir, que buscan que las instalaciones educativas sean accesibles para toda la población, respetando la diversidad humana y promoviendo la inclusión.

Sin embargo, estos criterios y orientaciones, en una mayoría, se concentran en aspectos como la provisión de rampas, escaleras con pasamanos, puertas amplias o servicios sanitarios amigables, descuidando otras necesidades como, por ejemplo, la señalización y espacios adecuados para estudiantes con discapacidad visual o auditiva. En la región, alrededor del 94 % de los países incluye normas referidas a la provisión de rampas o escaleras con pasamanos; en contraste, menos del 50 % de los países tiene normas sobre señalización visual para sordos o de textura en paredes para ciegos (figura 4).

La existencia de normativa no garantiza por sí sola la adopción de todos estos criterios al momento de la construcción de una escuela, y mucho menos la adecuación de la infraestructura existente. Por ello, las barreras físicas siguen presentes y condicionan la accesibilidad de las personas con discapacidad⁸. A pesar de su antigüedad, los datos de los censos de infraestructura de Perú y Argentina realizados en 2014 permiten ilustrar la situación. En el caso del Perú, únicamente el 4 %, 2 % y 4 % de las escuelas de preescolar, primaria y secundaria, respectivamente, tenían rampas de acceso, y solo el 1 % del total de escuelas del país tenía servicios sanitarios accesibles. En Argentina, la situación de las escuelas públicas era también preocupante, ya que únicamente el 16 % contaba con rampas y el 13 % con servicios sanitarios accesibles (UNESCO, 2020). Datos recientes de Brasil reflejan un panorama más optimista, ya que el censo escolar de 2023 reporta que el 44 % de las escuelas de primaria y el 61 % de las de secundaria se caracterizan por facilitar el ingreso físico a todas las personas.

⁸ Por ejemplo, en Honduras las barreras físicas son las principales causas de abandono escolar entre las y los estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2020).

Figura 4. Porcentaje de países según criterios definidos en la normativa para el diseño de edificios escolares accesibles

Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Asimismo, el censo escolar reporta también que el 50 % y el 73 % de las escuelas de primaria y secundaria cuentan con sanitarios accesibles⁹.

Estos resultados abren el debate en cuanto a cómo se aplica la normativa sobre accesibilidad física en la región y cuál es el nivel de preparación para incluir a la población con discapacidad en la educación regular; al mismo tiempo, permiten dimensionar los esfuerzos necesarios para lograr que todas las escuelas favorezcan la diversidad.

La dificultad para garantizar la accesibilidad física a las instalaciones educativas, entre otros motivos, redundan en una baja proporción de establecimientos regulares

que atienden a NNA con discapacidad. En la región, únicamente el 27 % de centros regulares de educación preprimaria atienden a estudiantes de esta población (figura 5). Si bien esta proporción se incrementa entre los establecimientos de primaria, la cobertura todavía se mantiene relativamente baja, pues solo alcanza al 44,5 % de las escuelas. Es en secundaria baja donde se observan los niveles más altos (47 %), mientras que en secundaria alta la proporción (39 %) está por debajo de la observada en primaria. Es importante hacer notar que estos datos no permiten conocer la calidad de la atención que reciben las y los estudiantes y si verdaderamente están incluidos o, por el contrario, solo están integrados.

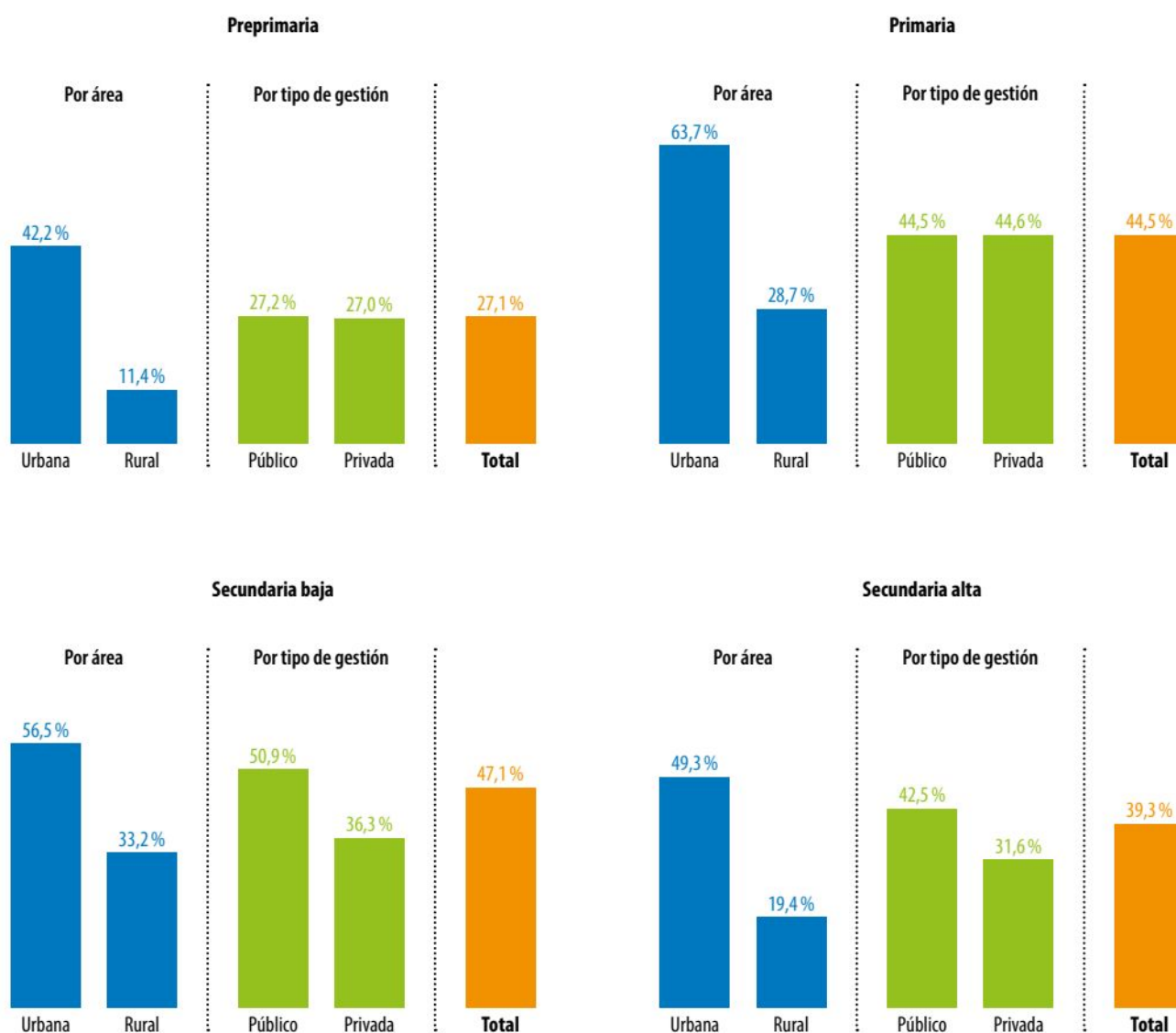
El análisis por tipo de gestión permite identificar que la recepción en preprimaria y primaria de estudiantes

⁹ Los datos sobre accesibilidad para Brasil se obtuvieron de EDU País.

con discapacidad en los establecimientos privados y públicos muestra poca diferencia, mientras que en el caso de la educación secundaria (baja y alta) son los establecimientos de gestión pública los que atienden a una mayor proporción de estudiantes con discapacidad (**figura 5**). Asimismo, en todos los niveles educativos, el porcentaje de escuelas regulares urbanas que incluyen estudiantes con discapacidad es significativamente superior al porcentaje de escuelas regulares rurales, lo cual deja entrever el reto que aún enfrenta la inclusión de las personas con discapacidad en las áreas rurales.

En términos relativos, el comportamiento a nivel de países indica una gran variabilidad (**tabla 2**). Una mirada general al desempeño de los países permite identificar cuatro tipologías. La primera incluye a Argentina, Brasil y Costa Rica, países que se caracterizan por tener en todos los niveles educativos una proporción relativamente alta de establecimientos que atienden a estudiantes con discapacidad. La segunda comprende aquellos países como Chile y Panamá, que tienen en todos los niveles proporciones moderadas de establecimientos educativos integradores. La tercera se caracteriza por también presentar proporciones

Figura 5. Porcentaje de establecimientos educativos de la modalidad de educación regular que atienden a estudiantes con discapacidad según zona de residencia y tipo de gestión



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. Información reportada por los países en el SIRIED.

Tabla 2. Porcentaje de establecimientos educativos de la modalidad de educación regular que atienden a estudiantes con discapacidad por país y nivel educativo

	Preprimaria	Primaria	Secundaria baja	Secundaria alta
Argentina	44,8 %	57,1 %		62,5 %*
Bolivia	4,0 %	14,0 %	9,5 %	12,0 %
Brasil	47,3 %	66,9 %	78,9 %	80,7 %
Chile	23,6 %	28,9 %	29,8 %	18,9 %
Costa Rica	33,6 %	59,3 %	73,0 %	59,8 %
Ecuador	2,8 %	0,9 %	0,8 %	0,7 %
El Salvador	10,9 %	39,1 %	35,3 %	49,5 %
Guatemala	7,4 %	54,5 %	19,9 %	9,8 %
Nicaragua	6,4 %	16,4 %	33,7 %	20,0 %
Panamá	22,1 %	20,3 %	32,3 %	30,5 %
Paraguay	3,2 %	39,8 %	37,2 %	42,3 %
Perú	8,0 %	29,3 %	50,2 %	37,5 %

Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

* El valor corresponde al total de secundaria baja y alta.

moderadas de establecimientos que reciben estudiantes con discapacidad, tal como la segunda, pero que se concentran en primaria y secundaria (alta y baja), y con valores más bajos en educación preprimaria. En esta tercera categoría se encuentran El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Perú. Finalmente, en la cuarta categoría se ubican Bolivia y Ecuador, que se caracterizan por tener, en todos los niveles, una proporción baja de establecimientos educativos con estas características. Si bien esta tipología podría mostrar cierto sesgo —debido a los diferentes criterios de medición de la discapacidad que utiliza cada país—, constituye un marco de referencia para establecer los grados de avance en la inclusión medidos por los instrumentos que los propios países producen. Tal como fue mencionado previamente, no es posible establecer si este grado de avance se vincula con una mayor integración o solo con una mayor inclusión, ya que no es posible conocer la calidad de la atención que reciben las y los estudiantes con discapacidad¹⁰.

Asegurar el derecho a la educación para la población con discapacidad, como lo establece la CDPD, requiere un monitoreo permanente de las condiciones básicas para lograr una educación inclusiva. Si bien el marco legislativo de todos los países de la región establece el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación de calidad y promueve la supresión de barreras para la accesibilidad, se debe reconocer que esos elementos son condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar el cumplimiento pleno de los derechos. Tal vez una aproximación en los hechos a esta afirmación sea la baja proporción de centros educativos de educación regular que acogen a estudiantes con discapacidad.

¹⁰ Para una mayor comprensión de la diferencia entre inclusión e integración, se recomienda consultar el recuadro 1 de este documento.

El acceso a la educación de la población con discapacidad y su inclusión en la educación regular

Avanzar hacia una educación inclusiva exige, como condición básica¹, garantizar el acceso a todas las personas a la educación preprimaria, primaria y secundaria, sin distinción alguna. La inclusión no solo significa acceder a educación, sino también tener el derecho a educarse en escuelas regulares con igualdad de oportunidades, eliminación de barreras, apoyos necesarios y sin ser discriminados por su condición, de forma tal que se garantice un itinerario educativo sin interrupciones y la culminación de estudios.

En este marco, se entiende que monitorear el acceso del estudiantado con discapacidad en la educación regular permite avanzar hacia una educación inclusiva. Nótese el énfasis en el avance «hacia» la educación inclusiva y no en el avance «de» la educación inclusiva. El simple hecho de asistir o finalizar la escuela regular no define a la inclusión, ya que, como se mencionó en párrafos anteriores, exige que la experiencia educativa de las personas con discapacidad sea equitativa, participativa y en el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. En ese sentido, se advierte que los indicadores presentados en este apartado no capturan la calidad de su experiencia educativa ni las barreras que enfrentan una vez que acceden al sistema educativo.

El acceso de las personas con discapacidad a la educación

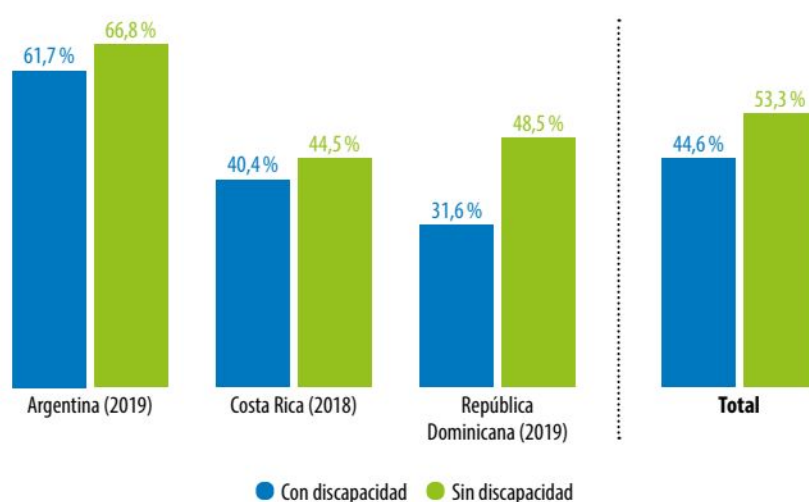
Para aproximar el grado de acceso a la educación de la población con discapacidad se consideran dos perspectivas. La primera usa datos provenientes de encuestas de hogares y permite, a partir del cálculo de

tasas específicas de asistencia, identificar la proporción de personas con discapacidad que van a la escuela y, por complemento, quienes quedan fuera. La segunda aproxima al acceso de forma indirecta a partir de la contabilización del número de matriculados con discapacidad por cada mil matriculados en el sistema educativo. Esta aproximación ayuda a evaluar cómo este prioriza el acceso de la población con discapacidad, pero, a diferencia de la anterior, no tiene la capacidad de cuantificar a quienes están quedando fuera de la escuela.

La primera aproximación requiere contar con datos poblacionales de la discapacidad, los cuales son escasos en la región. Para solventar esta situación, de forma similar al ejercicio realizado para caracterizar a la población con discapacidad, se recurre a dos fuentes de datos que permiten contar con datos para 10 países: la encuesta MICS y las encuestas de hogares. La diferencia en la aproximación a la discapacidad que existe entre estas dos fuentes lleva a la necesidad de mostrar las estimaciones de manera separada.

En el caso de los tres países con información significativa (Argentina, Costa Rica y República Dominicana), el cálculo de la tasa específica de asistencia para la población entre 2 y 4 años confirma que las niñas y niños con discapacidad tienen, en comparación con sus pares sin discapacidad, una menor probabilidad de asistencia a servicios de atención para la primera infancia y/o enseñanza preescolar ([figura 6](#)). El promedio total muestra que alrededor del 56 % de los niños y niñas con discapacidad en este tramo de edad no reciben educación formal alguna (valor obtenido de la diferencia entre el indicador de asistencia y el 100 %). Pese a que la condición entre aquellos sin discapacidad tampoco es la deseada (cerca del 47 % no recibe educación formal alguna), se confirma una amplia brecha entre ambos grupos. Esto pone en evidencia la precaria situación que enfrentan las personas

¹ Otros aspectos que influyen en el logro de una educación inclusiva están vinculados a la existencia de entornos accesibles y pedagogías de calidad que permitan a las personas con discapacidad progresar sin interrupciones en su recorrido educativo.

Figura 6. Tasa específica de asistencia para la población entre 2 y 4 años

Fuente: Elaboración propia basada en microdatos de IPUMS-MICS (NIH, UNICEF y Universidad de Minnesota).

con discapacidad en el primer tramo de educación formal, sobre todo cuando se sabe que el acceso a educación en la primera infancia es fundamental para el desempeño futuro de las personas en general y sobre todo de aquellas con discapacidad.

Las encuestas MICS revelan que la asistencia a la educación primaria de niños y niñas con y sin discapacidad presenta diferencias mínimas (**figura 7**). En promedio, el 98 % y el 99 % del grupo estudiantil con y sin discapacidad va a la escuela respectivamente, lo que implica una brecha de 1 punto porcentual. Las encuestas de hogares, por su parte, presentan un panorama algo más variado: en algunos países las brechas son bajas y en otros son más amplias. Así, mientras en Perú las niñas y niños con discapacidad muestran probabilidades de asistir a la escuela de hasta 14 puntos porcentuales por debajo de la de sus pares sin discapacidad, en Chile y Costa Rica las diferencias son de 1,6 y 2,5 puntos porcentuales respectivamente.

