

Brechas en el acceso a la educación de la niñez y adolescencia con discapacidad en Argentina

Natalia Porto*, Ana Clara Rucci**, Cecilia Velázquez***

Resumen

Uno de cada diez niños, niñas y adolescentes (nnya) en el mundo tienen una discapacidad y este grupo representa uno de los porcentajes más altos de población no escolarizada. Este artículo estima la brecha en el acceso a la educación de los nnya con discapacidad en Argentina a partir de la encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS-UNICEF) relevada en el país en 2019-2020. Los resultados indican que los nnya con discapacidad tienen una probabilidad de asistir a la escuela casi 2 puntos porcentuales menor que sus pares sin discapacidad. Las brechas estimadas resultaron mayores para aquellos en edad de asistir al primer ciclo de educación secundaria (12-14 años), y para aquellos con dificultades en la movilidad, visión, y asociadas al dominio intelectual. El análisis tomando una definición alternativa de discapacidad, según tenencia de certificado de discapacidad, también muestra una brecha significativa en la probabilidad de asistencia.

Palabras clave: discapacidad, asistencia escolar, niñez y adolescencia, Argentina

Disability gap in access to education for children and adolescents in Argentina

Abstract

One in ten children and adolescents worldwide live with disabilities and they represent one of the highest percentages of the out-of-school population. This article estimates the disability gap in access to education for children and adolescents in Argentina based on the UNICEF's Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) carried out in the country in 2019-2020. The results indicate that children and adolescents with disabilities are nearly 2 percentage points less likely to attend school than their peers without disabilities. The estimated disability gaps were larger for children and adolescents of lower secondary school age (12-14 years old), and for those with mobility, visual and intellectual impairments. Results also show a gap in the probability of enrollment using an alternative definition of disability, based on disability certificate.

Keywords: Disabilities, Educational Attendance, Child and Adolescence, Argentina

* Instituto de Investigaciones Económicas [IIE], Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata. Contacto: natalia.porto@econo.unlp.edu.ar

** Instituto de Investigaciones en Turismo [IIT], Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata. Contacto: anaclara.rucci@econo.unlp.edu.ar

*** IIE – Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Centro de Estudios de Población (CENEP), Argentina. Centro de Investigaciones Económicas (CINVE), Uruguay. Contacto: cvelazquez@cedlas.org

Una versión anterior de este artículo obtuvo el 2do premio en el "Concurso Encuesta nacional de niñas, niños y adolescentes (MICS) 2019-2020" organizado por UNICEF Argentina y el Instituto Interdisciplinario de Economía Política (IIEP UBA CONICET).

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons 4.0 Internacional.
(Atribución-No Comercial-Compartir Igual)

<https://doi.org/10.59339/de.v64i242.667>

Fecha de recepción: 21 de diciembre de 2023
Fecha de aprobación: 11 de junio de 2024



Introducción

La problemática del rezago educativo y el abandono escolar en niños, niñas y adolescentes (en adelante *nnya*) constituyen situaciones de riesgo y vulnerabilidad social que condicionan la vida de estos individuos y su futuro en el mercado laboral, más aún cuando se trata de *nnya* con discapacidad (Hincapié *et al.*, 2021; UNESCO, 2022). Aún cuando la normativa internacional respalda, a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la educación inclusiva para *nnya* con discapacidad (Ainscrow y Cesar, 2006; Hincapié *et al.*, 2021), estos representan uno de los porcentajes más altos de población no escolarizada de todos los grupos marginados y vulnerables del mundo (UNESCO, 2022). En comparación con sus pares sin discapacidad, los *nnya* con discapacidad tienen un 49% más de probabilidades de no haber asistido nunca a la escuela y 42% menos de probabilidades de tener competencias básicas de lectura y aritmética (UNICEF, 2021a). Esta desigualdad en el acceso y/o permanencia en la educación se traduce en resultados socioeconómicos y de salud adversos, menores posibilidades de empleo y mayores tasas de pobreza de estos individuos en relación con el promedio de la población (García Mora *et al.*, 2021), situación que se profundiza en los países en desarrollo (UNESCO, 2015; Mizunoya *et al.*, 2018).

El presente trabajo ahonda en esta temática para Argentina focalizándose en las diferencias en las tasas de matriculación en el sistema educativo entre los *nnya* con y sin discapacidad. Se estima un modelo lineal de probabilidad por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) a partir de la encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) de UNICEF relevada en el país en 2019-2020. Al haber ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) (ONU, 2006), Argentina debe garantizar el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación, promoviendo los ajustes razonables, capacitando a los docentes, facilitando el aprendizaje de lengua de señas, promoviendo la identidad lingüística de la comunidad sorda y permitiendo el aprendizaje del braille. A pesar de estos avances en el marco normativo y regulatorio, nuestros resultados muestran que persisten barreras significativas en el acceso a la educación de la niñez y adolescencia con discapacidad.

Los resultados indican que los *nnya* con discapacidad tienen menor probabilidad de asistir a la escuela que sus pares sin discapacidad. La brecha estimada para los *nnya* de 5 a 17 años es de 1.9 puntos porcentuales (p.p.), significativa al 1%. Cuando se desagrega por edades, los resultados indican brechas significativas de 1 y 3.5 p.p. para los *nnya* de 6 a 11 y de 12 a 14 años respectivamente, mientras que para los *nnya* de 15 a 17 años resultó no significativa.

Se explora también si existen efectos heterogéneos según el tipo de discapacidad (Singal, 2015). Los *nnya* con dificultades en la movilidad tienen una probabilidad de asistir a la escuela 9 p.p. menor que sus pares, aquellos con dificultades para ver tienen una probabilidad menor de asistir de 6 p.p., y aquellos con dificultades en el dominio intelectual de 4 p.p. En el dominio de audición y socialización no se encontraron brechas estadísticamente significativas.

Por último, se realiza un análisis complementario basado en contar con certificado de discapacidad o ser beneficiario de pensión por invalidez. Se estima que los nnya que cuentan con certificado de discapacidad tienen una probabilidad de asistir a la escuela 4.3 p.p. menor que sus pares sin certificado.

La evidencia encontrada se encuentra en línea con la literatura internacional (Filmer, 2018; Mont y Nguyen, 2013; Lamichhane y Kawakatsu, 2015; Mizunoya *et al.*, 2018; Eide *et al.*, 2021; Hincapié *et al.*, 2021; y Zhang y Holden, 2022), siendo este trabajo pionero en estimar la brecha de discapacidad en el acceso a la educación de la niñez y adolescencia en Argentina. Se utiliza el módulo sobre funcionamiento infantil y definición de discapacidad de MICS, que sigue las prácticas recomendadas por el Grupo de Washington (Naciones Unidas) y se encuentra alineado con el modelo social de discapacidad. Este modelo refiere que las causas de la discapacidad son las limitaciones de la sociedad para prestar los servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de estas personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (Victoria Maldonado, 2013; Palacios, 2008).

El trabajo se estructura en seis secciones. La sección 2 realiza una breve revisión de la literatura. La sección 3 contextualiza la situación de Argentina en materia de normativa de manera de comprender el funcionamiento del sistema educativo argentino y la inclusión de nnya con discapacidad en él. La sección 4 presenta los datos y la metodología. La sección 5 describe los resultados y la sección 6 presenta las reflexiones finales.

Revisión de literatura

El tema de los determinantes de la asistencia escolar ha sido estudiado en la literatura desde diferentes perspectivas. En particular, es un tema relevante que ha pasado por distintos enfoques, partiendo del condicionante de la pobreza (Bruner, 1975) hasta el enfoque actual de la asociación entre metas sociales y variables académicas (Gaogoses y Kogun, 2022). Se trata de una problemática que ocupa la atención principal de los países en desarrollo donde se destacan factores socioeconómicos y sociodemográficos (McNabb, 2018), las características de las instalaciones educativas disponibles (cantidad de maestros, distancia a la escuela, etc.), características del contexto como la urbanización y la posición de las mujeres en relación con la de los hombres, y el costo de oportunidad del tiempo de los nnya en edad escolar (Huisman y Smits, 2009; Lincove, 2012; McNabb, 2018).

La literatura sobre asistencia escolar en nnya con discapacidad es escasa. Por un lado, debido a la ausencia de datos de calidad y/o comparables entre países, factor que se profundiza para los países en desarrollo. Por otro lado, si bien a nivel mundial ha habido un movimiento importante con respecto al modelo de educación inclusiva para estos nnya (UNESCO, 1994) y prevalece el modelo social de la discapacidad, aún existe un vacío en el análisis del funcionamiento de estas modalidades, sus determinantes y resultados (Berlinski *et al.*, 2019; Hincapié *et al.*, 2021).

Como refiere Mizunoya *et al.* (2018), parte de la literatura ha estudiado las diferencias entre los logros educativos de los adultos con y sin discapa-

cidad en países en desarrollo, encontrando un resultado desfavorable para los primeros, lo que puede explicarse, entre otros motivos, por la historia de la asistencia escolar de los individuos (Kallio *et al.*; 2016; Sosu *et al.*, 2021; Malik *et al.*, 2018). Por su parte, Mont y Nguyen (2013) realizan un análisis intergeneracional, encontrando que la discapacidad del padre tiene un efecto negativo en las tasas de asistencia escolar de sus hijos. Por último, los trabajos que investigan el efecto de la discapacidad sobre la asistencia escolar de los nnya también encuentran un efecto negativo (Zhang y Holden, 2022; Eide *et al.*, 2021; Lamichhane y Kawakatsu, 2015; Filmer, 2008).¹ Asimismo, escasos estudios profundizan el análisis del efecto de los tipos de discapacidades encontrando diferencias significativas entre discapacidad físicas y sensoriales en la matriculación escolar (Eide *et al.*, 2021; Zhang y Holden, 2022).