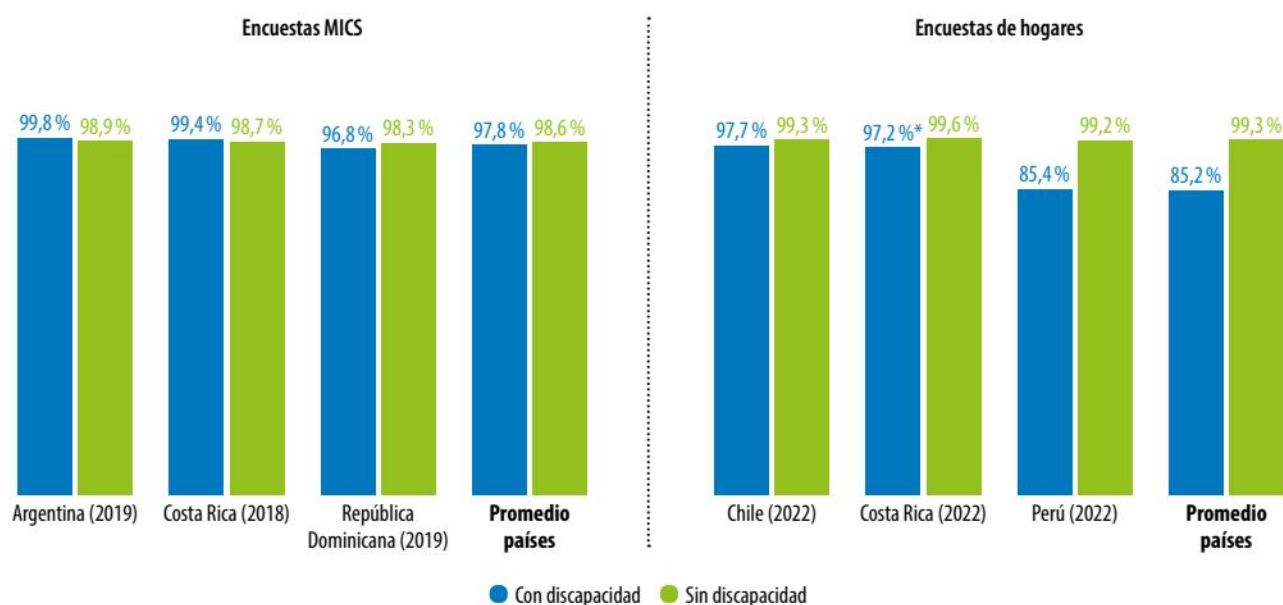
Tanto las encuestas MICS como las encuestas de hogares evidencian brechas más altas en la asistencia de adolescentes y jóvenes de 12 a 17 años con y sin discapacidad y una mayor heterogeneidad en la situación a nivel de países (**figura 8**). El promedio de las encuestas MICS señala que algo menos de la quinta parte de la población con discapacidad en este rango de edad no está en la escuela o en algún otro centro de educación, mientras que entre aquellos sin discapacidad esta proporción es del 10 %. Por su parte, las encuestas de hogares advierten que, en promedio, el 24 % de la población con discapacidad de este tramo

está fuera de la escuela frente al 5 % observado entre aquellos sin discapacidad.

A pesar de los desafíos existentes al evaluar la asistencia con distintos instrumentos, se concluye que las personas con discapacidad tienen una menor probabilidad de acceder al sistema educativo y que esta dificultad está concentrada entre aquellos con edad de asistir a servicios y enseñanza preescolar y a secundaria. En el caso de quienes cumplen con la edad para cursar la enseñanza primaria, la evidencia es mixta, pues en varios países el nivel de acceso de aquellos con discapacidad es alto y existe poca diferencia con sus pares sin discapacidad, pero en otros los niveles de acceso son bajos y las brechas amplias.

El cálculo de las tasas específicas de matrícula requiere contar con estadísticas sobre la población con discapacidad y, como ya se ha mencionado, esta información no está disponible para todos los países participantes en el SIRIED. Por tanto, para poder aproximar una caracterización del acceso en aquellos países sin datos poblacionales, se estima el número de estudiantes con discapacidad matriculados por cada mil estudiantes como una aproximación a la selectividad en el acceso al sistema educativo.

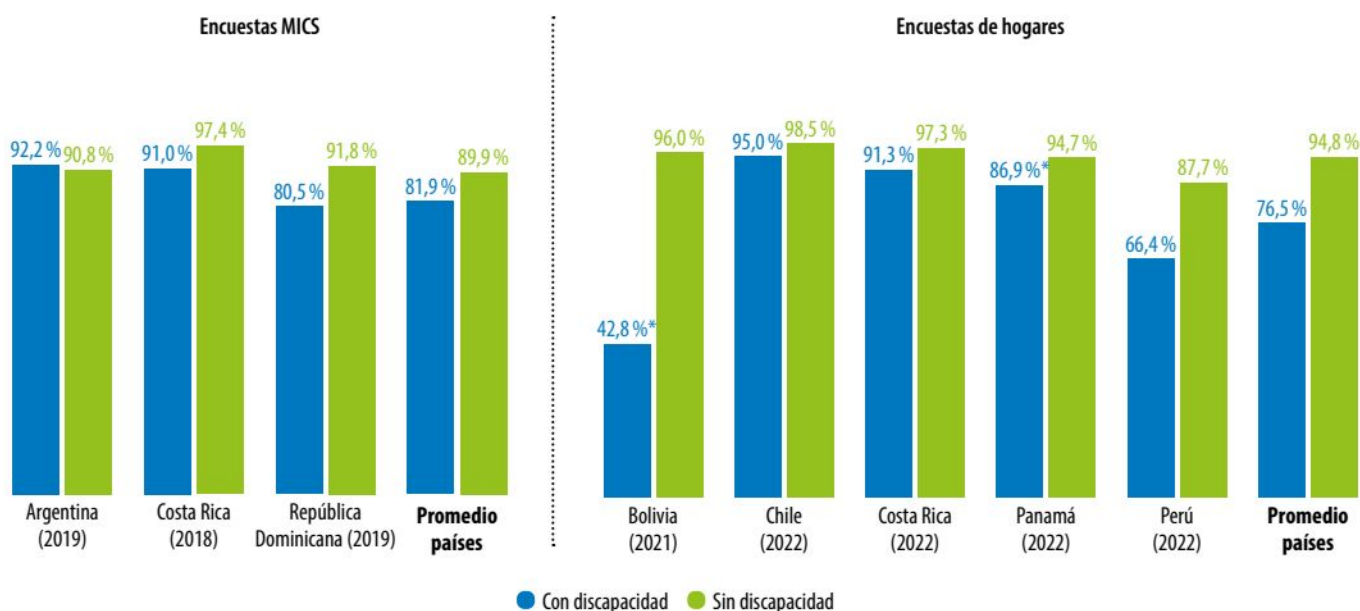
El comportamiento por edad simple indica que, en promedio, la participación de las personas con discapacidad es baja en edades tempranas. Esto puede explicarse en la concentración de apoyos específicos en la educación primaria y el estado del diagnóstico (posible o confirmado). En edades

Figura 7. Tasa específica de asistencia para la población entre 6 y 11 años

Fuente: Elaboración propia basada en microdatos de IPUMS-MICS (NIH, UNICEF y Universidad de Minnesota) y de la CEPAL provenientes de las encuestas de hogares de los países.

Nota: El promedio de países se calcula por separado para cada fuente de datos. El de las encuestas MICS incluye también datos de Cuba y Honduras; el de las encuestas de hogares incluye Bolivia, excluido de la figura porque sus valores no son estadísticamente representativos.

* Presenta un bajo número de observaciones, por lo que la estimación debe ser considerada únicamente como referencia.

Figura 8. Tasa específica de matrícula para la población entre 12 y 17 años

Fuente: Elaboración propia basada en microdatos de IPUMS-MICS (NIH, UNICEF y Universidad de Minnesota) y de la CEPAL provenientes de las encuestas de hogares de los países.

Nota: El promedio de países se calcula por separado para cada fuente de datos. El de las encuestas MICS incluye también datos de Cuba y Honduras.

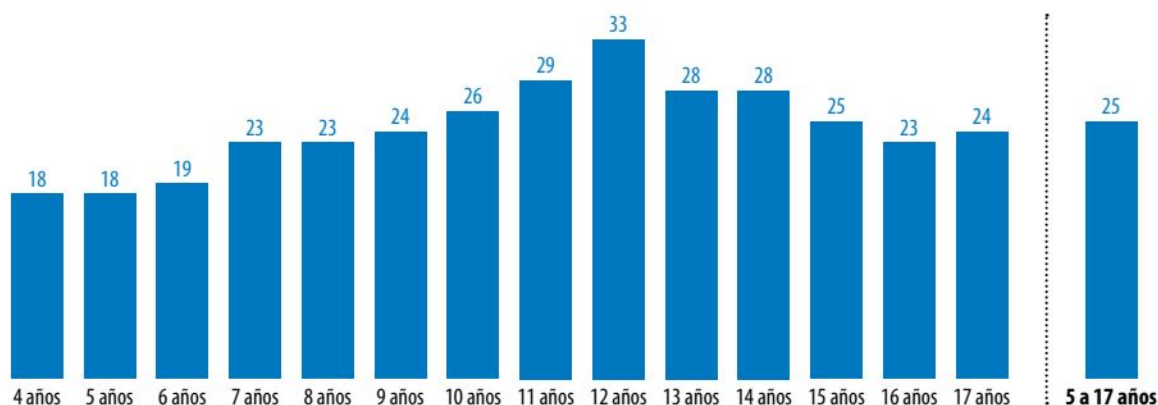
* Presenta un bajo número de observaciones, por lo que la estimación debe ser considerada únicamente como referencia.

posteriores (alrededor de los 12 años), la participación va aumentando en importancia hasta llegar a un máximo de 33 estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados (**figura 9**). En edades superiores, la participación empieza a decrecer hasta alcanzar, a los 17 años, a 24 estudiantes con discapacidad matriculados por cada mil estudiantes. Se puede pensar que el comportamiento que se observa entre los 5 y 12 años responde a la convergencia de dos situaciones. Dificultades de detección de la discapacidad en edades tempranas que generan una subestimación de casos, e ingresos al sistema educativo con sobreedad. Mientras que la caída de la participación

en edades superiores probablemente esté relacionada con el abandono escolar.

Si ponemos el foco en la infancia, la **figura 10** muestra que, en promedio, de cada mil niñas y niños entre 4 y 6 años matriculados en el sistema educativo, 18 reconocen alguna discapacidad. Se identifica también que son las mujeres con discapacidad quienes sistemáticamente registran un menor acceso a la educación. Por cada mil hombres matriculados entre 4 y 6 años, 26 presentan alguna discapacidad; en el caso de las mujeres solo se verifica la participación de 10 con discapacidad por cada mil matriculadas.

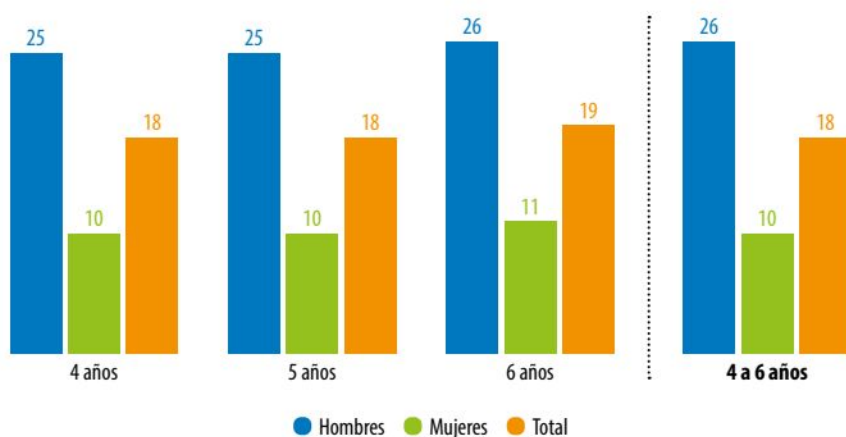
Figura 9. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes por edad simple



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Número calculado a partir de los datos de Argentina (solo primaria), Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá (solo educación primaria), Paraguay, Perú, Uruguay (solo gestión pública) y Venezuela (solo gestión pública).

Figura 10. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes entre 4 y 6 años matriculados en el sistema educativo, desagregados por sexo



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Número calculado a partir de los datos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua (solo incluye población de 6 años), Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay (solo gestión pública) y Venezuela (solo gestión pública).

La **figura 11**, que presenta el número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes para el tramo de 6 a 24 años según nivel educativo, muestra que en la región aproximadamente 25 de cada mil estudiantes entre 6 y 24 años son personas con discapacidad.

Se observa también que son los niveles de educación primaria y secundaria baja los que concentran la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad. En primaria asisten en promedio 26 personas con discapacidad por cada mil personas matriculadas, mientras que en secundaria baja este valor llega a 28. Es importante mencionar que esta diferencia está influenciada por el elevado número de estudiantes con discapacidad observado en la secundaria baja de Brasil y Chile, situación inexistente en el resto de los países. La secundaria alta indica un número más bajo de estudiantes con discapacidad por cada mil matriculados, señalando la presencia de dificultades en el itinerario escolar de las personas con discapacidad en este nivel. La mirada a la tasa de finalización por nivel contenida en la sección «La finalización de la educación primaria y secundaria» del capítulo 5 permitirá comprender mejor las diferencias observadas entre niveles.

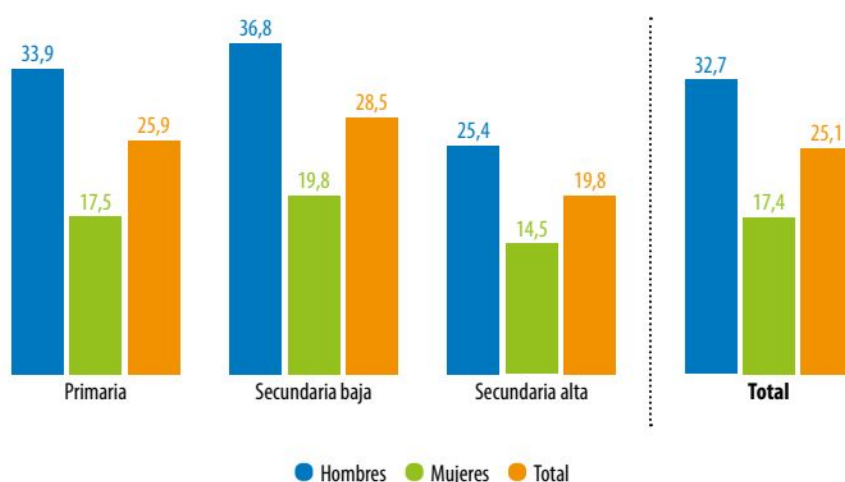
El sesgo de género evidenciado en edades tempranas está también presente en la primaria y secundaria (baja y alta). La figura 11 también permite verificar la existencia de una mayor participación de hombres con discapacidad en estos tres niveles educativos, siendo las

diferencias con sus pares mujeres mucho más marcadas en la primaria y la secundaria baja. En estos niveles se observa que por cada mil matriculados hay 34 y 37 hombres con discapacidad respectiva y únicamente a 17 y 20 mujeres en igual condición. En secundaria alta también se hace evidente la presencia de una brecha a favor de los hombres pero de menor amplitud, ya que de cada mil hombres matriculados, 25 tienen alguna discapacidad, mientras que en el caso de las mujeres el número es 14.

Al atender el comportamiento de los países (**figura 12**), se reconoce una amplia disparidad en las oportunidades de acceso a la educación para las personas con discapacidad. Por ejemplo, en Brasil, por cada mil estudiantes matriculados en primaria se identifica a 40 con alguna discapacidad, pero en Bolivia solo se verifica la matrícula de siete estudiantes con discapacidad por igual cantidad de matriculados.

Los datos hasta acá presentados muestran que, a pesar de que el derecho a una educación inclusiva está garantizado en los marcos jurídicos de la región, y que esta incluye a las personas con discapacidad, todavía son muchos los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad excluidos de la escuela. Los indicadores calculados también ponen de manifiesto la presencia de importantes brechas de género que afectan sobre todo a la población femenina con discapacidad en edad de asistir a centros de educación preprimaria y primaria.

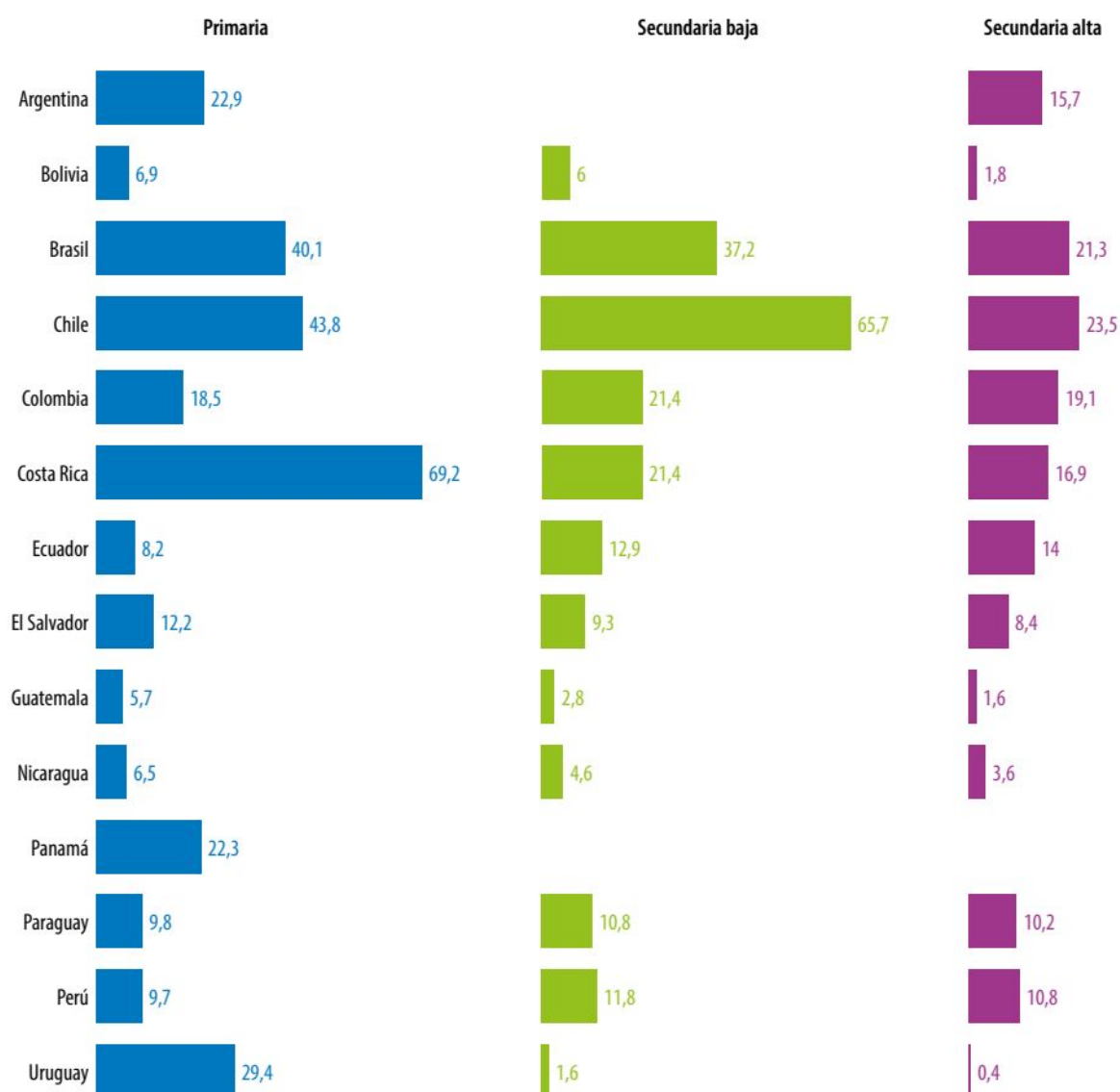
Figura 11. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes entre 6 y 24 años según nivel educativo



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Número calculado a partir de los datos de Argentina (solo primaria), Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá (solo educación primaria), Paraguay, Perú, Uruguay (solo gestión pública) y Venezuela (solo gestión pública).

Figura 12. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes según nivel educativo y país



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: En Argentina y Panamá solo se considera información para primaria. En Uruguay solo se considera la proveniente de instituciones educativas públicas.

El avance hacia la inclusión

Hasta ahora se ha expuesto un panorama del acceso a la educación sin hacer distinción entre aquellos que van a escuelas regulares y los que están en escuelas especiales (ver **recuadro 3** para una aproximación a la normativa que habilita a la oferta de educación especial como una alternativa a la educación regular). Ahondar en esta desagregación permitirá conocer el grado de avance hacia la educación inclusiva².

Los datos al respecto son alentadores, pues se observa que una amplia proporción del grupo de estudiantes con discapacidad accede al sistema educativo a partir de su participación en la escuela regular. Se estima que, en promedio, el 81 % del total de matriculados con discapacidad en los niveles preescolar, primario y secundario asisten a escuelas regulares; esto implica que la educación regular en la región atiende a alrededor de 2 millones de NNA y jóvenes con discapacidad. Esta participación está concentrada sobre todo en la educación preprimaria y en la secundaria baja (**figura 13**), lo que puede estar reflejando mayores barreras para el ingreso a la primaria y una pérdida de estudiantes hacia la secundaria alta.

La brecha de género muestra una correlación negativa con los niveles educativos (**figura 13**), es decir, en los niveles de educación más bajos la participación de los hombres con discapacidad en la escuela regular es más alta que la de sus pares mujeres y, conforme se alcanzan los niveles educativos más altos, la brecha se va reduciendo, llegando a alcanzar la paridad en la secundaria alta.

El rol de la escuela pública en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad se hace evidente al observar que es más probable que un estudiante con discapacidad que va a una escuela pública esté en la

educación regular, en comparación con la educación privada. Por ejemplo, en la educación primaria, del total de estudiantes con discapacidad inscrito en escuelas públicas, el 82 % está en educación regular y el 18 % va a escuelas de educación especial. En las escuelas privadas, estos porcentajes son de 56 % y 44 % respectivamente. Es decir, algo más de dos quintas partes del estudiantado con discapacidad que asiste a la primaria en escuelas privadas lo hace en escuelas de educación especial. Esta diferencia en el porcentaje de quienes acuden a escuelas regulares se mantiene, aunque con brechas más pequeñas, en educación preprimaria (84 % en pública frente a 76 % en privada) y en secundaria baja (91 % en pública frente a 78 % en privada). Solo en secundaria alta se invierte la relación: el 78 % del alumnado con discapacidad que va a escuelas de gestión privada está en la educación regular, cifra mayor al 74 % correspondiente a quienes asisten a escuelas públicas.

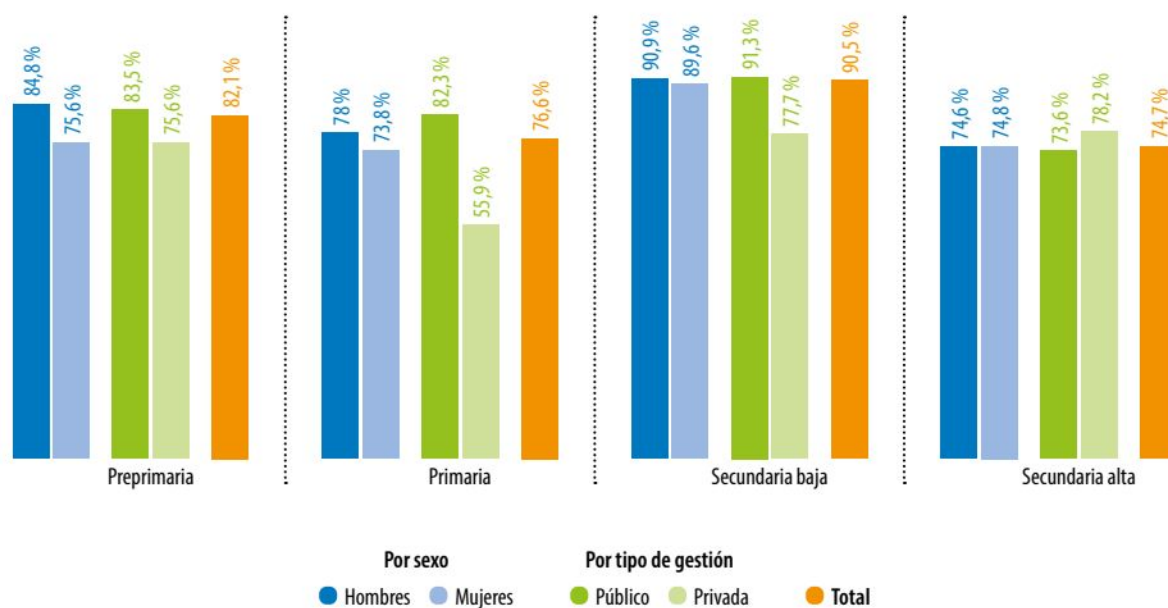
La matrícula en la educación regular por tipo de discapacidad muestra que quienes presentan discapacidad visual (96 %) y trastornos generalizados del desarrollo (TGD) (94 %) tienen una mayor probabilidad de estar incluidos en las escuelas regulares (**figura 14**). En el nivel inicial, cerca del 92 % y el 96 % del grupo con discapacidad visual y TGD concurre a centros de educación preprimaria regulares. Estas proporciones se mantienen altas al llegar a la secundaria alta, donde la participación de estudiantes con estas discapacidades es de 96 % y 94 % respectivamente.

Algo menor es la incorporación a la escuela regular en el caso de las alumnas y alumnos con sordoceguera y con discapacidad motora. En el primer caso, cerca del 92 % se inscribe en escuelas regulares, y en el segundo, la proporción llega al 90 %. Si bien existen diferencias en la participación en los diferentes niveles educativos, estas son bajas, lo que implica cierta estabilidad en su incorporación a la escuela regular.

Los niveles de participación en la escuela regular son bajos entre aquellos con discapacidad auditiva e intelectual. En ambos casos, la proporción de estudiantes incorporados a la educación regular se sitúa alrededor del 84 %. Además, la brecha de participación entre los niveles de educación más bajos (preprimaria y primaria) y los más altos (secundaria baja y alta) es mucho más amplia que la observada en los cuatro tipos de discapacidad explicados en párrafos anteriores. Por ejemplo, mientras el 77 % del grupo de estudiantes con discapacidad auditiva está en centros de educación

² Es importante hacer notar que el acceso a la escuela regular no garantiza, por sí solo, una inclusión real y significativa, pues existen formas de segregación dentro de la misma educación regular (es decir, un agrupamiento separado dentro de la escuela en aulas terapéuticas, especiales, sensoriales o TEA y/o actitudes de docentes que impiden la participación plena de sus estudiantes con discapacidad en actividades escolares) que se traducen en un aislamiento del estudiante con discapacidad respecto de sus pares. Asimismo, la evidencia actual no permite profundizar en la existencia de barreras dentro del entorno educativo o la disponibilidad de apoyos educativos, factores clave para que la participación de estudiantes con discapacidad en la escuela regular se traduzca en aprendizajes y participación real y de calidad.

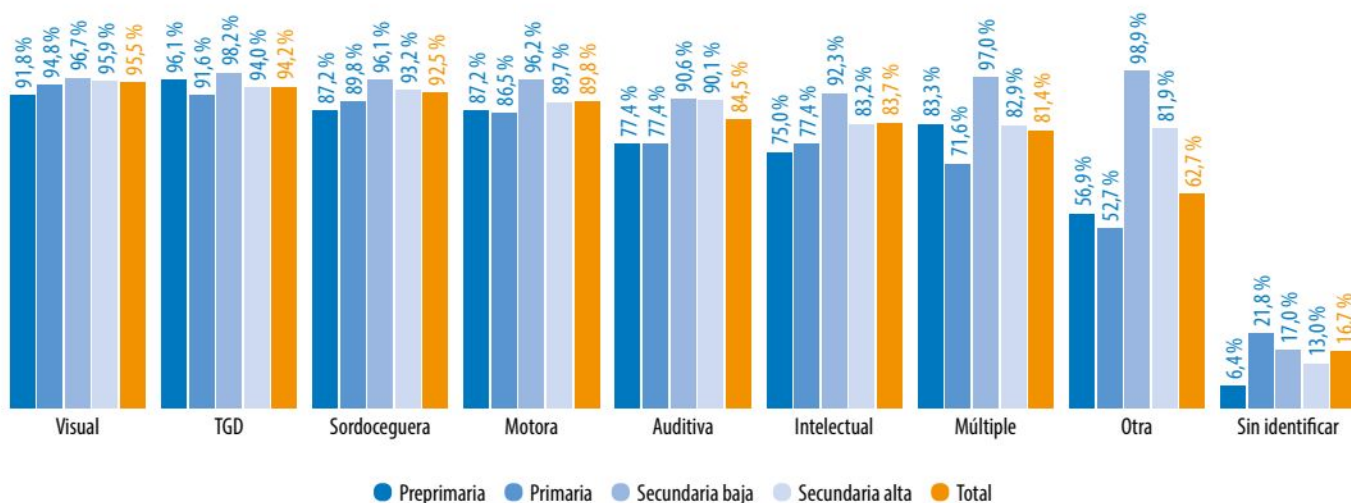
Figura 13. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular, desagregados por sexo y tipo de gestión



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Argentina (solo educación primaria), Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá (solo educación primaria), Paraguay, Perú, Uruguay (solo educación preprimaria y primaria de gestión pública) y Venezuela (solo gestión pública).

Figura 14. Porcentaje de estudiantes matriculados en educación regular según tipo de discapacidad



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá (solo educación primaria), Paraguay, Perú, Uruguay (solo educación preprimaria y primaria de gestión pública) y Venezuela (solo gestión pública). En Argentina, los datos de secundaria baja y alta se presentan como secundaria alta.

preprimaria regular, al llegar a la secundaria baja la proporción aumenta en 14 puntos porcentuales.

Los niveles más bajos de asistencia a la educación regular, como era de prever, se presentan en estudiantes que manifiestan múltiples discapacidades. Solo el 81% de estos estudiantes está matriculado en la educación regular. La variación observada en el porcentaje de estudiantes con discapacidad incorporados en la educación regular lleva a cuestionar el flujo desde/hacia la educación regular hacia/desde la educación especial. A su vez, la posibilidad de analizar estos movimientos desde una distinción por tipo de discapacidad permite identificar características que podrían estar asociadas a posibles barreras específicas dentro las escuelas a la hora de incluir a estudiantes que requieren adecuaciones y ajustes según el tipo de limitación que

experimentan. De esta forma, se comprende al conjunto de estudiantes con discapacidad como un grupo heterogéneo que requiere diferentes tipos de apoyo.

Con la información nominal que tienen algunos países, se construye un indicador de flujo interanual, el cual permite identificar si los estudiantes que concurrían a una modalidad en un año determinado se encuentran en otra modalidad al año siguiente. Esto permite hacer un seguimiento de los cambios entre dos años consecutivos y constatar que el flujo de salida de la educación regular es más alto que el observado desde la educación especial.

Si se considera el movimiento de estudiantes entre dos años consecutivos, se reconoce que, de cada 200 estudiantes que asistían a la educación regular en el primer año, solo uno se inscribió en la educación

Recuadro 3

La educación especial en la normativa

La normativa educativa en la región tiene como denominador común el resguardo del derecho a la educación de toda la población sin distinción alguna, lo que ha permitido un avance sustantivo hacia sistemas educativos más inclusivos. Sin embargo, la legislación en muchos de los países además de reconocer la posibilidad de que las personas con discapacidad asistan a la educación regular todavía mantiene la oferta de educación especial como una alternativa válida, sobre todo para aquellos casos con necesidades educativas que no puedan ser plenamente atendidas en la modalidad regular. Es importante resaltar que esto sucede aun en países donde, además de garantizar el derecho a la educación, también se define este derecho en términos de una educación inclusiva.

Por ejemplo, en Argentina, el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional de 2006 establece la inclusión educativa de las personas con discapacidad e instala a la educación especial como la modalidad educativa para aquellas personas cuyas «problemáticas específicas no puedan ser abordadas por la educación común». En Costa Rica, la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1996, en su artículo 18, determina que «los estudiantes que no puedan

satisfacer sus necesidades en las aulas regulares contarán con servicios apropiados que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especial». En Chile, la Ley General de Educación de 2010 decreta una educación inclusiva y, al mismo tiempo, en la Ley 20.422 (Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad), también de 2010, dispone en sus artículos 34 y 36 que, cuando la integración en los cursos de enseñanza regular «no sea posible», la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento o en escuelas especiales. En Brasil, el artículo 27 de la Ley de Inclusión de las Personas con Discapacidad de 2015 les garantiza el derecho a recibir educación inclusiva en todos los niveles, mientras que el artículo 58 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996, afirma que cuando «no sea posible» la integración en la escuela regular la educación se realizará en escuelas o servicios especializados.

La única excepción en este comportamiento normativo se da en Colombia, país que a través del Decreto 1421 de 2017 reglamenta el marco de la educación inclusiva sin diferenciar la educación regular de la especial, marcando así un hito para el sistema educativo del país y la región.

Fuente: Elaboración propia basada en Arcos (2025) y UNESCO (2024b).

especial al año siguiente (figura 15). En cambio, de cada 200 estudiantes que asistían a instituciones de educación especial, nueve ingresaron a la educación regular al año siguiente. Esto significa que en los países de la región es, en promedio, más frecuente el pasaje de estudiantes desde la educación especial a la educación regular que en el sentido inverso.

Es importante notar que este mayor flujo de salida en la educación especial se debe sobre todo a salidas desde la primaria (cinco de cada cien) de personas con discapacidad auditiva, visual y TGD. Esto responde a la priorización otorgada en la educación especial a la educación temprana y primaria para luego incentivar, en la medida de lo posible, el tránsito a la educación regular, sobre todo en discapacidades como la visual y la auditiva.

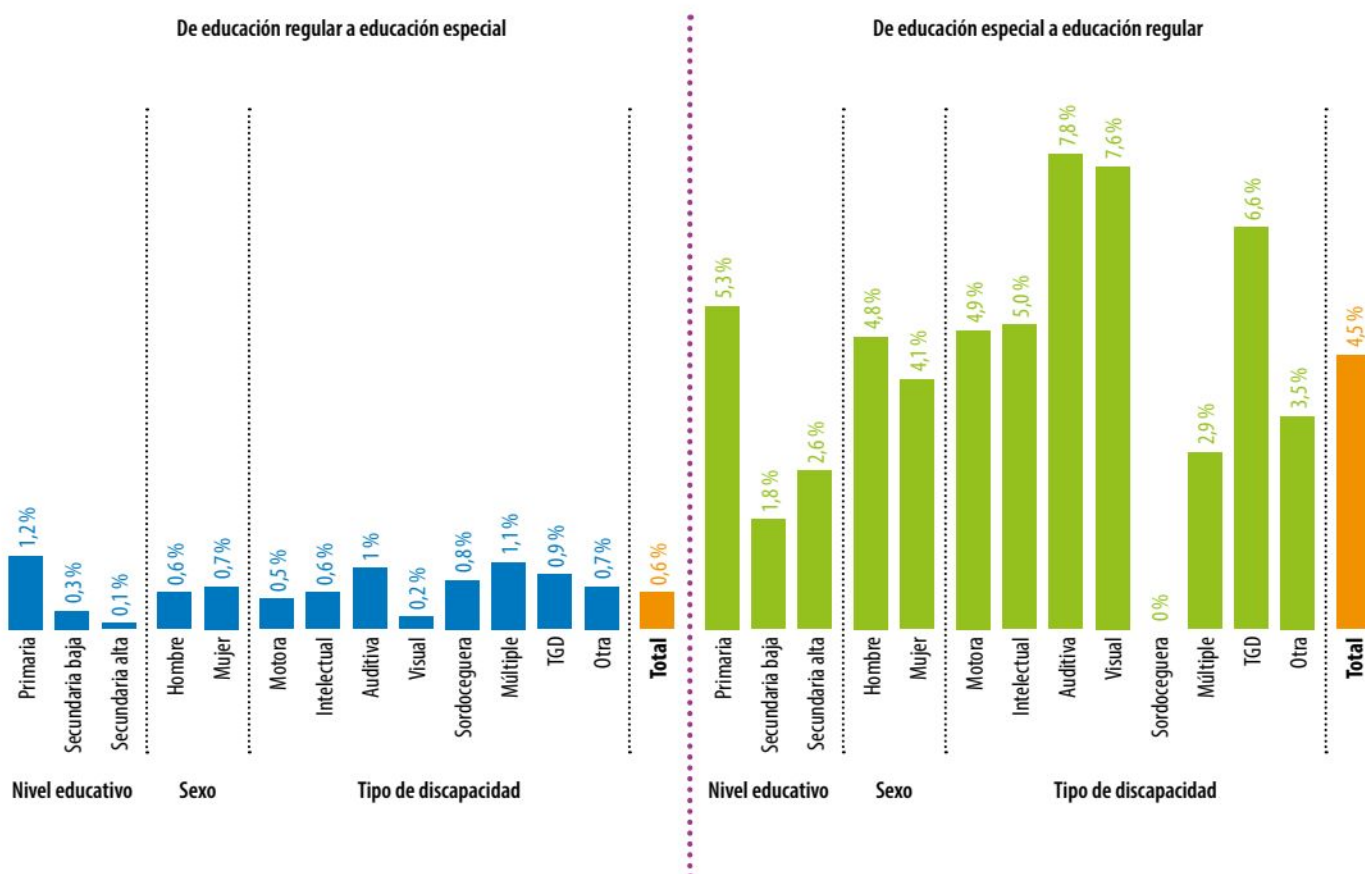
En relación a las diferencias según género, se constata que la probabilidad de transitar desde la educación

especial a la regular y en sentido inverso muestra muy poca diferencia entre hombres y mujeres (figura 15).