La literatura que analiza la problemática para la región es insuficiente y de naturaleza descriptiva, limitándose a medir la brecha en asistencia escolar entre los nnya con y sin discapacidad. Hincapié *et al.* (2021) utilizan información de censos y encuestas de hogares de diez países de América Latina y el Caribe. Encuentran que la brecha promedio de asistencia de niños de 6 a 11 años es de 8.5 p.p., mientras que para los adolescentes de 12 a 17 años esta brecha es 10 p.p. Concluyen que el acceso a educación varía de acuerdo con la presencia de una discapacidad, existiendo una brecha importante y siendo Chile la gran excepción. Por su parte, un informe breve del UNICEF (2021b) recopila datos de MICS 2019-2020 para Argentina. En este caso, no se mide la brecha en asistencia, sino que el informe presenta la proporción de nnya con discapacidad entre la población no escolarizada y escolarizada. El informe señala que, entre quienes no asisten, el peso de la discapacidad se ve fuertemente incrementado (23 *versus* 13%). En el Anexo se resume el objetivo, alcance geográfico y datos utilizados por los principales antecedentes revisados.

Normativa en Argentina – De la educación especial a la educación inclusiva

A nivel internacional, desde la década de 1960 ha habido iniciativas concretas que relacionan la educación y la discapacidad. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1960), la educación inclusiva se entiende como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes (ya sea por razones de género, orientación sexual, origen étnico o social, lengua, religión, nacionalidad, situación económica o discapacidad) y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.² Las políticas de educación

1 Otro grupo de antecedentes analiza el ausentismo escolar de los nnya (Sosu *et al.*, 2021; Malik *et al.*, 2018; Kallio *et al.*, 2016), indicando que los nnya con discapacidad son más irregulares en su asistencia y es más probable que repitan clases, en comparación con aquellos sin discapacidad.

2 En la actualidad, UNESCO lleva adelante un programa específico de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad promoviendo, por un lado, la plataforma "Inclusión Educativa en Acción", cuyo objetivo apunta a proporcionar recursos especializados sobre la educación inclusiva en diferentes países, y desarrollando, por el otro, recursos educativos específicos, entre los cuales destaca la "Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación".

inclusiva han tenido un fuerte impulso a partir de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) y su Declaración de Salamanca, y la CDPD (ONU, 2006). En la actualidad, los Objetivos del Desarrollo Sostenible [ODS] en la Agenda 2030 recogen esta temática y proponen construir y mejorar los sistemas de educación existente en todos los países para que los nnya puedan acceder a las instituciones educativas con mayor facilidad y así lograr el objetivo de acceso e igualdad de condiciones (Hincapié *et al.*, 2021).

En cuanto a la situación en Argentina, el Ministerio de Educación (2019) promueve la educación inclusiva y de calidad buscando garantizar el acceso a la educación para todos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. En la práctica, esto se traduce en escuelas en las cuales todos los estudiantes, con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. Argentina se sustenta en los aspectos contemplados en tratados y acuerdos internacionales, las leyes nacionales y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). Asimismo, dado que la educación en Argentina se administra y financia a nivel provincial desde la Ley de Descentralización Educativa N°24 049 del año 1991, cada provincia emite leyes y resoluciones ministeriales para administrar los recursos locales y gestionar las escuelas bajo su dependencia.

Para materializar estas cuestiones, en el ámbito normativo Argentina ha ratificado la CDPD (Ley N°26 378, 2006) y luego le ha dado jerarquía constitucional (Ley N°27 044, 2014). La normativa vigente a nivel nacional sobre educación para personas con discapacidad refiere a la Ley de Educación Nacional N°26 206 (2006), la cual considera a la educación especial como modalidad del sistema educativo y está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, temporal o permanente, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La ley se encuadra bajo el principio de educación inclusiva con el fin de brindar atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Entender la educación especial como modalidad implica avanzar hacia la complementariedad entre instituciones de educación común y especial, a fin de ofrecer posibilidades para el logro de una mayor asistencia escolar y asegurar la trayectoria escolar completa para cada niño en su recorrido por los tres niveles de educación obligatoria (inicial, primaria y secundaria, Ley N°26 206).

En particular, la Resolución N°311/2016 del CFE establece la responsabilidad de propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Se establece que todos los nnya tienen el derecho a ser inscriptos en escuelas de educación común, explicitando que las escuelas no pueden rechazar la inscripción o reinscripción de un estudiante

por motivos de discapacidad y, en caso de que así fuere, será considerado un acto de discriminación. Además, establece que todos los estudiantes con discapacidad cuentan con la posibilidad de que se realicen configuraciones de apoyo, se brinden ayudas técnicas y/o ajustes razonables para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria educativa. En los niveles primario y secundario, pueden además contar con un proyecto pedagógico individualizado para la inclusión (PPI) que, de acuerdo a lo que se requiera, abordará componentes organizacionales, así como la adaptación de los planes de estudios. De esta manera, se busca garantizar las condiciones para que todas las personas con discapacidad puedan transitar por la institución educativa de su preferencia. Los estudiantes que cursan con PPI deben ser evaluados de acuerdo con ese proyecto, y esto determina el pase de año. Esta norma revierte la falta de titulación en los estudios que regía hasta el momento, garantizando la certificación de las capacidades adquiridas en los establecimientos de atención integral para nnya con discapacidad, permitiendo su continuidad educativa e inserción en el mundo laboral.

En suma, se evidencia un marco normativo adecuado y en línea con las tendencias internacionales sobre inclusión de personas con discapacidad al sistema educativo obligatorio de Argentina y se observan planes y programas que acompañan dicha inclusión. La información disponible indica un incremento en la matrícula escolar de estudiantes integrados, pasando de 21 704 a 86 942 alumnos entre 2003 y 2016 (Informe País Argentina, 2018), y los últimos datos señalan que en 2022 alcanzaron a 121 036 (Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos, SICDIE). A su vez, la proporción de estudiantes con apoyos ha aumentado en los últimos años; por ejemplo, en el nivel primario pasó de 74% a 78% en los últimos diez años (SICDIE).³ Si bien estos registros administrativos dan cuenta de la matrícula escolar de nnya con discapacidad, no permiten conocer la proporción de quienes se encuentran fuera del sistema educativo. Para ello, es necesario recurrir a otras fuentes de información existentes que se discuten brevemente en la siguiente sección.

Datos y metodología

Datos

Uno de los principales desafíos a la hora de realizar un diagnóstico, seguimiento, y análisis de las principales problemáticas de las personas con discapacidad y específicamente los nnya con discapacidad, en el mundo y especialmente en países de la región, es la disponibilidad y acceso a información actualizada y comparable. Se destacan dos dificultades sobre la recolección y disponibilidad de datos homogéneos y comparables entre países sobre discapacidad y educación. La primera relacionada con la carencia de datos educativos sobre discapacidad (Instituto de Estadística de

3 Entre alguna de las iniciativas que existen en materia de apoyos, en el marco del Plan Nacional Integral de Educación Digital (Resolución 1536-E/2017) se entregaron cerca de 164 mil Kits especiales (*PC All in One*, brazos articulados, cañón proyector, impresoras Braille e impresoras multifunción) a estudiantes con discapacidad.

la UNESCO, 2016; Yáñez, 2022; Musante, 2023).⁴ La segunda se relaciona a la mayor complejidad de la medición de la discapacidad para nnya que para adultos (Musante, 2023). Esto se debe a que, en los primeros años de vida, puede ser difícil diferenciar una demora en la adquisición de ciertas habilidades de una dificultad o limitación permanente en la actividad; y a que suelen ser los padres, madres o tutores quienes responden los cuestionarios pudiendo interferir en las respuestas a través de sus expectativas (Musante, 2023).

En Argentina, desde la década del 2000 algunas fuentes de información relevan información sobre discapacidad. El Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (INDEC) incluye la identificación de la población con discapacidad según el conjunto de preguntas propuesto por el Grupo de Washington e identifica si las personas cobran pensión o jubilación por discapacidad. Otra fuente de información es la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) que desde 2016 incluye preguntas relativas a educación especial y a inactividad laboral por discapacidad. Finalmente, existen algunas encuestas específicas sobre medición de la discapacidad en Argentina como la Primera Encuesta de Personas con Discapacidad 2002-2003 (Complementaria al Censo 2001) y el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad [ENDI] de 2018 que describe el perfil socioeconómico de la población con dificultades, y la tenencia y uso de certificado de discapacidad (INDEC, 2018).