Mirado el tipo de discapacidad, se identifica a las discapacidades auditiva, visual y TGD como las que tienden hacia una mayor probabilidad de transitar desde la escuela especial hacia la regular; en el sentido inverso, la mayor probabilidad se encuentra entre aquellos con discapacidad múltiple y auditiva.

Tanto las diferencias en los niveles de asistencia como el volumen del pasaje de estudiantes con diferentes tipos de discapacidad a la educación formal abren una agenda de investigación sobre el rol e impacto de los centros de apoyo a la educación regular en la garantía de una educación inclusiva para las personas con discapacidad (ver recuadro 4).

Figura 15. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en establecimientos de educación especial después de haber transitado por la educación regular y matriculados en establecimientos de educación regular después de haber transitado por la educación especial



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú.

Recuadro 4**Los servicios y centros de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación regular**

La tendencia predominante en la región en cuanto a los servicios educativos ofrecidos para la población de estudiantes con discapacidad se orienta a promover su participación en la educación regular. A su vez, en las escuelas especiales se sigue atendiendo a una proporción menor de estudiantes, con establecimientos que dirigen su actuar en su mayoría hacia quienes presentan discapacidades sensoriales, intelectuales, físicas o múltiples.

El avance hacia este modelo inclusivo ha requerido de medidas específicas para fortalecer el sistema educativo con mejoras en las condiciones estructurales. A través de diversas iniciativas, cada país orienta las políticas de provisión de apoyos a estudiantes con discapacidad según diferentes planes y programas de integración o inclusión —por ejemplo, con la incorporación de personal especializado a los centros educativos y/o el suministro de recursos materiales específicos—, los cuales constituyen la materialización más directa en el proceso de acompañamiento educativo.

Los países han avanzado en la creación de centros de apoyo que acompañan a sus estudiantes con discapacidad durante el proceso de inclusión. En algunos casos, se ha optado por transformar los servicios educativos antiguamente destinados a atender a estudiantes con discapacidad en

centros de recursos para apoyar la inclusión en escuelas regulares.

A modo de ejemplo, Honduras, a través del acuerdo 1.365 del año 2014, crea un Equipo de Apoyo Psicopedagógico Departamental. En Guatemala se pueden encontrar los Centros de Recursos para la Educación Inclusiva (CREI), creados a partir del Acuerdo Ministerial 2.815, del año 2019. Nicaragua cuenta con Centros de Recursos Educativos para Atender a la Diversidad (CREAD), fundados en 2009 a partir de la reconversión de centros educativos de modalidad especial. En Panamá, la Ley Orgánica de Educación (Ley 47 de 1946), modificada por la Ley 34 de 1995, es la base legal para los servicios de apoyo educativo. Además, en el Decreto Ejecutivo número 1 de febrero de 2000, en sus artículos 23 y 24, se establece este apoyo a través de un equipo multidisciplinario especializado. En Uruguay se cuenta con Centros de Recursos en Educación Media, a partir de la reconversión de algunos centros educativos de modalidad especial, así como también con Centros de Recursos para Estudiantes con Discapacidad Visual (CeR) y para personas sordas (CERESO).

Todas estas medidas se caracterizan por brindar apoyos en diferentes líneas y constituyen un esfuerzo de la política de los países por mejorar las condiciones de la población de estudiantes con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia basada en Arcos (2025) y UNESCO (2024b).

El logro educativo de la población con discapacidad

El acceso de las personas con discapacidad a la educación es una condición necesaria pero no suficiente para la garantía del derecho a la educación. También es primordial que culminen sus estudios de manera satisfactoria. Por ello, en este apartado se indagan los logros educativos alcanzados por la población joven y adulta con discapacidad.

Para el promedio de países con datos disponibles, se verifica que el 58 % de la población de 15 o más años con discapacidad logró completar la educación primaria

([tabla 3](#)). Esta proporción va descendiendo conforme se avanza en los niveles educativos, pues en el caso de secundaria baja únicamente el 43 % de esta población completó el nivel, mientras que en secundaria alta lo hace el 37 %.

La brecha que muestra la tasa de logro de la población sin discapacidad con sus pares con discapacidad es amplia. La proporción de personas sin discapacidad que completaron primaria supera en 29 puntos porcentuales a la observada entre las personas con discapacidad; por su parte, en los casos de la secundaria baja y alta la brecha llega a 34 y 33 puntos respectivamente.

Tabla 3. Tasa de logro educativo de la población entre 15 y más años

	Con discapacidad			Sin discapacidad		
	Primaria completa	Sec. baja completa	Sec. alta completa	Primaria completa	Sec. baja completa	Sec. alta completa
Total	58,3 %	43,5 %	39,6 %	87,4 %	77,5 %	72,9 %
Bolivia (2021)*	32,9 %	31,3 %	29,7 %	77,0 %	74,1 %	71,4 %
Chile (2022)	75,2 %	65,2 %	62,4 %	94,7 %	91,8 %	90,4 %
Costa Rica (2022)	66,2 %	36,5 %	30,5 %	89,5 %	67,7 %	58,9 %
Panamá (2022)	74,7 %	52,2 %	46,9 %	91,7 %	78,1 %	72,0 %
Perú (2022)	43,1 %	37,4 %	32,7 %	82,2 %	75,9 %	70,0 %

Fuente: Elaboración propia basada en procesamientos de la CEPAL provenientes de datos de las encuestas de hogares de los países.

Nota: Total calculado como el promedio no ponderado de las tasas a nivel nacional.

* Los datos correspondientes a Bolivia no son estadísticamente representativos, por lo que se utilizan únicamente con fines referenciales.

Los seis países que cuentan con datos muestran un comportamiento similar en relación con la brecha en el logro educativo. En todos ellos, la probabilidad de acabar primaria o secundaria es, con creces, más baja para las personas con discapacidad. Chile y Panamá son los países cuyas tasas de logro son las más altas y las brechas con la población sin discapacidad, las más bajas. En Bolivia y Perú, las tasas de logro de las personas con discapacidad son las más bajas y las brechas más altas. Por ejemplo, solo el 30 % y el 33 % de las personas con discapacidad en Bolivia y Perú logran culminar la secundaria alta; en cambio, entre las personas sin discapacidad, estas proporciones llegan al 71 % y 70 % respectivamente.

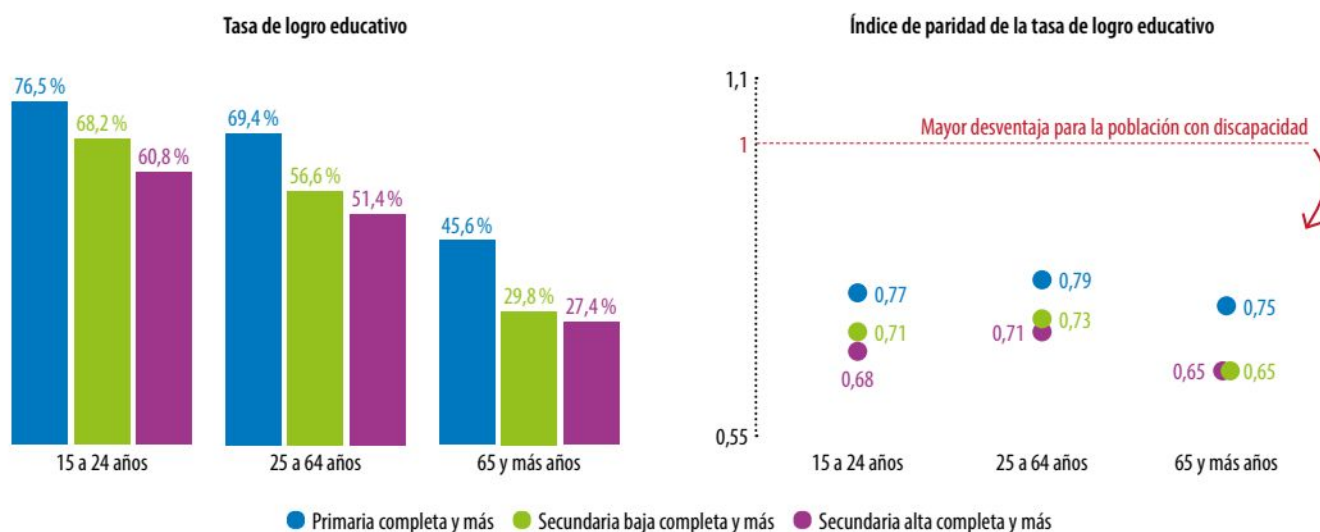
Una aproximación a la evolución temporal de los logros educativos de las personas con discapacidad puede obtenerse a partir de la desagregación por cohortes de edad (**figura 16**). Este ejercicio confirma la presencia de mejoras en el tiempo, pues las cohortes más jóvenes presentan mayores niveles de logro que los de mayor edad, pero también demuestra que el grado de exclusión de la población con discapacidad es todavía amplio y que las brechas con sus pares sin discapacidad son una constante estructural, ya que en todos los casos el índice de paridad se encuentra muy por debajo de los límites que garantizan paridad. Por ejemplo, mientras el 99 % de la población sin discapacidad entre 15 y 24 años completa primaria, en el caso de las personas con discapacidad este porcentaje llega al 77 %, lo que implica un índice de paridad de 0,77 puntos. En secundaria alta y baja la situación es similar. Mientras el 69 % y el 61 % de los jóvenes entre 15 y 24 años

con discapacidad culminan la secundaria baja y alta, respectivamente, entre sus pares sin discapacidad estas proporciones alcanzan al 96 % y al 89 %, brechas que se traducen en un índice de paridad de 0,71 y 0,68 puntos³.

Si bien los países considerados en este informe refrendan los marcos jurídicos internacionales y cuentan además con marcos propios que reafirman el derecho a la educación de las personas con discapacidad, la aproximación al acceso, discutida en este apartado, señala que una parte importante de estas personas no accede a educación en ninguna de sus formas. Esto llama a redoblar los esfuerzos que hasta ahora han venido implementando los países para garantizar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo y particularmente en la preprimaria y la secundaria. Actuar en este sentido es importante si se considera que las personas que no logran superar las barreras al acceso a la educación

- 3** El índice de paridad se utiliza para medir la desigualdad. Para un indicador dado, este índice representa la relación que hay cuando se compara su valor en dos poblaciones distintas. Por ejemplo, en este caso, se compara el indicador de Tasa de Logro Educativo para las personas con discapacidad respecto de quienes no tienen discapacidad. Esta comparación toma la forma de una razón, es decir, se divide el valor del indicador calculado para las personas con discapacidad sobre el mismo indicador calculado para el resto de la población. De esta forma, el valor 1 advierte paridad, pues señalaría que el indicador es idéntico para ambas poblaciones y, por tanto, la probabilidad de alcanzar determinado nivel educativo es similar. Por el contrario, cuanto más bajo es el valor, mayor es la desigualdad o desventaja para la población con discapacidad en relación con la finalización de los niveles educativos.

Figura 16. Tasa de logro educativo de la población con discapacidad de 15 años y más por tramo de edad e índice de paridad



Fuente: Elaboración propia basada en procesamientos de la CEPAL provenientes de datos de las encuestas de hogares de los países.

Nota: Promedio simple calculado a partir de las estimaciones de Bolivia, Chile, Costa Rica, Panamá y Perú. Los datos correspondientes a Bolivia no son estadísticamente representativos, por lo que se utilizan únicamente con fines referenciales.

son quienes están en una mayor condición de vulnerabilidad.

En relación con el tránsito hacia una educación inclusiva, la región ha avanzado de manera importante. El hecho de que la mayor parte de la matrícula de estudiantes con discapacidad concurra a la educación regular refrenda esta afirmación. Sin embargo, los importantes niveles de abandono interanual (analizadas en el apartado 5.3) reflejan que las condiciones para atenderles en la educación regular todavía distan del concepto de inclusión.

Por otro lado, es importante mencionar que la dimensión del logro de aprendizajes también es un

elemento central para el monitoreo de la inclusión de la población con discapacidad a la educación. Si bien el SIRIED prevé en su formulación un indicador de logro de aprendizajes, los países de la región no cuentan aún con información basada en evaluaciones estandarizadas que permita caracterizarlos. Las evaluaciones internacionales no contemplan la identificación de estudiantes con discapacidad y la mayoría de las evaluaciones nacionales tampoco lo hacen. Constituye un objetivo central de los sistemas de información de la región avanzar en la construcción de información sobre los niveles de aprendizaje.

Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación regular y finalización de los niveles educativos

El análisis de las trayectorias escolares remite a la temporalidad con la que la población transita las distintas etapas de un sistema educativo bajo el modo en que este se organiza en niveles y años de estudio. Esta progresión suele organizarse en la educación regular bajo un estándar anualizado que establece criterios de acreditación y promoción para el pasaje de un grado al siguiente.

El análisis permite también identificar las dificultades que atraviesa el estudiantado para completar los niveles educativos. La interrupción de la progresión anual y/o el ingreso tardío se manifiestan en un desfase entre la edad teórica de asistencia a un grado y la edad biológica del estudiante. Esta diferencia se expresa en años de sobreedad.

En este apartado se presentan y examinan algunos de los indicadores del SIRIED, los cuales se enfocan en la caracterización de las trayectorias escolares en la educación regular. Se busca dar cuenta del grado en que el alumnado con discapacidad logra avanzar en el tiempo previsto por la normativa y culminar la educación primaria y secundaria.

Es necesario señalar, como introducción a este capítulo, que la mirada estadística sobre las trayectorias escolares expone particulares desafíos cuando se analiza a la población con discapacidad. Los indicadores educativos tradicionales evidencian algunas limitaciones para lograr caracterizar de manera certera en qué medida las trayectorias escolares expresan oportunidades de inclusión o muestran barreras estructurales que generan o profundizan la exclusión.

En primer lugar, esto se debe a que los sistemas educativos suelen ofrecer diferentes estrategias para resguardar el derecho a la educación y favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, tomando a veces la forma de trayectorias no lineales o alternativas a la educación regular. De esta forma, es frecuente

que los países ofrezcan programas de educación en modalidades de educación especial, de manera permanente o durante un período acotado, donde la organización curricular prevé una progresión diferente a la estándar, por ejemplo, determinando ciclos de aprendizaje no graduados de más de un año de duración.

En segundo lugar, suele ocurrir, por ejemplo, que las y los estudiantes con discapacidad requieran ampliar los tiempos para alcanzar los objetivos educativos, debido a ajustes razonables en el currículo y en los métodos de enseñanza. En otros casos, se prioriza la continuidad de la progresión del estudiante con su grupo de pertenencia y la definición de acreditación no se adopta de acuerdo con los niveles de aprendizaje adquiridos, sino a un diseño personalizado de progresión que no condiciona la aprobación del grado. En este punto se debe precisar que los mayores ajustes están relacionados con una población con discapacidad que necesita apoyos extraordinarios, como por ejemplo en el caso de la discapacidad intelectual. Para quienes presentan discapacidad de origen sensorial o físico, las trayectorias suelen darse de manera más regular.

En tercer lugar, debe considerarse también la posibilidad de que estos itinerarios escolares no alineados con la periodización estándar reflejen inequidades estructurales y la debilidad del sistema educativo para abordar las necesidades específicas del grupo de estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, la falta de materiales accesibles, tecnologías de apoyo o adecuaciones curriculares puede traer como consecuencia bajos aprendizajes, llevando a la repitencia y acumulación de sobreedad. Las ofertas de modalidad de educación especial pueden cristalizarse como espacios segregados, donde sus estudiantes tienen itinerarios educativos restringidos y oportunidades de aprendizaje limitadas.

Por último, estos diferentes escenarios vinculados a las trayectorias escolares pueden variar mucho según el tipo de discapacidad o del nivel educativo, pues el tipo de adecuaciones o ajustes necesarios varía significativamente según la naturaleza de las barreras o desafíos. Además, conviene contemplar que algunos países no poseen programas de educación especial para el nivel secundario (Nicaragua, Perú, Uruguay) o para secundaria alta (Paraguay), e incluso en Colombia no existe para ningún nivel educativo¹.