Sin embargo, en materia específica sobre discapacidad y educación, la MICS constituye un insumo de vital importancia que permite avanzar en el conocimiento y estudio del tema. Las MICS son encuestas de hogares realizadas por los gobiernos de distintos países en alianza con UNICEF en el marco del Programa Global MICS, con el fin de proporcionar datos comparables a nivel internacional sobre la situación de los nnya y las mujeres. En su sexta ronda, la MICS incorporó un módulo de preguntas que permiten identificar a los nnya con dificultades en el funcionamiento, quienes, ante un entorno inaccesible, tienen una participación limitada o restringida en comparación con los demás nnya. Estas preguntas sobre funcionamiento infantil siguen las prácticas recomendadas por el Grupo de Washington, alineadas con el modelo social de discapacidad, permitiendo capturar de forma más precisa el concepto de discapacidad.

Este estudio se basa en la sexta ronda de MICS para Argentina, que se relevó entre septiembre de 2019 y febrero de 2020, y tiene representatividad a nivel nacional y regional en áreas urbanas. Se trabajó con el cuestionario para nnya de 5 a 17 años, administrado a la madre o cuidador principal (la encuesta selecciona al azar solo un nnya de 5 a 17 años en cada hogar entrevistado) (UNICEF-SIEMPRO, 2021). Se considera información acerca de las características individuales como la edad, el género, condición de migrante, la región de residencia, la cobertura de salud, si el nnya es titular de la Asignación Universal por Hijo (AUH), y si es titular de beca

4 La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con apoyo del Gobierno de España, está desarrollando el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) sobre necesidades educativas y de apoyo (Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala y Uruguay están trabajando en este proyecto).

educativa o Progresar.⁵ Asimismo, se adiciona información del cuestionario correspondiente al hogar (quintil de riqueza y si algún miembro percibe seguro de desempleo) y a la madre o cuidador principal del nnya (nivel educativo y condición de actividad).

En materia de datos sobre discapacidad, el módulo de funcionamiento infantil de la MICS comprende 26 preguntas que refieren a 13 dominios funcionales: visión, audición, movilidad, autocuidado, comunicación, aprendizaje, recuerdo, concentración, aceptación del cambio, control de la conducta, hacer amigos, ansiedad, y depresión. Las preguntas plantean cuatro categorías de respuesta según grados de dificultad,⁶ siguiendo a UNICEF (2021c) se considera que el nnya presenta dificultad cuando responde que tiene mucha dificultad o que le resulta imposible realizar la actividad (excepto para los casos de ansiedad y depresión, para los cuales se indaga acerca de la frecuencia y se considera dificultad funcional la respuesta "diariamente").

En este trabajo se propone identificar a los nnya con discapacidad como aquellos que presentan dificultad funcional en alguno de los 13 dominios listados anteriormente (definición funcional). Asimismo, se definieron cinco tipos de discapacidad funcional: visión, audición, movilidad, intelectual y socialización (Tabla 1). Cabe señalar que estas categorías no son excluyentes, por tanto, un mismo nnya puede presentar dificultades asociadas a más de un dominio funcional. Como definición alternativa también se propone considerar a aquellos nnya que son beneficiarios de certificado único de discapacidad⁷ o pensión por invalidez (definición legal).

5 La AUH es una suma mensual que se paga por cada hijo o hija menor de 18 años que pertenece a un grupo familiar sin trabajo o que se desempeña en la economía informal. No hay límite de edad para cobrarlo si el hijo o hija es una persona con discapacidad. La Beca Progresar es una asistencia económica que dispone el Ministerio de Educación para acompañar a que los estudiantes continúen y finalicen su formación educativa.

6 Se consideran grados para contemplar que la discapacidad no es una dicotomía (sí/no), sino que describe una relación dinámica y compleja entre una persona, el entorno en el que vive y su capacidad de participar en la sociedad en los mismos términos que las demás (Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad, 2020).

7 El certificado único de discapacidad (CUD) es un documento público, válido en todo el país, que permite ejercer los derechos y acceder a las prestaciones previstas para personas con discapacidad en la legislación (salud, transporte, asignaciones familiares, entre otras). Su tramitación es voluntaria y gratuita a través de Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), y la evaluación para su obtención es realizada por una Junta Evaluadora interdisciplinaria.

Tabla 1. Definición de los tipos de discapacidad funcional

DOMINIO		PREGUNTAS ASOCIADAS	PRESENTA DIFICULTAD FUNCIONAL
Visión		¿Tiene (nombre) dificultad para ver?	Mucha dificultad Le resulta imposible ver
Audición		¿Tiene (nombre) dificultad para oír sonidos como voces de otras personas o música?	Mucha dificultad Le resulta imposible oír
Movilidad		Cuando (nombre) no usa el aparato ni recibe ayuda, ¿tiene dificultad para caminar 100 (o 500) metros en terreno plano? En comparación con niños/as de la misma edad, ¿tiene (nombre) dificultad para caminar 100 (o 500) metros en terreno plano?	Mucha dificultad Le resulta imposible caminar 100 (o 500) metros
Intelectual	Autocuidado	¿Tiene (nombre) dificultad con su cuidado propio, por ejemplo, para comer o vestirse solo/a?	Mucha dificultad No puede encargarse de su cuidado propio
	Comunicación	Cuando (nombre) habla, ¿tiene dificultad para ser entendido/a por personas dentro de este hogar (o ajenas al hogar)?	Mucha dificultad Le resulta imposible ser entendido
	Aprendizaje	En comparación con los niños/as de la misma edad, ¿tiene (nombre) dificultad para aprender cosas?	Mucha dificultad Le resulta imposible aprender
	Recuerdo	En comparación con los niños/as de la misma edad, ¿tiene (nombre) dificultad para recordar cosas?	Mucha dificultad Le resulta imposible recordar
	Concentración	¿Tiene (nombre) dificultad para concentrarse en las actividades que le gustan?	Mucha dificultad Le resulta imposible concentrarse
Socialización	Aceptación del cambio	¿Tiene (nombre) dificultad para aceptar cambios en su rutina?	Mucha dificultad Le resulta imposible aceptar cambios
	Control de la conducta	En comparación con los niños/as de la misma edad, ¿tiene (nombre) dificultad para controlar su comportamiento?	Mucha dificultad Le resulta imposible controlar su comportamiento
	Hacer amigos	¿Tiene (nombre) dificultad para hacer amigos?	Mucha dificultad Le resulta imposible hacer amigos
	Ansiedad	Me gustaría saber con qué frecuencia se muestra (nombre) muy ansioso/a, nervioso/a o preocupado/a.	Diariamente
	Depresión	Me gustaría saber con qué frecuencia se muestra (nombre) muy triste o deprimido/a.	Diariamente

Fuente: elaboración propia en base a MICS Argentina 2019-2020.

Metodología

Para estudiar la brecha de discapacidad en asistencia escolar, se estima la siguiente ecuación:

$$(1) \quad Asiste_i = \alpha_0 + \alpha_1 Discapacidad_i + \alpha_2 X_i + \mu_i$$

Donde $Asiste_i$ es una variable binaria que vale 1 si el nnya i asiste al sistema educativo y 0 en caso contrario; X_i representa un conjunto de características propias del nnya i , de su hogar, la región donde reside y los

programas y transferencias sociales de los que es beneficiario; y μ_i representa los errores estándar. $Discapacidad_i$ es una variable dicotómica que vale 1 si el nnya i se clasifica con discapacidad según la definición funcional, y 0 en caso contrario. De este modo, el coeficiente asociado a la variable que indica si el nnya tiene una discapacidad (α_1) refleja la brecha entre la probabilidad de asistir a la educación de los nnya con discapacidad respecto a sus pares sin discapacidad.

Se utiliza el modelo lineal de probabilidad para estimar por MCO el efecto de la discapacidad sobre la probabilidad de que los nnya asistan al sistema educativo.⁸ Con relación a la inferencia, todos los cuadros presentan errores estándar agrupados a nivel de conglomerado para tomar en cuenta el diseño muestral de la encuesta MICS (muestreo multi-etápico, estratificado por conglomerados; UNICEF–SIEMPRO, 2021). Las estimaciones no consideran los factores de ponderación de la MICS para evitar pérdida de eficiencia (Bollen *et al.*, 2016).⁹

La estrategia analítica se basa en examinar el efecto de la discapacidad en la asistencia escolar, a medida que se van agregando variables (o grupo de variables) de control, que la literatura sugiere que son relevantes a la hora de explicar la matriculación de nnya. En el modelo 1, se estima la brecha de discapacidad sin incorporar ninguna variable de control. Por tanto, el coeficiente estimado se corresponde con la diferencia entre las tasas de asistencia de los nnya con y sin discapacidad. Las características propias del nnya se incluyen en el modelo 2, que controla por edad (que se incorpora como un polinomio de segundo grado), género y una variable que indica si es nativo o migrante. Seguidamente, el modelo 3 agrega variables del hogar al que pertenece el nnya, como el quintil de riqueza, el nivel educativo de la madre y la condición de actividad de la madre. El modelo 4 controla por la región de residencia. Por último, el modelo 5 incorpora un conjunto de variables que indican si el nnya tiene cobertura de salud, si es beneficiario de AUH, beca educativa o Progresar, y si algún miembro del hogar percibe seguro de desempleo.¹⁰ El análisis de los intervalos de confianza del coeficiente α_1 , estimado para los distintos modelos, permite determinar si el efecto de la discapacidad en la asistencia escolar varía ante la incorporación de covariables.