Por todo lo mencionado, la información que presenta este capítulo requiere dialogar con algunos factores contextuales propios de cada país, como el tipo de discapacidad o la disponibilidad de recursos para la inclusión.

La aprobación y la reprobación de grado

Un primer análisis describe la proporción de estudiantes con discapacidad que logran aprobar el grado que cursan en la educación regular. Exceptuando el pasaje entre modalidades, revisado en el apartado 4.2, un estudiante que inicia el año académico puede finalizarlo en tres condiciones normativas: en condición de pasar al grado o nivel siguiente, porque aprobó (aprobado); en condición de volver a asistir al mismo grado porque no lo aprobó (reprobado); o habiendo abandonado la escuela antes de que culmine el año académico (abandono anual).

Quienes presentan algún tipo de discapacidad tienen menos probabilidades de aprobar el grado en la educación primaria, según lo revela la [figura 17](#). El porcentaje de estudiantes que reprueba (5%) es superior al del alumnado sin discapacidad (3,4%). Estos datos dan cuenta de que los principales desafíos vinculados a las trayectorias escolares se presentan en la educación primaria, los cuales podrían asociarse al proceso de alfabetización inicial o también estar relacionados con actitudes o disposiciones de las escuelas de resistencia frente a la inclusión de las personas con discapacidad.

En la secundaria baja se observa también un mayor nivel de reprobación, pero con una brecha menor, mientras que en la secundaria alta prácticamente no hay diferencias entre las tasas. El abandono anual arroja valores bajos, similares al resto de la población; sin embargo, este no necesariamente refleja la deserción escolar¹.

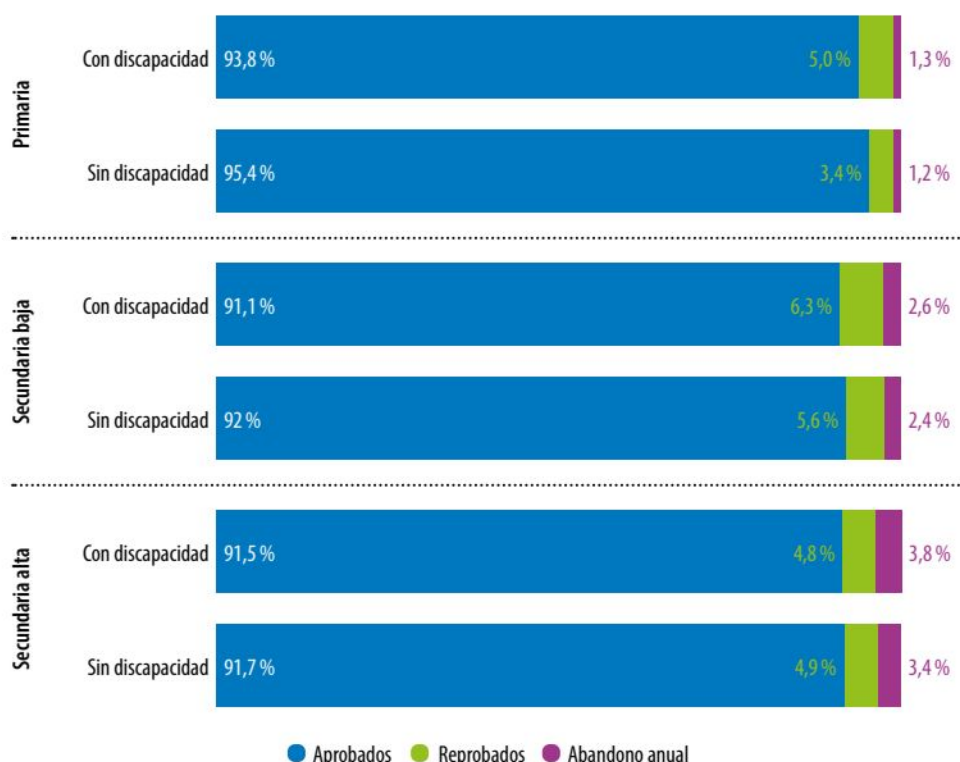
Un primer interrogante que surge de estos datos es cómo impacta la reprobación de grado en las oportunidades de inclusión. El que tantos estudiantes con discapacidad repitan el grado revela la ausencia de condiciones, adecuaciones y recursos para garantizar la inclusión, y es probable que tengan mayores dificultades a futuro. Repetir de grado está asociado, en general, a bajos aprendizajes y a riesgo de abandono escolar futuro, por ello suele ser utilizado como indicador para la detección temprana de la exclusión (UIS, 2012; UNICEF, UNESCO y UIS, 2012).

Otro dato llamativo es la equiparación de los indicadores de promoción en la educación secundaria alta comparada con la población sin discapacidad. Hay un aspecto central a considerar en esta comparación: muchos adolescentes con discapacidad no llegan a asistir a secundaria alta, tal como se analiza en las [figuras 7, 8 y 11](#). Esta información revela que quienes logran acceder al nivel, alcanzan a transitarlo en un tiempo similar al resto (e incluso finalizarlo, como se analiza en la [figura 17](#)) y, por ende, que las principales barreras para la inclusión están en los niveles educativos previos o en el ingreso al mismo, donde se intensifica la exclusión y la segregación.

¹ Mediante el decreto 1.421 del año 2017, en Colombia se instauró un marco de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, el cual indica su inscripción sin restricciones a la educación regular, suprimiendo de esta manera la existencia diferenciada de la educación especial como espacio de atención exclusivo a estudiantes con discapacidad. Cabe señalar, de todas formas, que en el país persisten modalidades de atención segregada a estudiantes con discapacidad en aulas exclusivas dentro de escuelas de educación regular.

¹ La deserción escolar se determina con mayor precisión por el indicador de abandono interanual ([figura 22](#)). Ambos indicadores retratan situaciones complementarias, pero ninguno contiene al otro. Varían en función de la referencia temporal considerada para determinar el abandono: los indicadores anuales observan la relación entre el inicio y la finalización de un año académico, mientras que los interanuales observan la relación del inicio del año académico entre dos años calendario consecutivos. Esto implica que, desde el punto de vista del análisis estadístico de las trayectorias escolares, estudiantes con abandono anual pueden o no ser incluidos en el abandono interanual y viceversa. Por ejemplo, un estudiante que abandona la escuela a la mitad de un año académico y al año siguiente vuelve a inscribirse quedaría registrado en la categoría de abandono anual si se lo analiza con los indicadores de finalización del año académico ([figura 17](#)), pero es un repitente si se lo mira con indicadores interanuales. Del mismo modo, un estudiante que no aprueba un grado y no se inscribe al año siguiente figura como reprobado para los indicadores de finalización del año académico y, a su vez, se clasifica en la categoría de abandono interanual.

Figura 17. Porcentaje de estudiantes aprobados, reprobados y con abandono anual en la educación regular según discapacidad y nivel educativo en América Latina. Circa 2023



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay (solo educación primaria de gestión pública).

La información del porcentaje de aprobados por país (figura 18) permite reconocer que los valores totales analizados en la figura 17 perfilan situaciones muy heterogéneas entre países. En cada uno de ellos, las mayores dificultades en las trayectorias escolares surgen en distintas etapas de la educación. La figura de la derecha muestra la información para el grupo de estudiantes con discapacidad, y a la izquierda se indican los valores para el resto del alumnado. De esta manera, es posible advertir cuáles son las prioridades en términos de la construcción de políticas de apoyo específico a estudiantes con discapacidad.

En algunos países, los niveles más bajos de aprobación se reconocen en la educación primaria, como en el caso de Bolivia, Guatemala o Brasil; en casos como los de Colombia, Nicaragua o Perú, los desafíos están claramente concentrados en la educación secundaria baja. En otros países no hay diferencias muy marcadas entre niveles educativos y en ninguno se ve una caída marcada de los índices de promoción en secundaria alta, lo que reafirma las observaciones hechas para los valores regionales.

La repetición de grado y la sobreedad

Del total de estudiantes con discapacidad que no logran aprobar el año en curso, ya sea por haber reprobado el grado o por haber abandonado durante el año, pueden transitar al año siguiente por tres posibles estados: inscribirse de nuevo al mismo grado en la educación regular como repitente; inscribirse en la modalidad de educación especial, o no inscribirse, abandonando sus estudios. El tránsito hacia la educación especial ya fue analizado en el apartado 4.2, por lo que aquí se hará referencia al caso de quienes se inscriben como repitentes al inicio de un año escolar y en párrafos siguientes se profundizará en el último caso.

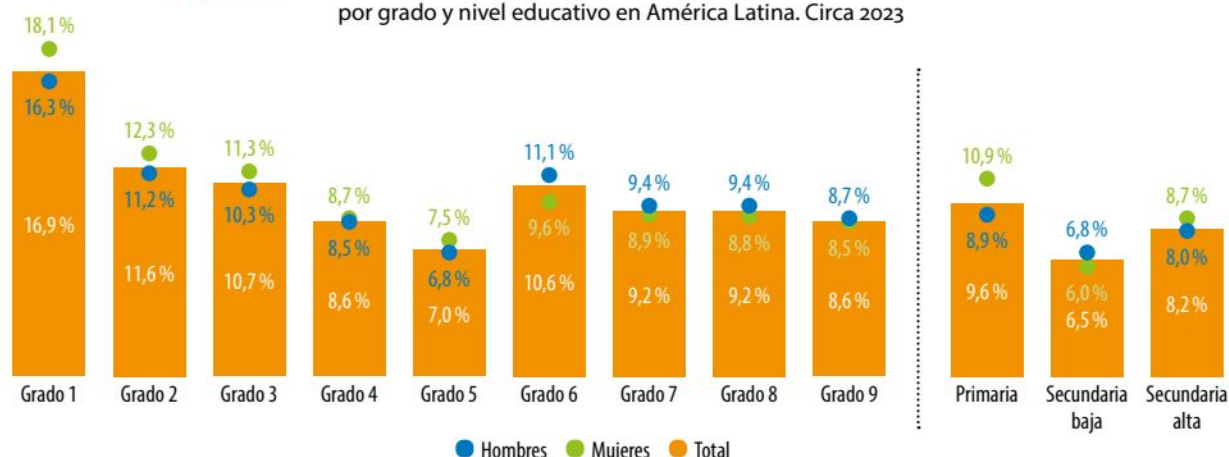
De manera consistente con los datos sobre la aprobación, la repitencia de grado se concentra en el nivel primario: cerca de uno de cada diez estudiantes con discapacidad inscrito en la educación regular repite el nivel. Este porcentaje desciende en la educación secundaria baja. En la secundaria alta (donde no se dispone de información por grado) la repitencia vuelve a subir, pero a valores más bajos que los observados

Figura 18. Porcentaje de estudiantes aprobados en la educación regular según discapacidad, nivel educativo y país. Circa 2023



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: El cálculo del valor regional se basa en los datos de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú.

Figura 19. Porcentaje de estudiantes repitentes con discapacidad en la educación regular, por grado y nivel educativo en América Latina. Circa 2023

Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay (solo educación primaria de gestión pública).

en primaria. En esta última, las mujeres presentan mayores niveles de repitencia, aunque en la educación secundaria estas diferencias se reducen. Estos datos revelan la inequidad de género en los indicadores de nivel primario y son consistentes con los hallazgos expuestos en el apartado 4.1.

El porcentaje de repitentes por grado presenta un valor máximo en el inicio de la educación primaria: aproximadamente uno de cada seis estudiantes con discapacidad que asiste a primer grado de la primaria es repitente. Estos altos niveles de repitencia se asocian a las dificultades en la alfabetización inicial en lectura y matemática, aprendizajes fundamentales de los primeros años de la primaria, y es una señal inequívoca de que la repetición de grado es una de las estrategias implementadas frecuentemente en las escuelas ante los desafíos de inclusión. El porcentaje de estudiantes repitentes desciende progresivamente a medida que se avanza en el nivel, manteniendo valores altos en los primeros tres grados.

El grupo que logra ingresar a la educación secundaria experimenta otro cuello de botella en las trayectorias escolares durante el primer año de la educación secundaria baja. Allí se detectan los porcentajes más altos, lo que se asocia con las barreras impuestas a las personas con discapacidad para participar y aprender bajo el cambio de organización curricular que surge en la transición entre niveles.

Algunos de esos obstáculos aquí mencionados se manifiestan también para el resto de las y los estudiantes, aunque en magnitudes más bajas. En la

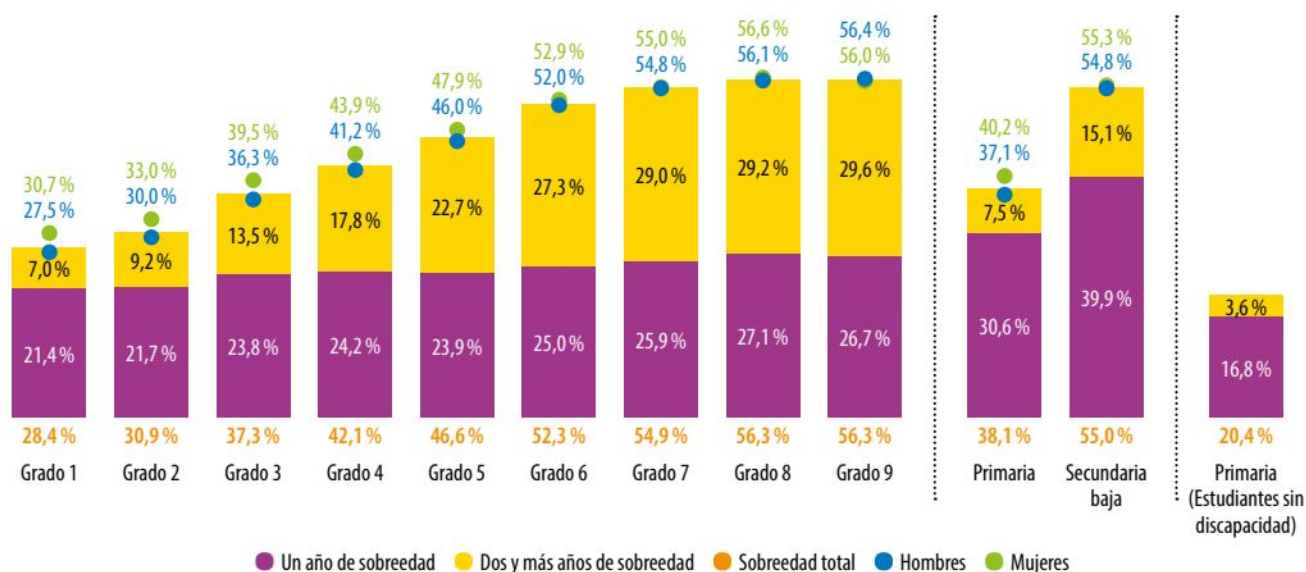
mayoría de los países, el inicio de la educación primaria, así como la secundaria baja, suelen ser también etapas con altos niveles de repitencia (UNICEF, UNESCO y UIS, 2012).

Las interrupciones en los itinerarios escolares, ya sea por ingreso tardío, repitencia o abandono temporal, se expresan en años de sobreedad. Por ello, este indicador suele ser un buen instrumento para dimensionar las dificultades en las trayectorias cuando estas se analizan desde el punto de vista de la normativa estándar. Cuanto mayor es la distancia entre la edad biológica del estudiante y la edad teórica del grado que cursa, más recurrentes han sido estas interrupciones.

Para el caso del grupo de estudiantes con discapacidad, el análisis se torna más complejo. Como se ha mencionado anteriormente, existen diversos factores que habilitan trayectorias no lineales o no anualizadas, por ejemplo, cuando se les inscribe en programas no graduados, destinados a estudiantes con discapacidad, o cuando se flexibiliza la trayectoria para acompañar mejor el aprendizaje. En estos casos se detecta la sobreedad, aunque no siempre asociada a dificultades, sino también a trayectorias no lineales.

La **figura 20** muestra que ya en el primer grado de la educación primaria el 28 % asiste con sobreedad, y una cuarta parte cuenta con dos y más años de sobreedad, lo que evidencia que las complejidades asociadas a las trayectorias escolares de los educandos con discapacidad se manifiestan desde el inicio del nivel y persisten durante toda la educación primaria y secundaria baja.

Figura 20. Porcentaje de estudiantes con discapacidad en la educación regular con sobreedad por grado, nivel educativo y sexo en América Latina. Circa 2023



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay (solo educación primaria de gestión pública).

El incremento de la sobreedad se reconoce principalmente a lo largo de la educación primaria y se asocia a los bajos niveles de promoción analizados previamente. Para los grados correspondientes a la secundaria baja, más de la mitad del grupo de estudiantes con discapacidad posee sobreedad y poco menos de un tercio se excede en dos y más años. El que se mantenga relativamente estable el porcentaje de sobreedad en los últimos grados, aun cuando las tasas de repitencia siguen siendo altas, revela que en esta etapa también se manifiesta el abandono.

Asimismo, la comparación con el porcentaje de estudiantes con sobreedad que no tienen discapacidad evidencia la disparidad relativa. Con datos disponibles solo para primaria, el porcentaje de sobreedad en estudiantes con discapacidad casi duplica al de quienes no tienen discapacidad. Resulta particularmente llamativa la cantidad de estudiantes con discapacidad que tienen una gran diferencia de edad, incluso en los primeros años de la primaria, respecto de la que corresponde teóricamente al grado al que asisten.

La desagregación por cantidad de años de sobreedad incorpora una mirada más profunda sobre la particularidad de las trayectorias escolares en la población con discapacidad y los desafíos de enseñanza ante la magnitud de las brechas (tabla 4).