Seguidamente, se distingue a los nnya en edad de asistir a educación primaria (6 a 11 años), en edad de asistir al primer ciclo de educación secundaria (12 a 14 años), y al segundo ciclo (15 a 17 años).

También se busca analizar si existen efectos heterogéneos de la discapacidad en la asistencia escolar de los nnya según su tipo de discapacidad funcional estimando la siguiente ecuación:

8 Si bien la variable dependiente $Asiste_i$ es binaria, Angrist y Pischke (2009) plantean que las estimaciones de un modelo lineal de probabilidad no se alejan de aquellas que se obtienen de un modelo no lineal (*probit* o *logit*), con la ventaja de que el coeficiente estimado tiene una interpretación directa.

9 Los principales resultados no cambian cuando las regresiones son estimadas con los ponderadores de la MICS, aunque resultan menos significativos. Los resultados se encuentran disponibles y pueden ser solicitados a los autores.

10 Cabe señalar que para el cobro completo de la AUH y de las becas educativas/Progresar se debe acreditar la asistencia escolar. El 80% de las transferencias se percibe de forma mensual, mientras que el 20% restante se acumula en una caja de ahorro y se transfiere anualmente una vez que se certifica el cumplimiento de las condicionalidades.

$$(2) \quad \text{Asiste}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Visión}_i + \beta_2 \text{Audición}_i + \beta_3 \text{Movilidad}_i + \beta_4 \text{Intelectual}_i + \beta_5 \text{Socialización}_i + \beta_6 X_i + \mu_i$$

Donde *Visión_i*, *Audición_i*, *Movilidad_i*, *Intelectual_i*, *Socialización_i* son variables binarias que valen 1 si el nnya *i* tiene dificultades funcionales para ver, oír, en su movilidad, dificultades intelectuales, o de socialización, respectivamente, y 0 en caso contrario. Como se comentó, las categorías no son excluyentes, por lo que un mismo nnya puede presentar dificultades asociadas a más de un dominio funcional. Esto permite realizar un análisis de los coeficientes β_1 a β_5 de forma separada. Dado que se incluyen todos los dominios funcionales al mismo tiempo, cada coeficiente debe interpretarse como la diferencia en la probabilidad de asistir a la escuela entre nnya con y sin dificultades en un determinado dominio funcional, una vez controlada la presencia de dificultades en los restantes dominios.

Por último, se estima nuevamente la ecuación 1, reemplazando la definición funcional por la legal. En ese caso, *Discapacidad_i* es una variable dicotómica que vale 1 si el nnya *i* cuenta con certificado de discapacidad o pensión por invalidez, y 0 en caso contrario.

Resultados

Análisis descriptivo

La prevalencia de la discapacidad en la muestra en nnya de 5 a 17 años es de 13.9% según la definición de discapacidad funcional (Gráfico 1). Este resultado se encuentra en línea con las cifras regionales: según UNICEF (2021a) en América Latina y el Caribe los nnya con discapacidad representan el 13% de la población de 5 a 17 años. Sin embargo, es superior a las cifras disponibles a nivel nacional: 5.5% para los nnya de 5 a 19 años (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010)¹¹ y 5% para los nnya de 6 a 14 años (ENDI 2018). La discrepancia en la estimación del número de nnya con discapacidad entre la MICS y las fuentes de información disponibles anteriormente puede responder a que la MICS se basa en una comprensión más significativa e inclusiva de las discapacidades que tiene en cuenta las dificultades en varios ámbitos de la funcionalidad, así como los síntomas de ansiedad y depresión.

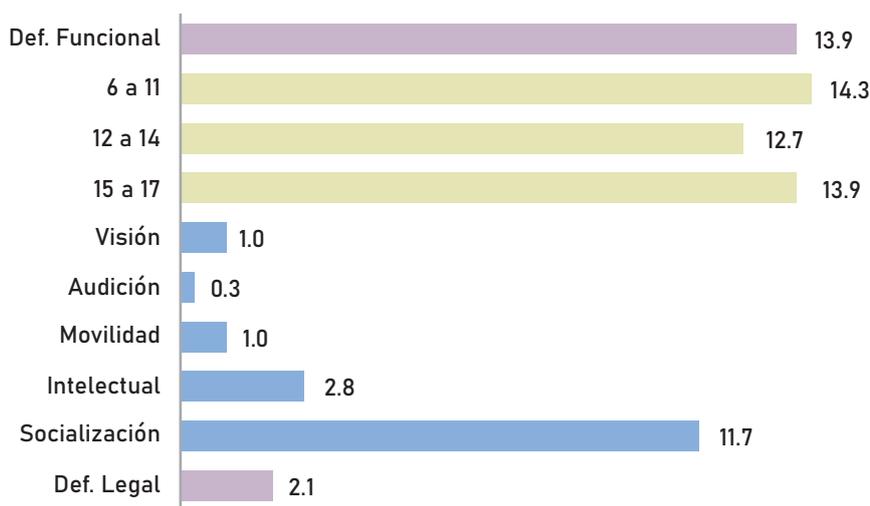
El Gráfico 1 presenta además la prevalencia de la discapacidad en nnya de distintas edades. Se observa que entre los nnya en edad de asistir a educación primaria (de 6 a 11 años), aquellos con discapacidad representan el 14.3%. Por su parte, entre los nnya en edad de asistir al primer ciclo de educación secundaria (de 12 a 14 años), un 12.7% presenta alguna dificultad funcional; mientras que, entre los nnya en edad de asistir al segundo ciclo de educación secundaria (de 15 a 17 años), la prevalencia de la discapacidad asciende a 13.9%. En relación al tipo de dificultad funcional, el dominio más

11 A la fecha (mayo 2024), INDEC aún no ha publicado los datos referidos a dificultades o limitaciones correspondientes al Censo 2022.

afectado es el de socialización (11.7%), le sigue el intelectual (2.8%), luego visión y movilidad (1% cada uno) y, por último, audición (0.3%). Cabe destacar la importancia del dominio de socialización dentro de los nnya de 5 a 17 años y, al interior de este conjunto, el elevado porcentaje de nnya que presentan síntomas de ansiedad (8.1%).

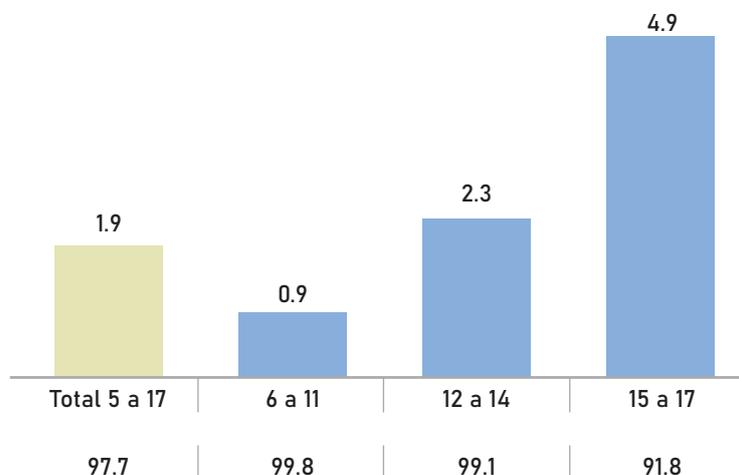
Por último, se muestra la prevalencia de la discapacidad bajo la definición legal, que subestima el porcentaje de nnya con dificultades: la prevalencia alcanza apenas el 2.1% (Gráfico 1). Por esto, los resultados principales refieren a la definición funcional dado que se encuentra alineada con el modelo social de discapacidad (Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad, 2020), y los resultados basados en el criterio legal se presentan como análisis complementario.

Gráfico 1. Prevalencia discapacidad en nnya de 5 a 17 años, definición funcional por grupos de edad y por tipo de dificultad, y definición legal (en %)



Fuente: elaboración propia en base a MICS Argentina 2019-2020.

Con respecto a las tasas de asistencia escolar para los nnya con y sin discapacidad, mientras que el 97.7% de los nnya entre 5 y 17 años sin dificultades funcionales asisten al sistema educativo, sólo el 95.8% de sus pares con dificultades lo hacen. Esto determina una brecha de 1.9 p.p. (Gráfico 2). La brecha en favor de los nnya sin discapacidad funcional resulta, además, creciente con la edad, en línea con los resultados referidos en Hincapié *et al.* (2021). La misma alcanza a 0.9, 2.3 y 4.9 p.p. para los nnya en edad de asistir a educación primaria, al primer y segundo ciclo de educación secundaria, respectivamente.

Gráfico 2. Brecha de discapacidad en asistencia escolar, definición funcional, total y por grupo de edad (en p.p.)

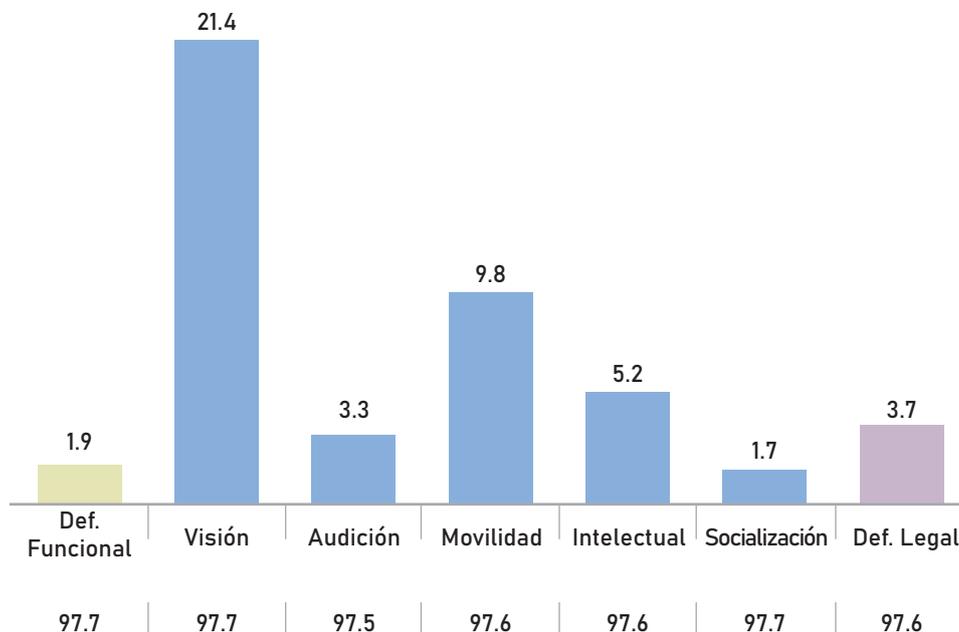
Fuente: elaboración propia en base a MICS Argentina 2019-2020.

Nota: La brecha se define como la tasa de matriculación de los nnya sin discapacidad menos la tasa de los nnya con discapacidad. El gráfico presenta debajo las tasas de matriculación de los nnya sin discapacidad (en %).

Por su parte, el Gráfico 3 muestra las brechas en asistencia escolar para los nnya según distintos tipos de dificultades funcionales. Se observa que las brechas son positivas en todos los casos, lo que indica que las tasas de asistencia escolar de los nnya sin dificultades funcionales (entre 97.5 y 97.7%) son mayores que las de sus pares con discapacidad en los diferentes dominios. La mayor brecha se observa en el caso de los nnya con dificultades en su visión (21.4 p.p.), le siguen los nnya con dificultades en su movilidad (9.8 p.p.), luego el dominio intelectual (5.2 p.p.), audición (3.3 p.p.) y, por último, socialización (1.7 p.p.).

La brecha en asistencia escolar en favor de los nnya sin discapacidad también se observa al utilizar la definición legal, y es aún mayor que la brecha observada para la definición funcional. Mientras que el 97.6% de los nnya entre 5 y 17 años sin certificado de discapacidad asisten al sistema educativo, sólo el 93.9% de sus pares con certificado lo hacen, determinando una brecha de 3.7 p.p.

Gráfico 3. Brecha de discapacidad en asistencia escolar, definición funcional, total y por tipo de dificultad, y definición legal (en p.p.)



Fuente: elaboración propia en base a MICS Argentina 2019-2020.

Nota: La brecha se define como la tasa de matriculación de los nnya sin discapacidad menos la tasa de los nnya con discapacidad. El gráfico presenta debajo las tasas de matriculación de los nnya sin discapacidad (en %).

La Tabla 2 presenta las brechas en asistencia escolar entre los nnya con y sin discapacidad, siguiendo la definición funcional, según un conjunto de características individuales, del hogar, los programas de transferencias sociales más importantes y la cobertura de salud. En general, los nnya sin discapacidad presentan tasas de asistencia escolar más altas que sus pares con discapacidad (brechas positivas), a excepción de los nnya migrantes y del quintil de riqueza más alto.

Tabla 2. Brecha de discapacidad en asistencia escolar (en p.p.) y tasa de asistencia de nnya sin discapacidad (en %), definición funcional, para distintos grupos

	BRECHA (P.P.)	SIN DISC. (%)
Género		
Varón	0.2	97.2
Mujer	3.7	98.3
Migrante		
Sí	-5.9	94.1
No	2.0	97.8
Educación de la madre		
Hasta secundario incompleto	2.4	97.0
Terciario incompleto	1.3	98.7
Terciario completo	0.4	99.9
Condición actividad de la madre		
Ocupado	0.4	98.0
No ocupado	4.9	98.2
Quintil de riqueza del hogar		
Más bajo	3.1	96.5
Segundo	1.0	96.6
Medio	2.4	98.5
Cuarto	0.6	99.1
Más alto	-0.3	99.3
Cobertura de salud		
Sí	0.4	99.0
No	3.1	96.4
Titular AUH		
Sí	2.4	98.0
No	1.8	97.7
Titular beca educativa/Progresar		
Sí	0.0	100.0
No	2.0	97.7
Hogar percibe seguro desempleo		
Sí	3.7	98.7
No	1.9	97.7

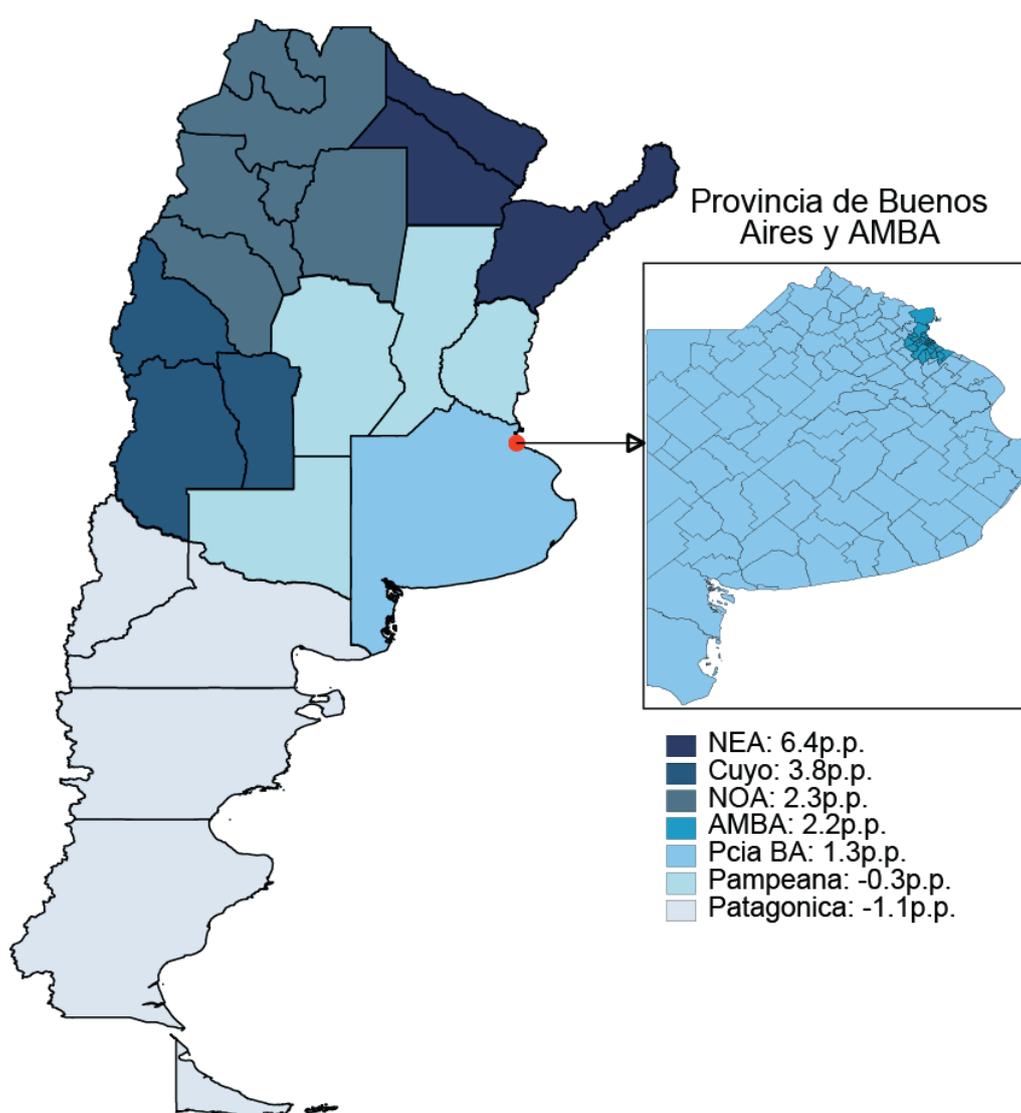
Fuente: elaboración propia en base a MICS Argentina 2019-2020.

Notas: La brecha se define como la tasa de matriculación de los nnya sin discapacidad menos la tasa de los nnya con discapacidad. La tabla también presenta las tasas de matriculación de los nnya sin discapacidad.

Otro factor importante que puede afectar la asistencia escolar refiere a la región de residencia dadas las desigualdades socioeconómicas a nivel territorial en Argentina y teniendo en cuenta que la educación se administra y financia a nivel sub-nacional. Se presenta a continuación un mapa que evidencia la brecha de discapacidad en asistencia escolar. La brecha es positiva en el Noreste (NEA), en Cuyo, en el Noroeste (NOA), en el Área

Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y en la Provincia de Buenos Aires (excluido el GBA), reflejando que los nnya sin discapacidad presentan tasas de asistencia escolar más altas que sus pares con dificultades funcionales (Gráfico 4). En cambio, en las regiones Pampeana y Patagónica se observa una ligera diferencia en favor de los nnya con discapacidad.