Por ejemplo, ya en los primeros dos años de la primaria, se identifica que el 2 % del alumnado con discapacidad asiste a escuelas de educación regular con cuatro o más años por encima de la edad esperada para el grado. Esto significa que en una misma aula conviven estudiantes sin discapacidad de 6 o 7 años con estudiantes con discapacidad de 10 u 11 años. Es muy probable que la mayoría de estos estudiantes con sobreedad muy alta en primer grado se hayan incorporado a la educación regular luego de asistir a la educación especial.

Esto se replica a lo largo de toda la escolaridad, incluyendo a cerca de un 8 % de estudiantes con discapacidad que tiene cuatro o más años de edad por encima de lo esperado en los últimos años de la secundaria baja. Estos valores representan el efecto acumulado de ingreso tardío a la escolaridad, asistencia temporal a la educación especial, repitencia y abandono temporal.

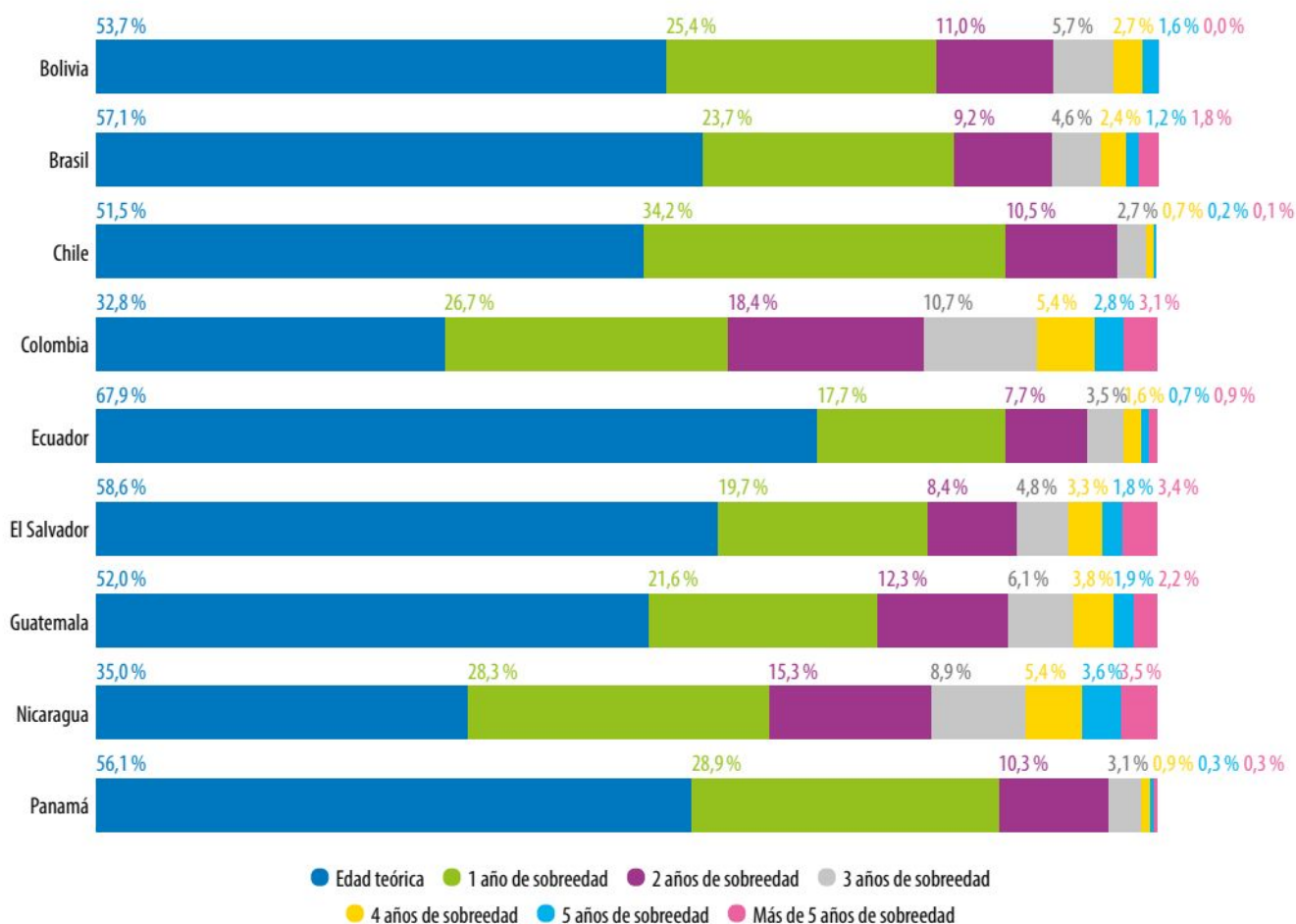
Los datos de la figura 21 perfilan la heterogeneidad y complejidad de las trayectorias escolares no lineales del grupo de estudiantes con discapacidad y los desafíos que conllevan: si se observa el dato de edad teórica, puede reconocerse que hay países con porcentajes más bajos o altos de estudiantes con sobreedad. Ahora bien, al examinar la magnitud de la sobreedad medida en cantidad de años, puede advertirse que en

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes con discapacidad en la educación regular con sobreedad en América Latina. Circa 2023

	Años de sobreedad						Total
	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	Más de 5	
Grado 1	21,4%	3,7%	1,4%	0,7%	0,4%	0,8%	28,4%
Grado 2	21,7%	4,8%	2,0%	0,9%	0,5%	0,9%	30,8%
Grado 3	23,8%	7,1%	2,9%	1,5%	0,8%	1,2%	37,3%
Grado 4	24,2%	8,5%	4,1%	2,3%	1,3%	1,7%	42,1%
Grado 5	23,9%	10,5%	5,5%	3,1%	1,6%	2,1%	46,7%
Grado 6	25,0%	12,6%	7,1%	3,5%	1,8%	2,2%	52,2%
Grado 7	25,9%	14,1%	7,1%	3,6%	1,9%	2,2%	54,8%
Grado 8	27,1%	14,3%	7,4%	3,6%	1,6%	2,2%	56,2%
Grado 9	26,7%	14,6%	7,5%	3,3%	1,6%	2,6%	56,3%

Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay (solo educación primaria de gestión pública).

Figura 21. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que asisten a la educación regular con sobreedad por país. Circa 2023

Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

este segundo conjunto hay diferencias en relación a la presencia de estudiantes con sobreedad muy alta.

Tal como fue mencionado en párrafos anteriores, la sobreedad puede estar vinculada a la implementación de estrategias cuya motivación sea favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, particularmente con aquellas que implican trayectorias no lineales o alternativas a la educación regular. Más allá del objetivo con el que se impulsaron estas trayectorias, cabe preguntarse en qué medida, y bajo qué circunstancias, este indicador está generando una alerta sobre las condiciones de inclusión. En primer lugar, revela que existe un desafío complejo para desarrollar propuestas de enseñanza destinadas a estudiantes con discapacidad que tienen edades muy superiores al resto. En segundo lugar, esta diferencia de edades también desafía la construcción de aulas integradas con ambientes seguros e inclusivos para las personas con discapacidad. Una amplia brecha de edades puede constituirse en una barrera para la integración si no se cuenta con un acompañamiento adecuado.

El abandono escolar

El abandono escolar es el indicador que ejemplifica la condición de los niños, niñas, adolescentes (NNA) y jóvenes con discapacidad, quienes, habiendo estado

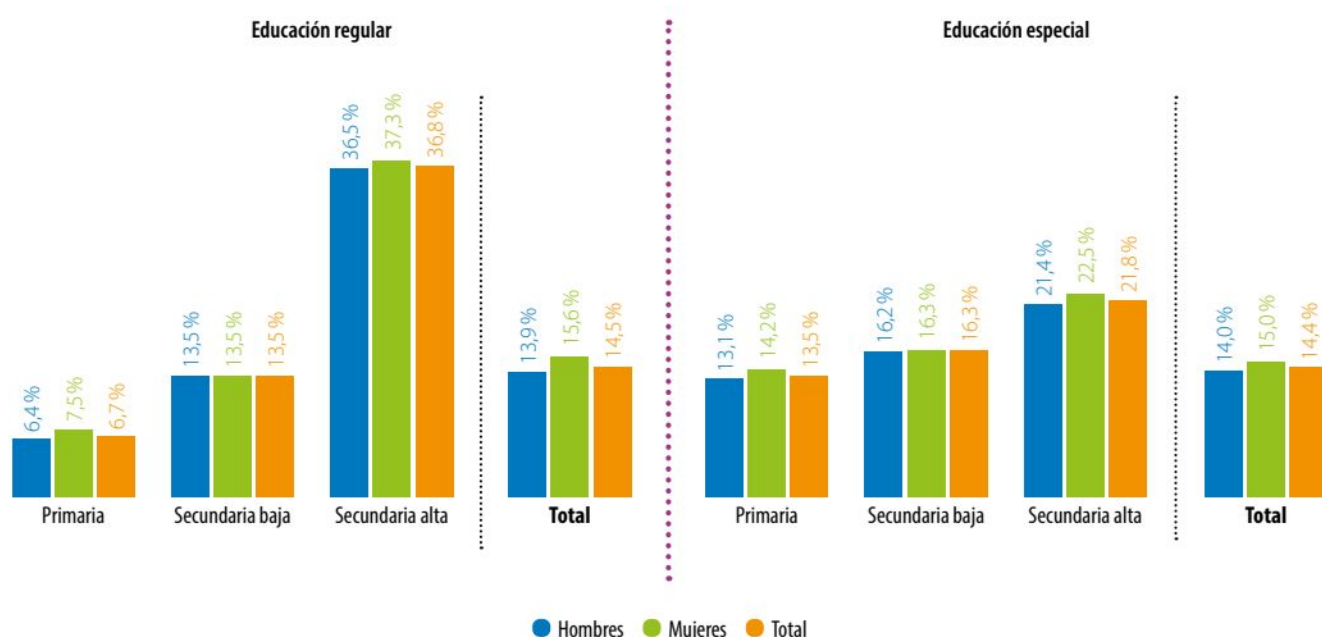
escolarizados, en algún momento no continúan sus estudios. Para la caracterización de las trayectorias escolares, este es un indicador central, ya que pone de manifiesto la exclusión educativa como efecto de la acumulación de dificultades en las trayectorias escolares.

En el SIRIED, esta situación se aborda a través del indicador de abandono interanual, el cual representa al conjunto de estudiantes con discapacidad que estaban inscritos en la escuela en un año académico, y al año siguiente no lo están en ninguna oferta.

La **figura 22** expone los valores del abandono interanual para el conjunto de países cuyo sistema de información educativa permite realizar el seguimiento de estudiantes en dos años consecutivos. Los valores de abandono interanual registran magnitudes muy altas, tanto en la educación regular como en la especial. En promedio, el 14 % del estudiantado con discapacidad en la educación regular y en la educación especial no se matriculan en el siguiente año académico. Esto equivale a decir que cada año aproximadamente uno de cada seis estudiantes con discapacidad abandona la escuela.

En la educación regular, el abandono estudiantil crece exponencialmente a medida que avanzan de nivel. Por año, el 6,7% de los inscritos abandonan la primaria; en la secundaria baja este porcentaje se incrementa al doble (13,5%), y en la secundaria alta los que abandonan

Figura 22. Porcentaje de abandono interanual de estudiantes con discapacidad según nivel y modalidad educativa



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Nota: Porcentaje calculado a partir de los datos de Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú.

representan algo más de un tercio de la matrícula con discapacidad (36,8 %).

En el caso de la educación especial, si bien el abandono interanual es más marcado en la educación secundaria alta, las diferencias son menores. Al comparar modalidades, se reconoce que los estudiantes que asisten a primaria en escuelas de educación especial tienen el doble de probabilidades de abandonar la escuela respecto de los que asisten a la regular. En secundaria baja también se observa un mayor abandono en educación especial, pero con diferencias mucho menores.

Al igual que lo observado en otros indicadores, el abandono interanual presenta una brecha de género que se hace evidente en la primaria y, en menor medida, en secundaria alta. Por el contrario, el indicador para secundaria baja no evidencia brecha alguna en ningún nivel.

La desagregación por tipo de discapacidad refleja que, en general, el abandono interanual es un poco más alto en la educación regular (**figura 23**) y se da con mayor frecuencia en estudiantes con discapacidad visual y discapacidad intelectual. Estos valores diferenciales revelan que las condiciones para una educación inclusiva son muy desiguales y con fuertes inequidades que afectan las oportunidades del alumnado para permanecer en la escuela en función del tipo de discapacidad.

En la educación especial los niveles de abandono son, en general, menores a los observados en la educación regular, excepto en los casos de discapacidad múltiple y trastornos generalizados del desarrollo (TGD), que muestran niveles de abandono superiores a los observados en la educación regular.

Es llamativo percatarse que los mayores índices de abandono se dan en estudiantes pertenecientes a las categorías «Otra discapacidad» o «Sin identificar»¹. Esta observación alerta sobre la necesidad de profundizar el conocimiento acerca del tipo de categorización para comprender mejor el tipo de barreras que pueden enfrentar.

¹ «Otra discapacidad» comprende las siguientes categorías: discapacidad psíquica, psicosocial, mental, psicosocial (esquizofrenia, depresión, bipolaridad), situación conductual problemática, trastorno del lenguaje. La categoría «Sin identificar» incluye: otra discapacidad, otro tipo de condición, otras condiciones, estudiantes con discapacidad no clasificados por ninguna categoría.

La finalización de la educación primaria y secundaria

Una de las formas de evaluar los resultados de esta configuración heterogénea de trayectorias escolares es observar la proporción de NNA con discapacidad que logran culminar la educación primaria y secundaria. En la medida en que logran transitar de forma completa este ciclo de educación, aun requiriendo más tiempo de lo usual, es posible determinar que las estrategias de acompañamiento, así como la implementación de adecuaciones y ajustes necesarios, han contribuido a garantizar una escolaridad completa. Por el contrario, bajos niveles de finalización expresarían una mayor exclusión educativa.

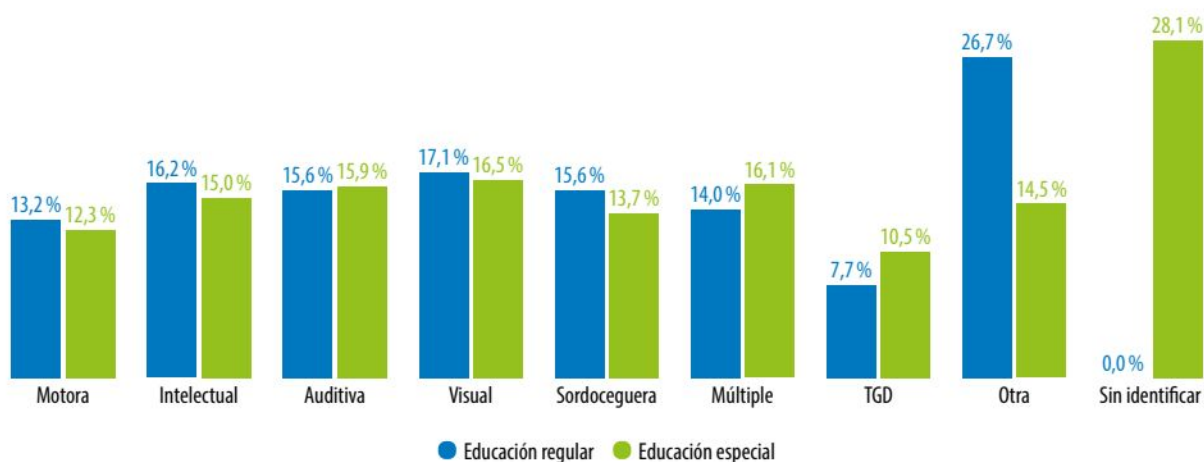
La **figura 24** representa la tasa de finalización por nivel educativo. Este indicador refiere al porcentaje de población que finalizó un nivel educativo determinado. Considerando que, como se ha visto, las trayectorias escolares de las y los alumnos con discapacidad pueden demandar más tiempo, se toma como referencia a la población que va entre 3 y 8 años de edad por encima de la edad teórica de finalización del nivel. Por ejemplo, si la edad de finalización de la secundaria alta es a los 17 años, el indicador informa el porcentaje de población de 20 a 25 años con secundaria alta completa.

Allí puede observarse que las personas con discapacidad tienen menores oportunidades de culminar la educación que quienes no poseen discapacidad. En promedio, el 76 % de la población con discapacidad finaliza la educación primaria, nivel situado a más de veinte puntos por debajo de la tasa de finalización de la población sin discapacidad (99 %). Para la educación secundaria alta, apenas dos tercios de esta logra culminar el nivel, frente al 82 % de finalización de las personas sin discapacidad.

La caracterización de las trayectorias escolares a lo largo de este apartado ha permitido reconocer la persistencia de barreras que limitan la inclusión escolar plena del estudiantado con discapacidad, asociadas al modo en que se configura el tránsito por la escolaridad. Los bajos niveles de finalización de la educación primaria y secundaria ponen de manifiesto una combinación de factores que impactan en las trayectorias de las y los educandos con discapacidad en su tránsito por la educación regular.