Gráfico 4. Brecha de discapacidad en asistencia escolar, definición funcional, según regiones (en p.p.)



Fuente: elaboración propia en base a MICS Argentina 2019-2020.

Nota: La brecha se define como la tasa de matriculación de los nnya sin discapacidad funcional menos la tasa de los nnya con discapacidad funcional. Las tasas de asistencia para los nnya sin discapacidad funcional son: 97.8% en NEA, 98.5% en Cuyo, 97.9% en NOA, 97.8% en AMBA, 98.4% en Provincia de Buenos Aires (excluido GBA), 96.7% en la región Pampeana, y 98.9% en la región Patagónica.

La brecha de discapacidad en asistencia escolar

Se presentan en esta sección los resultados de estimar la ecuación 1 para la definición funcional de discapacidad. Los nnya con discapacidad de acuerdo con la definición funcional tienen, en promedio, una tasa de asistencia escolar 1.8 p.p. menor que sus pares sin discapacidad, diferencia que resulta estadísticamente significativa al 5% (modelo 1, Tabla 3).

En el modelo 2, las variables de control¹² relacionadas al género y la condición de migrante no resultaron significativas. En cambio, la edad y la edad al cuadrado sí tienen un efecto significativo para explicar la asistencia escolar, positivo y negativo respectivamente. La inclusión de estas características personales del nnya mantiene el signo del coeficiente de discapacidad estimado, aumentando su significatividad estadística al 1%, pasando la brecha de discapacidad a estimarse en 2 p.p.

Cabe destacar que el nivel educativo de la madre o cuidador principal es un factor que se asocia positivamente con la probabilidad de asistencia escolar. Los hogares con clima educativo favorable proveen directa o indirectamente entornos y crianzas más estimulantes y tienen mayores herramientas para poder acompañar a sus hijos en la experiencia escolar. Lo mismo sucede con el quintil de riqueza del hogar del nnya. Sin embargo, la condición laboral de la madre o cuidador principal no resultó estadísticamente significativa. Ante la incorporación de estas variables relativas al hogar del nnya, la brecha de discapacidad mantiene su signo y nivel de significatividad estadística, estimando una brecha algo menor, de 1.8 p.p. (modelo 3).

Por su parte, en el modelo 4 se incorporan las variables que controlan por la región de residencia, las cuales no resultaron estadísticamente significativas, por lo que el signo, nivel de significatividad y magnitud del coeficiente de discapacidad se mantienen prácticamente incambiables.

Por último, ser titular de AUH o de una beca educativa/Progresar y contar con cobertura de salud se asocian positivamente con la asistencia escolar del nnya (en línea con Marchionni *et al.*, 2018). En cambio, vivir en un hogar donde algún miembro percibe seguro de desempleo no resulta significativo para explicar el acceso a educación. Cabe destacar que la incorporación de estas variables, que reflejan la acción del Estado, no mitiga la brecha de discapacidad en la probabilidad de asistencia al sistema educativo, sino que, por el contrario, pareciera incluso acentuarla ligeramente. La brecha estimada se ubica en 1.9 p.p. significativa al 1% (modelo 5).

Estos cambios en los coeficientes de discapacidad estimados bajo los diferentes modelos, sin embargo, no resultan estadísticamente significativos. Esto puede visualizarse en el panel izquierdo del Gráfico 5, que grafica el intervalo de confianza al 90% del coeficiente de discapacidad obtenido en cada modelo, mostrando que los intervalos de confianza se solapan en todos los casos. Por tanto, la brecha de discapacidad estimada es robusta a la incorporación de variables de control, lo que indica que las barreras iniciales para el acceso a la educación de los nnya con discapacidad no se explican por dichas variables. Tampoco la acción del Estado, a través de transferencias sociales y cobertura de salud, logra levantar dichas barreras iniciales.

12 Los resultados completos de las estimaciones se encuentran disponibles y pueden ser solicitados a los autores.

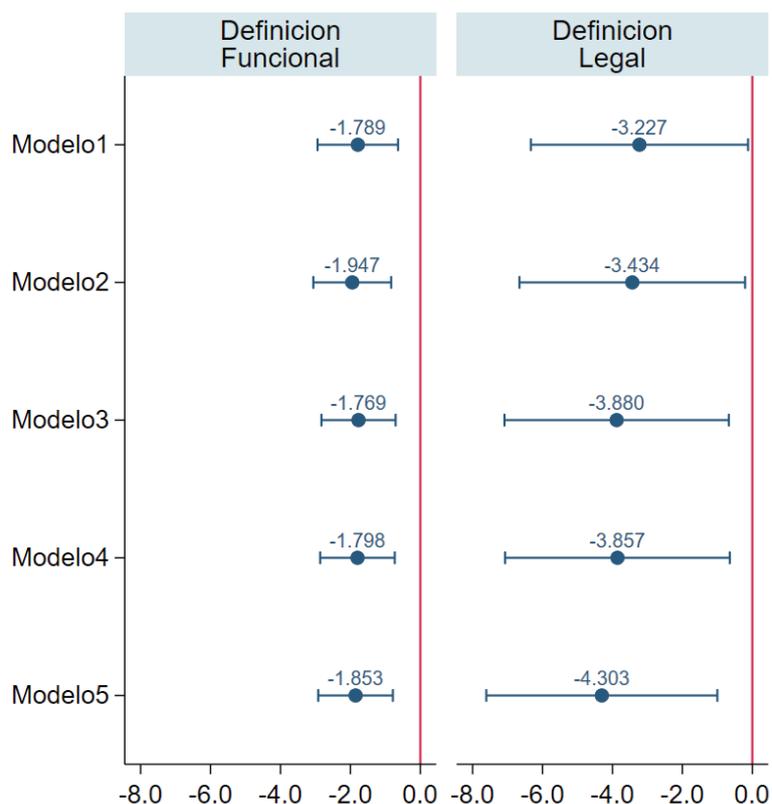
Tabla 3. Estimaciones de la Brecha de discapacidad, definición funcional

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Discapacidad funcional	-0.0179**	-0.0195***	-0.0177***	-0.0180***	-0.0185***
(omitida: Sin discapacidad)	(0.00700)	(0.00676)	(0.00644)	(0.00648)	(0.00649)
Observaciones	6,377	6,376	6,299	6,299	6,237
R2 ajustado	0.001	0.061	0.053	0.052	0.059
Individuales ^a		Sí	Sí	Sí	Sí
Del hogar ^b			Sí	Sí	Sí
Región ^c				Sí	Sí
Transf. sociales y cob. salud ^d					Sí

Fuente: estimaciones propias en base a MICS Argentina 2019-2020.

Notas: (a) edad, edad al cuadrado, género, inmigrante. (b) nivel educativo de la madre, ocupación de la madre, quintil de riqueza del hogar. (c) *dummies* por región. (d) titular AUH, becas educativas/ Progresar, si algún miembro del hogar percibe seguro desempleo, cobertura de salud. Errores estándar entre paréntesis, agrupados a nivel de conglomerado. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Gráfico 5. Brecha de discapacidad, definición funcional y legal (en p.p.). Coeficientes estimados e intervalos de confianza al 90%



Fuente: estimaciones propias en base a MICS Argentina 2019-2020.

Nota: los coeficientes estimados en la Tabla 3 (panel izquierdo) y en la Tabla 6 (panel derecho) fueron re-escalados para expresarlos como p.p.

Efectos por grupo de edad

La Tabla 4 muestra el efecto de la discapacidad en la probabilidad de asistir a la escuela, para distintos grupos de edad. En el caso de los nnya en edad de asistir a educación primaria (panel I) se observa que los coeficientes estimados son negativos y significativos al 10% en todos los modelos. La brecha estimada para los nnya de 6 a 11 años, controlando por sus perfiles sociodemográficos, por la región de residencia, así como por las transferencias sociales más importantes y la cobertura de salud, es de 1 p.p. (modelo 5).

Por su parte, al considerar a los nnya en edad de asistir al primer ciclo de educación secundaria (panel II), los resultados muestran coeficientes negativos y significativos al 5% para todos los modelos. En este caso, la probabilidad de asistir a la escuela de los nnya de 12 a 14 años con discapacidad, una vez que se controla por el efecto de todas las covariables mencionadas, es 3.5 p.p. inferior a la de sus pares sin discapacidad.

Por último, para los nnya en edad de asistir al segundo ciclo de la educación secundaria (panel III), los coeficientes estimados resultaron estadísticamente significativos al 10% en la estimación no-condicional (modelo 1) y al controlar por género y condición de migrante (modelo 2). En cambio, al controlar por las características del hogar del nnya (modelo 3), el coeficiente pierde significatividad, y se mantiene así al incluir la región en la que vive y las políticas y transferencias sociales (modelos 4 y 5). Sin embargo, el análisis de los intervalos de confianza señala que los coeficientes no son estadísticamente diferentes entre sí; por tanto, no puede concluirse que las barreras para el acceso a la educación de los nnya de 15 a 17 años con discapacidad funcional puedan explicarse por las características del hogar en el que viven. En definitiva, para los nnya de 15 a 17 años no se encuentra una diferencia significativa en la probabilidad de matriculación en el sistema educativo entre aquellos con y sin discapacidad una vez que se controla por las características relevantes.

Tabla 4. Estimaciones de la Brecha de discapacidad, definición funcional, para distintos grupos de edad

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
PANEL I: 6 a 11 años					
Discapacidad funcional	-0.00909*	-0.00922*	-0.00935*	-0.00958*	-0.00968*
(omitida: Sin discapacidad)	(0.00513)	(0.00518)	(0.00510)	(0.00515)	(0.00517)
Observaciones	3,131	3,131	3,112	3,112	3,088
R2 ajustado	0.002	0.001	0.001	0.003	0.004
PANEL II: 12 a 14 años					
Discapacidad funcional	-0.0321**	-0.0318**	-0.0316**	-0.0338**	-0.0345**
(omitida: Sin discapacidad)	(0.0159)	(0.0159)	(0.0161)	(0.0166)	(0.0165)
Observaciones	1,255	1,255	1,247	1,247	1,233
R2 ajustado	0.008	0.009	0.014	0.016	0.016
PANEL III: 15 a 17 años					
Discapacidad funcional	-0.0477*	-0.0485*	-0.0420	-0.0415	-0.0406
(omitida: Sin discapacidad)	(0.0288)	(0.0288)	(0.0275)	(0.0274)	(0.0266)
Observaciones	1,272	1,271	1,224	1,224	1,204
R2 ajustado	0.003	0.001	0.026	0.031	0.058
Individuales a		Sí	Sí	Sí	Sí
Del hogar b			Sí	Sí	Sí
Región c				Sí	Sí
Transf. sociales y cob. salud d					Sí

Fuente: estimaciones propias en base a MICS Argentina 2019-2020.

Notas: (a) género, inmigrante. (b) nivel educativo de la madre, ocupación de la madre, quintil de riqueza del hogar. (c) *dummies* por región. (d) titular AUH, becas educativas/Progresar, si algún miembro del hogar percibe seguro desempleo, cobertura de salud. Errores estándar entre paréntesis, agrupados a nivel de conglomerado. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$.

Efectos por tipo de dificultad funcional

La Tabla 5 presenta los resultados de estimar la ecuación 2. Los coeficientes estimados para visión, movilidad y para el dominio intelectual son significativos y negativos en todos los modelos. Para el modelo 5, la brecha estimada es de 6 p.p. en favor de los nnya sin dificultades para ver (estadísticamente significativa al 10%), de 8.7 p.p. en el caso de los nnya sin dificultades en la movilidad y de 3.8 p.p. para aquellos sin dificultades en el dominio intelectual. Para el dominio de audición y socialización también se encuentra, en general, una probabilidad mayor de asistencia en favor de los nnya sin dificultades. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente distintas de cero bajo ninguno de los modelos estimados.

Tabla 5. Estimaciones de la brecha de discapacidad según tipo de discapacidad funcional (DF)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
DF: Visión	-0.0796**	-0.0727**	-0.0610*	-0.0611*	-0.0601*
(omitida: Sin DF en Visión)	(0.0368)	(0.0357)	(0.0339)	(0.0340)	(0.0337)
DF: Audición	0.00909	-0.00115	-0.00289	-0.00277	-0.00647
(omitida: Sin DF en Audición)	(0.0640)	(0.0638)	(0.0648)	(0.0645)	(0.0654)
DF: Movilidad	-0.0827**	-0.0850**	-0.0874**	-0.0874**	-0.0868**
(omitida: Sin DF en Movilidad)	(0.0382)	(0.0380)	(0.0380)	(0.0380)	(0.0382)
DF: Intelectual	-0.0344**	-0.0368**	-0.0355**	-0.0358**	-0.0376**
(omitida: Sin DF Intelectual)	(0.0162)	(0.0160)	(0.0157)	(0.0157)	(0.0157)
DF: Socialización	-0.00929	-0.0100	-0.00982	-0.0100	-0.0104
(omitida: Sin DF en Socialización)	(0.00703)	(0.00679)	(0.00670)	(0.00671)	(0.00666)
Observaciones	6,363	6,362	6,285	6,285	6,224
R2 ajustado	0.010	0.069	0.062	0.062	0.068
Individuales a		Sí	Sí	Sí	Sí
Del hogar b			Sí	Sí	Sí
Región c				Sí	Sí
Transf. sociales y cob. salud d					Sí

Fuente: estimaciones propias en base a MICS Argentina 2019-2020.

Notas: (a) edad, edad al cuadrado, género, inmigrante. (b) nivel educativo de la madre, ocupación de la madre, quintil de riqueza del hogar. (c) *dummies* por región. (d) titular AUH, becas educativas/ Progresar, si algún miembro del hogar percibe seguro desempleo, cobertura de salud. Errores estándar entre paréntesis, agrupados a nivel de conglomerado. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Definición alternativa de discapacidad: criterio legal

La Tabla 6 presenta los resultados de estimar la ecuación 1, pero reemplazando la definición funcional de discapacidad por la legal. Los resultados muestran que los nnya con discapacidad tienen, en promedio, una tasa de asistencia escolar 3.2 p.p. menor que sus pares sin discapacidad, diferencia que es estadísticamente significativa al 10% (modelo 1). La brecha de discapacidad estimada mantiene su signo y nivel de significatividad estadística ante la incorporación de covariables personales del nnya (edad, género y condición de migrante): los nnya con certificado de discapacidad tienen una probabilidad de asistir a la escuela 3.4 p.p. más baja que sus pares sin certificado (modelo 2). Por su parte, la incorporación de covariables del hogar (modelo 3), de la región de residencia (modelo 4) y relativas a si recibe transferencias sociales y tiene seguro de salud (modelo 5) aumenta la significatividad estadística del coeficiente estimado a 5% y también su magnitud. En el modelo 5, la probabilidad de asistir a la escuela para quienes cuentan con certificado de discapacidad es 4.3 p.p. más baja que la de sus pares sin certificado. La estimación de la brecha de discapacidad es robusta a la incorporación de covariables. Como se observa en el panel derecho del Gráfico 5, los cambios en los coeficientes estimados no son significativos ya que los intervalos de confianza se solapan. Cabe recordar que la proporción de nnya con discapacidad difiere según la definición utilizada, legal

o funcional, siendo menor bajo el criterio legal. Esto determina una menor precisión de las estimaciones bajo la definición legal, efectivamente como se observa en el Gráfico 5 la longitud de los intervalos es mayor respecto a la definición funcional.

Tabla 6. Estimaciones de la Brecha de discapacidad, definición legal

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Discapacidad legal	-0.0323*	-0.0343*	-0.0388**	-0.0386**	-0.0430**
(omitida: Sin discapacidad)	(0.0189)	(0.0196)	(0.0195)	(0.0195)	(0.0201)
Observaciones	6,669	6,472	6,389	6,389	6,323
R2 ajustado	0.001	0.059	0.052	0.052	0.060
Individuales a		Sí	Sí	Sí	Sí
Del hogar b			Sí	Sí	Sí
Región c				Sí	Sí
Transf. sociales y cob. salud d					Sí

Fuente: estimaciones propias en base a MICS Argentina 2019-2020.

Notas: (a) edad, edad al cuadrado, género, inmigrante. (b) nivel educativo de la madre, ocupación de la madre, quintil de riqueza del hogar. (c) *dummies* por región. (d) titular AUH, becas educativas/ Progresar, si algún miembro del hogar percibe seguro desempleo, cobertura de salud. Errores estándar entre paréntesis, agrupados a nivel de conglomerado. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Discusión

El garantizar que los nnya con discapacidad tengan las mismas oportunidades para acceder a la escolaridad que sus pares y recibir educación de calidad es un objetivo ambicioso de política pública, particularmente en países de América Latina y el Caribe donde uno de cada diez jóvenes tiene al menos una discapacidad (UNICEF, 2021a). La inclusión plena en la educación de los nnya con discapacidad requiere una atención y cuidado temprano de estos niños, un acompañamiento a sus entornos y familias, una transformación significativa del sistema educativo que pueda identificar y apoyar a los estudiantes con discapacidad de manera oportuna, y un cambio en la sociedad y sus actitudes frente a la discapacidad.

En consonancia con las tendencias a nivel internacional, Argentina se ha ido posicionando en atender y considerar esta problemática, con las dificultades pertinentes que atañen a una cuestión tan compleja como la escolarización y las condiciones de vida de los nnya con discapacidad. En este sentido, este trabajo constituye un aporte novedoso y significativo en el avance del conocimiento sobre la discapacidad en Argentina, utilizando la sexta ronda de la Encuesta MICS relevada en el país en 2019-2020 para estimar la brecha en el acceso a la educación de la niñez y adolescencia con discapacidad. Al considerar la definición funcional de discapacidad, este trabajo adopta el enfoque del modelo social pero también tiene en cuenta un

análisis complementario con una definición legal de discapacidad (refiere a la tenencia del certificado de discapacidad). Asimismo, se realiza un análisis desagregado por edad, considerando las edades teóricas de asistencia a los distintos niveles educativos, y por tipo de discapacidad.