La persistencia de altos niveles de repitencia, particularmente en la educación primaria, socava las oportunidades educativas de estos NNA, forzando

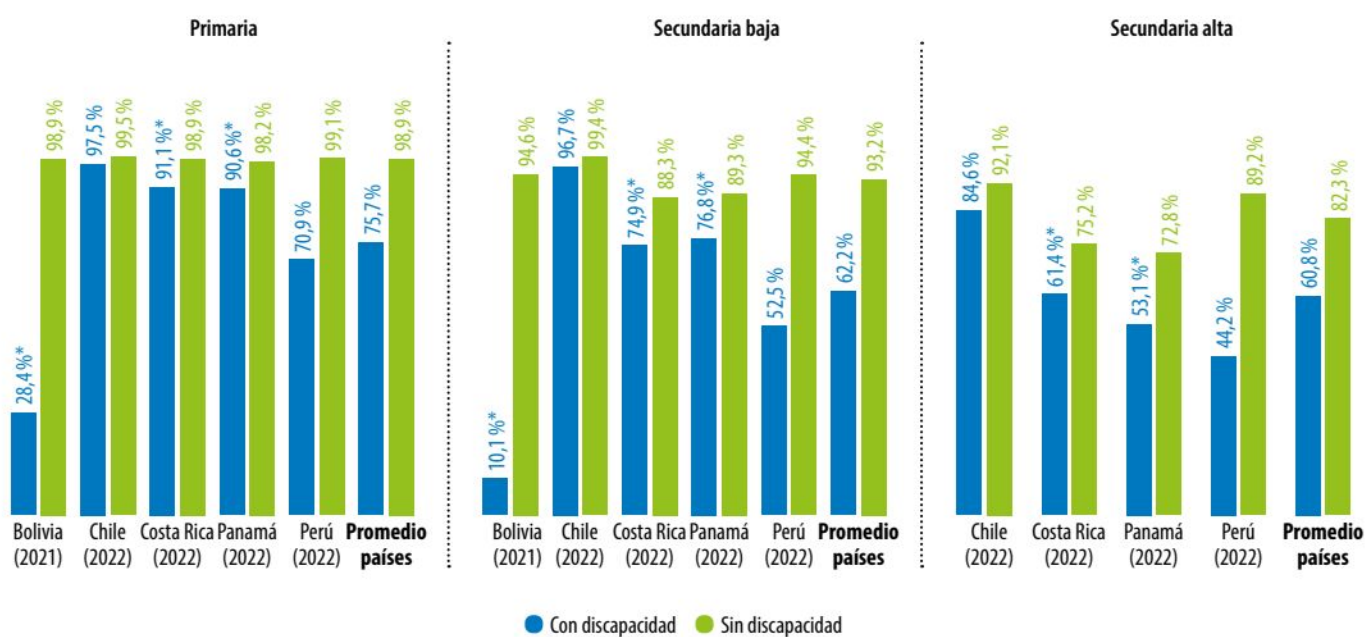
Figura 23. Porcentaje de abandono interanual de estudiantes según nivel, tipo de discapacidad y modalidad educativa



Fuente: Elaboración propia basada en la información reportada por los países al SIRIED.

Notas: Porcentaje calculado a partir de los datos de Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú.

Figura 24. Tasa de finalización por nivel educativo según discapacidad en países de América Latina. Circa 2021



Fuente: Elaboración propia basada en procesamientos de la CEPAL proveniente de datos de encuestas de hogares de los países.

Nota: El dato de Bolivia de secundaria alta es excluido por tener estimaciones basadas en una cantidad muy baja de observaciones.

* Los datos de Bolivia y otros señalados no son estadísticamente representativos, por lo que se utilizan únicamente con fines referenciales.

a transitar nuevamente por una experiencia escolar fallida. Esto revela la ausencia de adecuaciones curriculares pertinentes y de apoyos que avalen un trayecto de aprendizaje. Quienes repiten el grado ven afectadas también sus perspectivas futuras de logro educativo y de aprendizajes.

Los datos analizados muestran que la educación primaria no está garantizada para toda la población, y que es en ese nivel donde se ven las mayores dificultades en las trayectorias escolares para un conjunto de países. En algunos casos, los cuellos de botella se manifiestan con más intensidad en la secundaria baja. En la educación secundaria alta, los indicadores mejoran, pero son menos los adolescentes con discapacidad que acceden al mismo, lo que indica un proceso de exclusión en el ingreso, posiblemente frente a la falta de condiciones mínimas para la inclusión.

Los indicadores también revelaron la persistencia de brechas de género que afectan más a la población femenina, quienes sostienen niveles más bajos de promoción, mayor repitencia y sobreedad, particularmente en la educación primaria. Este dato demanda la necesidad de profundizar en la identificación de barreras que pudieran estar afectando con más intensidad a las niñas con discapacidad.

Desafíos para la educación inclusiva de las personas con discapacidad en América Latina

Garantizar una educación inclusiva para las personas con discapacidad constituye hoy una obligación ineludible para los países de América Latina. Este objetivo ha sido asumido formalmente como compromiso en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ratificada por todos los países de América Latina en la agenda ODS 4 - E2030 (adoptada también en toda la región a partir del 2015) y en múltiples acuerdos y compromisos derivados de estos marcos.

En las últimas décadas, la agenda de política pública de los países de América Latina ha incorporado sostenidamente acciones hacia la población de estudiantes con discapacidad, las cuales se traducen en la protección de sus derechos y la provisión de apoyos específicos, lo que impacta en la mejora de las condiciones del sistema educativo para su acogida.

Sin embargo, los datos analizados en este documento revelan que los sistemas educativos de la región aún están lejos de asegurar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y de garantizar su participación efectiva en el aprendizaje.

El recorrido propuesto por este informe permite evidenciar los principales avances en los países de la región hacia dicho objetivo, así como también los desafíos que urge atender.

La información recopilada de los 16 países participantes del relevamiento del SIRIED en 2024 ha permitido poner el foco en los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad que asisten a la escuela. Asimismo, exige comprender que, para avanzar a una educación inclusiva, no se les debe considerar como un conjunto homogéneo, sino que es indispensable considerar estrategias de apoyo específicas y ajustes razonables para cada subconjunto de situaciones que se presentan. En este sentido, se han identificado diferencias muy importantes en función de aspectos claves como el

tipo de discapacidad, la edad, el nivel y la trayectoria educativa previa.

Frente a esta heterogeneidad de desafíos, se reconoce que los marcos normativos en la región han tenido avances notables en las últimas tres décadas al establecer el reconocimiento al derecho de cada NNA a una educación inclusiva y con igualdad de oportunidades en sus leyes y constituciones. Particularmente, desde el año 2010, 11 países de los 16 analizados han promulgado o actualizado leyes de discapacidad que incorporan los principios de la CDPD.

Sin embargo, la construcción de sistemas educativos más inclusivos precisa de esfuerzos sostenidos que trasladen de manera efectiva estos principios a políticas educativas para lograr las transformaciones estructurales necesarias para materializar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Los NNA con discapacidad están más excluidos de la escuela respecto de sus pares sin discapacidad. En América Latina aún no se ha logrado cumplir la promesa de la educación primaria universal, pues uno de cada diez niños y niñas de 6 a 11 años con discapacidad no asiste a la escuela. Para quienes están en edad de asistir a la educación secundaria, así como a la preprimaria, la exclusión es aún mayor, siendo 23 % y 65 % los porcentajes de población con discapacidad fuera de la escuela, respectivamente.

La participación escolar de los NNA con discapacidad no es pareja entre edades y sus cambios responden a distintas dinámicas: se incrementa gradualmente desde los 5 años hasta los 12 años como consecuencia del ingreso tardío y debido a posibles deficiencias para identificar cierto tipo de discapacidad en edades tempranas en los sistemas de salud. Luego disminuye progresivamente hasta los 17 años, como consecuencia del abandono. Este abandono constituye la principal expresión de las deudas aún no resueltas por los países

para garantizar condiciones adecuadas en cuanto a la inclusión plena de los NNA con discapacidad.

Una escuela inclusiva se caracteriza por favorecer el encuentro de NNA, lo cual se materializa a través de un aprender juntos. Existe consenso entre instituciones y especialistas (UNESCO, 1990, 1994, 2005, 2020; Ainscow, 2012; Blanco, 2006; Echeita, 2017; Simón y Molina, 2022) en cuanto al fortalecer la idea de que las escuelas son para todas las personas. Al respecto, los países han avanzado en ampliar las oportunidades para que los NNA con discapacidad asistan a la educación regular en lugar de estar segregados en escuelas de modalidad especial; de hecho, el 81 % está inscrito en la educación regular, lo que demuestra una señal positiva, aunque aún hay margen para que este número siga creciendo. Aquí la escuela pública asume un rol fundamental, pues quienes se inscriben en escuelas públicas tienen más probabilidades de asistir a la educación regular.

Sin embargo, el porcentaje de escuelas que recibe estudiantes con discapacidad es relativamente bajo (47 %), lo cual advierte que no todos los establecimientos educativos poseen las condiciones necesarias. A pesar de que todos los países cuentan con normativas que regulan la construcción de escuelas con criterios accesibles, las barreras físicas siguen presentes y condicionan la accesibilidad de las personas con discapacidad.

Otro aporte de este estudio es identificar que la asistencia de los NNA con discapacidad a escuelas de educación regular o especial no es estática. Año a año ocurren pasajes de estudiantes entre estas modalidades que materializan diferentes trayectorias y oportunidades de aprendizaje. Entre el 2022 y el 2023, un 4,5 % del estudiantado con discapacidad pasó de educación especial a regular y apenas un 0,6 % hizo el movimiento inverso. Este dato es particularmente positivo, pues indica que el balance general de los movimientos entre modalidades es hacia la atención en la educación regular. Estos datos de flujo también permiten reconocer que las y los estudiantes con sordoceguera o con discapacidad múltiple son quienes tienen menos traslados a la educación regular. Este dato interpela a los sistemas educativos sobre la necesidad de generar mejores condiciones de inclusión para esta población.

El análisis revela no solo los movimientos entre modalidades de educación que afectan a las trayectorias escolares; también se identifican dificultades en el tránsito por la educación regular

que impactan en las oportunidades educativas del alumnado con discapacidad, los cuales determinan diferentes señales de exclusión aún para quienes asisten a la escuela.

Ya al inicio de la educación primaria se manifiestan condiciones inadecuadas para los NNA con discapacidad: en el primer grado del nivel, cerca del 2 % asiste con más de tres años de sobreedad en la educación regular. Los datos revelan que estos estudiantes están en mayor situación de riesgo: permanecerán muy pocos años en la educación regular. Los niveles de repitencia son altos, particularmente al inicio de la educación primaria, y en menor medida en la transición a la secundaria baja; esto señala que la repetición de grado es, a pesar de su escasa efectividad, una de las estrategias frecuentes implementadas por las escuelas frente a dificultades de aprendizaje en etapas clave de la progresión escolar.

En la educación secundaria baja, los niveles de reprobación son altos y los datos permiten inferir que para muchos esta reprobación es la antesala del abandono. En la educación secundaria alta se observan mejores indicadores de trayectoria pero acompañados por niveles de cobertura bajos, especialmente en los últimos años del nivel. Es decir, las trayectorias mejoran junto con una mayor exclusión de la población con discapacidad.

Cerca del 14 % del estudiantado con discapacidad que asiste a la educación regular o especial abandona la escuela. En la educación primaria es mayor la desescolarización en las escuelas de educación especial que en las de modalidad regular. El abandono es muy alto en la educación secundaria y se incrementa en secundaria alta: este indicador representa la consecuencia de la persistencia de barreras para la inclusión, ya que expresa los procesos fallidos de escolarización. Son las personas con discapacidad múltiple y con discapacidad intelectual quienes muestran una mayor desescolarización.

Como consecuencia de todas estas barreras, los NNA con discapacidad tienen menores probabilidades de culminar la educación primaria y secundaria: apenas el 76 % culmina la educación primaria (el 99 % de la población sin discapacidad logra finalizar este nivel). Al observar la secundaria alta, la desigualdad es abrumante: apenas tres quintas partes de la población con discapacidad logran finalizarla, mientras que ocho de cada diez jóvenes sin discapacidad logran culminar el nivel.

Se confirma también la presencia de inequidades de género en las oportunidades de escolarización de las personas con discapacidad. Si bien la incidencia de la discapacidad es mayor en la población de sexo masculino, son las niñas con discapacidad quienes presentan menores índices de asistencia a la educación regular, mayores niveles de repitencia y abandono, particularmente en la educación primaria. Es necesario profundizar el conocimiento acerca de las barreras que inciden en estas desiguales oportunidades de acceder a la escuela y transitar la educación primaria y secundaria.

Un elemento clave para abordar los desafíos de inclusión que surge de manera recurrente en el informe es el referido a la disponibilidad de información. Más allá de los fenómenos identificados en este reporte, se evidencia el uso de marcos conceptuales basados en el paradigma médico y con criterios de identificación variables, lo cual no solo dificulta la comparabilidad entre países, sino que también afecta la calidad de los datos existentes.

Asimismo, el reporte evidencia vacíos de información en relación a la situación educativa de NNA con discapacidad, siendo notoria la falta de datos sobre número y características tanto de quienes están fuera del sistema escolar como de los que asisten a ella. Un desafío no menor para muchos de los países de la región reside en poder identificar y caracterizar al número de personas con discapacidad que están fuera de la escuela, y, para el caso de quienes van a la escuela regular, cobra relevancia el contar con datos que permitan establecer distinciones entre integración e inclusión. Es clave desplegar los mecanismos necesarios para comprender en qué medida este espacio escolar compartido en las escuelas de educación regular se desarrolla en un marco donde se le exige al alumnado con discapacidad adaptarse a los requisitos normalizados de las instituciones o si existen condiciones que favorecen experiencias de aprendizaje equitativas, participativas y en el entorno que mejor corresponda a las necesidades y preferencias de cada estudiante.

Si bien la debilidad en los datos ha impedido perfilar de mejor manera la situación de los países, se reconoce que, al mismo tiempo, esta ha servido como catalizadora para avanzar en una agenda de trabajo que, liderada por el SIRIED, permita contar en el mediano plazo con datos comparables, oportunos y sistematizados, los cuales, basados en el paradigma biopsicosocial, puedan abordar dimensiones clave para

el diagnóstico de la inclusión, como son los aprendizajes de las personas con discapacidad, la formación docente, la disponibilidad de recursos y apoyos educativos, el clima escolar o la accesibilidad de los edificios escolares.

Este reporte muestra que el progreso hacia una educación más inclusiva demanda avanzar simultáneamente en diversas áreas. En primer lugar, es evidente avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos para interpelar a la política educativa en dos dimensiones: por un lado, llevar adelante políticas educativas dirigidas a remover barreras que se manifiestan de forma específica como limitantes para la escolarización plena de NNA con determinados tipos de discapacidad y, a la vez, planificar transformaciones estructurales que permitan avanzar hacia sistemas educativos sustentados mayormente en un paradigma inclusivo.

En segundo lugar, algunos de los elementos más preocupantes que aparecen en este informe evidencian la importancia y urgencia de profundizar el conocimiento sobre las barreras para el aprendizaje y la participación que se materializa en los sistemas educativos de la región, los que se vinculan a indicadores más críticos: el acceso a la educación preprimaria, el ingreso a la educación primaria, la repetición de grado, los altísimos niveles de sobreedad, el abandono, el bajo porcentaje de escuelas que reciben estudiantes con discapacidad y la exclusión de la población con discapacidad intelectual o múltiple.

Por último, perfeccionar los sistemas de información para producir más datos y de mayor calidad permitirá arrojar luz en algunas dimensiones que hoy constituyen los principales interrogantes para la construcción de un diagnóstico preciso. Se requiere de instrumentos sustentados en los paradigmas actuales, orientados a la infancia y la niñez, y armonizados entre países, para mejorar los diagnósticos y su comparabilidad.

Se espera que este informe sea un aporte hacia una educación más inclusiva, para no dejar a nadie atrás, que contribuya así a disminuir la «invisibilidad estadística» de las personas con discapacidad en los sistemas educativos de América Latina y a promover mayores y mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que hoy ven cercenados sus derechos fundamentales.

Bibliografía

- 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, Núm. 1, pp. 39-49.
- Arcos, M. 2025. *Informe de consultoría. Tendencias de la política educativa para la inclusión de estudiantes con discapacidad en América Latina* (mimeo).
- Blanco, R. 2006. La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 29, pp. 19-27.
- CDPD. 2014. *Observación general n.º 2* (2014).
- . 2016. *Observación general núm. 4* (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva.
- Echeita, G. 2017. Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, Vol. 46, Núm. 2, pp. 17-24.
- Gysling, J. 2016. A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media. *Revista Docencia*, Vol. 59, pp. 14-25.
- Hincapié, D., Duryea, S. e Hincapié, I. 2019. *Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean*. IDB.
- Leonard Cheshire Disability. 2017. *Inclusive Education and Accountability Mechanisms*. Documento encargado para el *Global Education Monitoring Report 2017/8, Accountability in education: Meeting our commitments*.
- Muñoz, V. 2009. *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. CLADE/CEJIL.
- . 2023. *El derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: Una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales*. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago).
- OACDH. 2008. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- ONU. 1949. *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- . 2006. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*.
- Ruiz, M. 2018. ¿Nos pueden cambiar el currículum unitalla? *Ruta Maestra*, Vol. 15, pp. 73-83.
- Right to Education Initiative. 2014. *International Instruments - Right to Education*.
- Simón, C. y Molina, P. 2022. Haciendo realidad la inclusión en la escuela: condiciones, desafíos y prácticas inspiradoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 89, Núm. 1, pp. 9-14.
- Toboso, M. y Ripollés M. 2008. La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 10, Núm. 20, pp. 64-94.
- UNESCO. 1990. *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Documento preparado para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo.
- . 1994. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Documento preparado para la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio.
- . 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

- . 2016. *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.*
 - . 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación.*
 - . 2020. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.*
 - . 2024a. *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED). Propuesta metodológica 2023.*
 - . 2024b. *Sistematización del taller de validación de resultados preliminares del SIRIED (mimeo).*
- UNESCO IIPE y UNICEF. 2019. *On the road to inclusion.*
- UNESCO OREALC. 2007. *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/ PRELAC), Buenos Aires, 29-30 de marzo.*
- . 2010. *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED). Propuesta metodológica.*
- UNESCO UIS. 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education.*
- UNICEF. 2014. *Recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad. Cuadernillo 4.*
- UNICEF, UNESCO y UIS. 2012. *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir.*
- Vélez, L. y Manjarrés, D. 2020. La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, Núm. 78, pp. 253-297.
- Vera, A., Scasso, M. y Yañez, E. 2022. *Prioridades para datos faltantes y ODS 4 América Latina y el Caribe.* Norrag, Missing Education Data Project.

Anexo A

Tabla A1. Equivalencias para el reporte de estudiantes por tipo de discapacidad

Categoría SIRIED	Categorías utilizadas por los países
Discapacidad motora	Discapacidad motora, física, física-motora, motriz, trastornos motores, ausencia de miembros, gente de talla pequeña, trastornos neuromotores.
Discapacidad intelectual	Síndrome de Down, discapacidad intelectual, retraso mental, retardo mental.
Discapacidad auditiva	Discapacidad auditiva, pérdida auditiva, sordera, hipoacusia, audición baja.
Discapacidad visual	Ceguera total, baja visión, discapacidad visual, remanente visual no funcional.
Sordoceguera	Sordoceguera.
Discapacidad múltiple o retos múltiples	Más de una discapacidad, discapacidad múltiple, multidiscapacidad, retos múltiples.
Trastornos generalizados del desarrollo (TGD)	Trastorno generalizado del desarrollo, trastornos del espectro autista, autismo, Asperger, REET, síndrome de Asperger, graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación.
Otra discapacidad	Discapacidad psíquica, mental y psicosocial (esquizofrenia, depresión, bipolaridad).
No especificada	Otra discapacidad, otro tipo de condición, otras condiciones, estudiantes con discapacidad no clasificados por ninguna categoría.

Fuente: UNESCO (2024a).

Anexo B

Tabla B1. Marco normativo considerado en el análisis de los fines y objetivos generales de la educación y en la validación del currículo como referente para la educación del estudiantado.

País	Nombre de la norma	Vigente desde el año	Artículo de referencias
Argentina	Ley de Educación Nacional	2006	Artículos 11, 42, 73 y 79
Bolivia	Constitución Política del Estado	2009	Artículo 85
	Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez	2010	Artículos 1, 3 y 16
Brasil	Ley 9.394 de Directrices y Bases de la Educación Nacional	1996	Artículos 3, 4 y 5
	Ley 13.146 de inclusión de la persona con discapacidad	2015	Artículos 8, 27-30
	Constitución Federal de 1988	1988	Artículos 205 a 214
Chile	Ley General de Educación	2010	Artículos 3 y 4
	Ley 20.422	2010	Artículos 34 y 35
	Decreto 83	2015	Artículos 1, 2, 3, 4 y 5
Colombia	Ley 1.618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad	2013	Artículo 11
	Decreto 1.075 por medio del cual se expide Decreto Único Reglamentario del Sector Educación	2015	Artículos 2.3.3.1.2.3, 2.3.3.5.2.1.3 y 2.3.3.5.2.3.2
	Decreto 1.421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad	2017	Artículos 2.3.3.5.1.4 y 2.3.3.5.2.1.3
Costa Rica	Ley Fundamental de Educación	1957	Artículo 1
	Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad	1996	Artículos 14 y 18

País	Nombre de la norma	Vigente desde el año	Artículo de referencias
Ecuador	Constitución de la República del Ecuador	2008	Artículos 47 y 48
	Ley Orgánica de Educación Intercultural	2021	Artículos 47 y 47.1
	Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural	2018	Artículo 230
	Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2018-00055-A	2018	Artículo 4
El Salvador	Constitución de la República de El Salvador	1983	Artículo 56
	Ley Especial de Inclusión de las Personas con Discapacidad	2020	Artículo 43
	Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia	2023	Artículo 2, definición «Niñas, niños y adolescentes con discapacidad»; artículo 47; artículo 48, incisos primero y segundo; artículo 51
	Ley General De Educación	1996	Artículo 5 inciso primero; artículos 34, 35 y 36
Guatemala	Ley de Educación Nacional	1991	Artículo 48
	Ley de Educación Especial para Personas con Capacidades Especiales	2008	Artículo 2
	Ley de Atención a Personas con Discapacidad	1997	Artículo 30
Nicaragua	Constitución Política de la República de Nicaragua	1986	Artículo 121
	Ley General de Educación	2006	Artículos 3, 6, 7 y 23
	Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad	2011	Artículo 38
Panamá	Constitución Política de la República de Panamá	2016	Artículos 91 y 106
	Ley 15 que reforma la Ley 42 de 1999, la cual establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad	2016	Artículo 21
	Ley 384 que establece políticas educativas de inclusión, equidad y permanencia para la diversidad de estudiantes, asociadas o no a una discapacidad, en todos los centros educativos del país	2023	Artículo 1
Paraguay	Ley General de Educación 1.264	1998	Artículos 1, 80 y 81
	Ley de Educación Inclusiva 5.136	2013	Artículos 3 y 5
Perú	Ley General de Educación 28.044	2003	Artículos 2, 8 y 21
	Ley 30.797 que promueve la educación inclusiva	2018	Artículos 1 y 2
República Dominicana	Ley 66-97 General de Educación	1997	Artículos 1, 4 y 49
	Ley Orgánica 5-13 sobre Igualdad de Derechos de las Personas con Discapacidad	2013	Artículo 11

País	Nombre de la norma	Vigente desde el año	Artículo de referencias
Uruguay	Ley General de Educación	2008	Artículos 1, 2, 8 y 33
	Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad	2010	Artículo 40
	Protocolo de Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación Inclusiva de las Personas con Discapacidad (Decreto 350/022)	2022	Todo el Protocolo
Venezuela	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela	1999	Artículos 81, 102 y 103
	Ley Orgánica de Educación	2009	Artículos 1 y 6
	Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad	2024	Artículo 28

Fuente: Elaboración propia basada en la normativa reportada por los países al SIRIED.

Tabla B2. Otra normativa complementaria para el análisis de la inclusión educativa proporcionada por los países participantes en el SIRIED

País	Nombre de la norma	Vigente desde el año	Artículo de referencias
Argentina	Resolución Consejo Federal de Educación 155/11	2011	Numeral 1.2
	Resolución Consejo Federal de Educación 311/16	2016	Artículo 2
Bolivia	Ley 223 General para Personas con Discapacidad	2012	Documento integral
	Ley 4.024 que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo	2009	Artículo 24 de la Convención
Brasil	Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009 promulga la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo	2008	Artículo 24
Chile	Ley de Subvenciones, Decreto con Fuerza de Ley 2 de 1998. Texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley 2, de 1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educativos	1998	Artículo 6, literal bis; artículo 9; artículo 9 bis; artículo 9 ter
	Ley 21.544	2023	Disposiciones transitorias, artículo tercero

País	Nombre de la norma	Vigente desde el año	Artículo de referencias
Colombia	Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación	2021	Todo el lineamiento
	Decreto 1.421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad	2017	Todo el marco normativo
	Circular 020 de 2022 Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación	2022	Todo el marco normativo
	Circular 021 de 2022 Modificación de los plazos señalados en la Circular 020 de 2022, «Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación»	2022	Todo el marco normativo
	Ley 2.297 de 2023	2023	
	Directiva Ministerial 6 de 2021	2021	
	Ley 1.616 de 2013 por medio de la cual se expide la ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones	2013	
	Decreto 1.470 de 2013 por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1.384 de 2010 y Ley 1.388 de 2010 para la población menor de 18 años	2013	Todo el marco normativo
	Ley 1.346 de 2009 por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2009	Todo el marco normativo
	Decreto 1.290 de 2009 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media	2009	Artículos 3, 4, 11 y 12
	Decreto 5.012 de 2009 por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias	2009	Artículos 1 y 2
	Ley 1.145 de 2007 por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones	2007	
	Ley 1.098 de 2006 por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia	2006	Artículos 8, 28 y 36
	Ley 762 de 2002 por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	2002	Todo el marco normativo
	Ley 715 de 2001 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política	2001	Título II
	Ley 361 de 1997 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones	1997	Artículo 13

País	Nombre de la norma	Vigente desde el año	Artículo de referencias
Costa Rica	Ley que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo	2008	Artículo 24, numeral 2
	Decreto 40955-MEP establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense	2018	Artículo 3
	Ley de cumplimiento de derechos y desarrollo de oportunidades de las personas con trastorno del espectro autista	2021	Artículos 11, 12 y 13
	Ley de reconocimiento y promoción de Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO). Declara el 19 de julio Día de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO). Declara el 21 de setiembre Día de la Comunidad de Personas Sordas de Costa Rica	2020	Artículo 11
	Ley para Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad	2016	Artículo 1 y artículo 2, inciso d
El Salvador	Ley General de Educación	1996	Artículo 5, inciso 1; artículos 34, 35 y 36
	Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia	2023	Artículo 2, definición «Niñas, niños y adolescentes con discapacidad»; artículo 47; artículo 48, incisos primero y segundo; artículo 51
Guatemala	Decreto 112-82, ley que ratifica la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza	1983	Artículos 1, 3, 4 y 6
	Decreto 27-2003, Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia	2003	Artículos 36 y 47
Nicaragua	Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley 287	1998	Artículos 43 y 77
	Ley 675 del Lenguaje de Señas Nicaragüense	2009	Artículos 2, 3, 5, 6 y 7
Panamá	Ley 42 por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad	1999	Todo el marco normativo
	Decreto ejecutivo número 1 - «por el cual se establece la normativa para la educación inclusiva de la población con necesidades educativas especiales» (NEE)	2000	Todo el marco normativo
	Decreto Ejecutivo 88 por medio del cual se reglamenta la Ley 42 del 27 de agosto de 1999, por la cual se establece la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	2002	Capítulo IV - Acceso a la Educación
	Ley 25 por la cual se aprueban la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptados en Nueva York por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006	2007	Toda la ley
	Ley 285 que crea el sistema de garantías y protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia y dicta otras disposiciones	2022	Artículo 45
	Resuelto 2.778-AL que reglamenta el numeral 3 del artículo 16 del Decreto Ejecutivo 238 de 11 de junio de 2003	2023	Todo el decreto
	Decreto Ejecutivo 45 que reglamenta la Ley 245 del 13 de octubre de 2021	29 de abril 2024	Toda la ley

País	Nombre de la norma	Vigente desde el año	Artículo de referencias
Paraguay	Ley 5.749/17 que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias	2017	Artículo 62
	Decreto Reglamentario 2.837/14 de la Ley 5136/13	2013	Artículo 8
	Resolución 118/2014 por el cual se aprueba el Manual de escuelas accesibles	2014	Artículos 1, 2 y anexo
	Resolución MEC 32.388/2018 Reglamento de Apertura, Funcionamiento y Cierre de Instituciones Educativas...	2018	Artículo 44 y 45
	Resolución 17.267/18 por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay	2018	Páginas 23 y 24
	Resolución 22.720/18 Responsabilidades y procedimientos para la expedición de dictámenes de ajustes razonables...	2018	Artículo 1, 2, 3, 4 y anexo
Perú	Reglamento de la Ley 28.044, aprobado Decreto Supremo 011-2012-ED, modificado por Decreto Supremo 007-2021-MINEDU	2012	Artículos 2, 6, 11, 11A, 11C, 12, 16, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 40, 47, 52, 65, 66, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 95A, 97
República Dominicana	Ordenanza 03-2017 que establece la validación de las directrices de educación técnico-profesional, así como su aplicación en los subsistemas de adulto y de educación especial en el referente a la vocacional laboral	2017	Artículo 41 al artículo 48
	Ordenanza 01-2015 que establece el currículo revisado, actualizado y validado para la educación inicial pública y primaria a partir del año escolar 2015-2016	2015	Artículo 7, párrafo 3
	Ordenanza 02-2015 que establece el currículo revisado, actualizado y validado para la educación primaria pública y primaria a partir del año escolar 2015-2016	2015	Artículo 7, párrafo 3
	Ordenanza 1-2016 que norma el Sistema De Pruebas Nacionales y de evaluación de los logros de aprendizaje de la República Dominicana. Esta modifica la Ordenanza 7-2004	2016	Artículo 6 y su párrafo; artículo 9 y su párrafo
	Ordenanza 05-2024 que establece los lineamientos para la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano	2024	Artículos 1 al 3 y sus párrafos
Uruguay	Plan de desarrollo educativo 2020-2024, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)	2020	S/D
Uruguay	Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 Ministerio de Educación y Cultura (MEC)	2020	S/D
Venezuela	Reglamento de la Ley Orgánica de Educación	1999	Capítulo IV, artículos 30, 32, 33, 34

Fuente: Elaboración propia basada en la normativa reportada por los países al SIRIED.

Anexo C

Tabla C1. Indicadores del SIRIED

Dimensión	Categoría	Indicador
Relevancia	Fines y contenidos	1. Se reconoce que los fines y objetivos generales de la educación son los mismos para todos los estudiantes. 2. El currículo común es el referente para la educación de todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación. 3. La identificación de la población con discapacidad en el SIGED responde a las recomendaciones del Grupo de Washington sobre estadísticas en discapacidad.
Pertinencia	Atención a la población con discapacidad	4. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular por nivel educativo. 5. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en establecimientos de educación especial después de haber transitado por la educación regular. 6. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en establecimientos de educación regular después de haber transitado por la educación especial. 7. Porcentaje de estudiantes con discapacidad víctimas de acoso escolar en los últimos 12 meses.¹ 8. Tasa de logro educativo de la población joven y adulta con discapacidad por grupo de edad y niveles de educación, por rango de edad (15 y más años).
	Accesibilidad y adaptabilidad 3	9. Tasa específica de matrícula por edad de la población con discapacidad de dos y más años. 10. Porcentaje de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad por nivel educativo. 11. Existen criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles. 12. Porcentaje de edificios escolares accesibles o con adaptaciones en su infraestructura que garantizan la accesibilidad a todas las personas.¹
Equidad	Igualdad de oportunidades	13. Índice de paridad. ²
Eficacia	Acceso y conclusión de estudios	14. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes entre 6 y 24 años matriculados en el sistema educativo por nivel educativo. 15. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo por edad simple para el grupo de 2 a 6 años. 17. Tasa de finalización de los estudiantes con discapacidad por nivel educativo. 18. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que alcanzan un nivel mínimo de competencias en lectura y matemática en el grado 2 o 3 de primaria, al final de la educación primaria y al final de la secundaria baja.¹
	Docentes	19. Porcentaje de docentes que reciben formación continua relacionada con la atención a la diversidad desde una perspectiva de educación inclusiva, por nivel educativo.¹ 20. Porcentaje de personal docente con discapacidad.

Dimensión	Categoría	Indicador
Eficiencia	Trayectorias educativas	21. Porcentaje de estudiantes con discapacidad aprobados, reprobados y que abandonaron el sistema educativo en un año escolar. 22. Porcentaje de abandono interanual de estudiantes con discapacidad. 23. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en condición de repetidores. 24. Estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular con sobreedad para el grado que cursan.
Contexto		25. Porcentaje de población infantil y adolescente con discapacidad. 26. Distribución porcentual de los estudiantes con discapacidad en función de diferentes características. 27. Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB). 28. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total.

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El indicador n.º 16, «Relación entre la proporción de egresados con discapacidad y la proporción de matriculados con discapacidad en educación regular, según nivel educativo», que formaba parte de la propuesta metodológica del SIRIED actualizado, fue suprimido del listado luego de testear su cálculo en el relevamiento 2024. Se mantiene la enumeración original a fin de poder vincular cada indicador con sus definiciones metodológicas, mismas que están disponibles en UNESCO (2024a).

¹ Actualmente no se cuenta con datos para su cálculo. Se establecerá una agenda de trabajo con los sistemas de información educativos para contar con los datos necesarios en el mediano plazo.

² El índice de paridad se calcula para los siguientes indicadores: 7, 8, 9, 17, 18, 21, 22, 23 y 24.

³ Tal como puede observarse, actualmente la propuesta del SIRIED no incluye indicadores que se correspondan con la categoría de «adaptabilidad», ya que los indicadores 9 a 12 refieren a accesibilidad. Se incluye este término en la categoría para dar lugar a la incorporación futura de otros indicadores orientados específicamente a dar cuenta de la disponibilidad de materiales y equipamiento para hacer accesible la participación y el currículo para todos, una vez que los países hayan avanzado en recolectar esa información.



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Hacia una educación sin barreras

Avances y desafíos en la educación inclusiva

que evidencian los resultados del SIRIED 2024

Este informe es parte del SIRIED y ha sido elaborado con el propósito de proporcionar evidencia sólida y actualizada acerca de la realidad educativa que enfrenta el estudiantado con discapacidad en nuestra región, y que sirva como insumo para la planificación educativa y la toma de decisiones públicas. El objetivo que se plantea es doble: por una parte, busca presentar un balance de la situación educativa de las personas con discapacidad analizando avances e identificando oportunidades y desafíos, y por otra, busca orientar la agenda regional de producción de información sobre la situación educativa del grupo estudiantil con discapacidad reconociendo vacancias y desafíos metodológicos.

Contáctenos

UNESCO Santiago
Oficina Regional para América Latina y el Caribe



santiago@unesco.org



www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago

Síganos en redes sociales



[@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)



[company/unescosantiago](https://company.unescosantiago)



[@unescosantiago](https://facebook.com/unescosantiago)



[unescosantiago](https://youtube.com/unescosantiago)



[@unesco.santiago](https://instagram.com/unesco.santiago)