En términos generales, los resultados sobre la asistencia escolar resultan intuitivos y coinciden con la escasa literatura que se ha dedicado a estudiar este tema (Filmer, 2018; Mont y Nguyen, 2013; Lamichhane y Kawakatsu, 2015; Mizunoya *et al.*, 2018; Eide *et al.*, 2021; Hincapié *et al.*, 2021; y Zhang y Holden, 2022). Los resultados indican que los nnya con discapacidad tienen menor probabilidad de asistir a la escuela que sus pares sin discapacidad. La brecha estimada para los nnya de 5 a 17 años es de 1.9 p.p., significativa al 1%. Las brechas estimadas resultaron mayores para aquellos en edad de asistir al primer ciclo de educación secundaria (12-14 años), y para aquellos con dificultades en la movilidad, visión, y asociadas al dominio intelectual. En relación al análisis en base a la definición alternativa de discapacidad, los nnya que cuentan con certificado de discapacidad o pensión por invalidez tienen una probabilidad de asistir a la escuela 4.3 p.p. menor que sus pares sin certificado.

En todos los casos, las brechas de discapacidad estimadas son robustas a la incorporación de variables de control, lo que indica que las barreras iniciales para el acceso a la educación de los nnya con discapacidad no se explican por dichas variables, y que las transferencias monetarias y cobertura de salud que brinda el Estado no alcanzan para eliminar dichas barreras, si bien ayudan a mitigarlas.

Cabe señalar que este trabajo cuenta con limitaciones propias de los datos. Si bien la MICS incorporó un módulo de preguntas sobre funcionamiento infantil que permite identificar a los nnya con discapacidad siguiendo las prácticas recomendadas por el Grupo de Washington, alineadas con el modelo social de discapacidad, sería importante que futuras recolecciones o bases de datos consideren preguntas sobre las condiciones del entorno. En particular, los aspectos claves para lograr una educación inclusiva bajo el esquema social se refieren a la identificación temprana de la discapacidad, la formación de docentes inclusivos, la tenencia de infraestructura y recursos adecuados en las escuelas, y la sensibilización y reducción de los estigmas (OMS, 2011; Rohwerder, 2015; UNESCO, 2015). Existe entonces una realidad que es la discapacidad, innata o adquirida, de los nnya que condiciona su vida en todas las dimensiones, en particular en lo que hace a cuestiones de educación y a la asistencia escolar propiamente dicha. Existen factores socioeconómicos que se suman como condicionantes. Existen factores complementarios, como los mencionados anteriormente en relación a los aspectos claves para lograr una educación inclusiva, que pueden ser parte de una política pública integral para revertir algunos de los resultados desalentadores para estos nnya con discapacidad.

Asimismo, a nivel internacional, la ausencia de datos sobre discapacidad, y particularmente sobre acceso a la educación, visibiliza un contexto en el que tipificar y diagnosticar con exactitud las situaciones educativas de las personas con discapacidad se dificulta. Esto resta eficiencia a las intervenciones que buscan una educación inclusiva y, por tanto, compromete la realización plena del derecho a la educación de las personas

con discapacidad. En particular, en Argentina, si bien existen datos sobre discapacidad y acceso a la educación pública, estos son parciales e insuficientes para trazar un diagnóstico completo que sea pertinente a los fines de los requerimientos normativos y de políticas públicas que existen en la actualidad. De allí que, dentro de los datos existentes para Argentina, se destaca la MICS como instrumento de recolección de datos sobre niñez y adolescencia, comparable a nivel internacional, que permite identificar discapacidad en línea con las prácticas recomendadas por el Grupo de Washington (Naciones Unidas) y se encuentra alineado con el modelo social de discapacidad (Palacios, 2008).

A pesar de estas limitaciones, este trabajo también presenta líneas promisorias de investigación. Por un lado, resulta interesante profundizar cuáles son las limitaciones que enfrentan los individuos para acceder al certificado de discapacidad, identificando si las limitaciones proceden del entorno, o del mismo sistema que debe procurar la accesibilidad y facilidad para contar con el certificado. Por otro lado, estudiar el uso del tiempo destinado a tareas de cuidados de nnya con discapacidad del entorno familiar (principalmente la madre), y cómo se ve afectada su participación en el mercado laboral (Carella *et al.*, 2024). Finalmente, identificar cómo es la respuesta desde el lado de la oferta educativa, tanto en términos de infraestructura, como de formación docente, y de estrategias pedagógicas novedosas es, sin dudas, el insumo fundamental para que este trabajo pueda plasmar en su totalidad, tanto desde el punto de vista teórico como empírico, el modelo social de la discapacidad.

Bibliografía

- Angrist, J. & Pischke, J. (2009). *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*. Princeton University Press.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Bollen, K. A., Biemer, P. P., Karr, A. F., Tueller, S. & Berzofsky, M. E. (2016). Are survey weights needed? A review of diagnostic tests in regression analysis. *Annual Review of Statistics and Its Application*, 3(1), 375-392.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language, a psychological perspective. *Cognitive*, 3, 255-287.
- Carella, L., Velázquez, C., Porto, N. & Rucci, A.C. (2024). Children living with disabilities and mother's labor supply in developing countries: evidence from Argentina. CEDLAS Working Papers N° 327, March, 2024, CEDLAS-FCE-Universidad Nacional de La Plata.
- Eide, A. H., Lamichhane, K. & Neupane, S. (2021) Gaps in access and school attainments among people with and without disabilities: a case from Nepal. *Disability and Rehabilitation*, 43(14), 1995-2000. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1691272>
- Filmer, D. (2008). Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys Get access Arrow. *The World Bank Economic Review*, 22(1), 141-163. <https://doi.org/10.1093/wber/lhm021>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2016). Estado de situación de la niñez y la adolescencia en Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) <https://www.unicef.org/argentina/media/2211/file/SITAN.pdf>
- García Mora, M. E., Steven Schwartz, O. & Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Goagoses, N. & U. Koglin. (2022). The association between social goals and academic variables in school: a systematic review. *Oxford Review of Education*, 48(2), 234-251.
- Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad (8 de junio de 2020). Introducción a las listas de preguntas del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad. https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/The_Washington_Group_Primer_-_Spanish.pdf
- Hanushek, E. A., Machin, S. J., y Woessmann, L. (Eds.). (2016). *Handbook of the economics of education*. Elsevier.
- Hincapié, D., Duryea, S e Hincapié, I. (2021). (2021). *Educación para todos. Avanzando en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. <http://dx.doi.org/10.18235/0001673>
- Huisman, J., & J. Smits. (2009). Effects of Household- and District-level Factors on Primary School Enrollment in 30 Developing Countries. *World Development*, 37(1), 179-193. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2008.01.007>
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2016). *Disponibilidad de información para el cálculo de los indicadores OSD 4-Educación 2030. Diagnóstico para América Latina y el Caribe*. UNESCO. <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-198-6-sp>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC] (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018. - 1a ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf
- Kallio, J. M., Kauppinen, T. M. & Erola, J. (2016). Cumulative socio-economic disadvantage and secondary education in Finland. *European Sociological Review*, 32(5), 649-661. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw021>
- Lamichhane, K. & Kawakatsu, Y. (2015). Disability and determinants of schooling: A case from Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 40, 98-105. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.001>
- Lincove, J. A. (2012). The Influence of Price on School Enrollment Under Uganda's Policy of Free Primary Education. *Economics of Education Review*, 31, 799-811. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.04.007>
- Malik, F., Kamran, R., Rose, S., Singal, P. & Bari, N. (2018). *Identifying disability in household surveys: Evidence on education access and learning for children with disabilities in Pakistan*. Policy Paper No. 18/1. REAL Centre, University of Cambridge. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1247087>
- Marchionni, M., Edo, M. & Goldschmit, A. (2018). *Análisis y caracterización de la condicionalidad en educación y salud que establece la AUH*. Boletín número 4 del proyecto UNICEF-FCE/UBA-CEDLAS/UNLP. Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la Asignación Universal por Hijo.
- McNabb, K. (2018) Exploring regional and gender disparities in Beninese primary school attendance: a multilevel approach. *Education Economics*, 26(5), 534-556, <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1426732>

- Ministerio de Educación (2019). *Autoevaluación Aprender. Educación Inclusiva*. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Mizunoya, S., Mitra, S. & Yamasaki, I (2018). Disability and school attendance in 15 low- and middle-income countries. *World Development*, 104, 388-403. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.12.001>
- Mont, D. & Nguyen, C. (2013). Does parental disability matter to child education? Evidence from Vietnam. *World Development*, 48, 88-107. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2013.04.001>
- Mont, D. (2019), The Use of UIS Data and Education Management Information Systems to Monitor Inclusive Education (Issue 60). Disponible [en línea] <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip60-use-of-uis-data-and-emis-to-monitor-inclusive-education.pdf>.
- Musante, B. (2023). Medición de la discapacidad a través de los registros administrativos de educación en América Latina: diagnóstico y recomendaciones para avanzar hacia la armonización regional. Documento de Proyectos (LC/TS.2022/238). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/48653>
- Organización Mundial de la Salud. [OMS]. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. OMS.
- OMS. (2014). *Plan de acción mundial de la OMS sobre discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad*. Recuperado de: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB134/B134_16-sp.pdf
- Organización de Naciones Unidas. [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. ONU.
- ONU. (2011). *Informe del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad*. Recuperado de: <http://www.cepal.org/deype/ceacepal/gt/Grupo-Washington-EstadisticasDiscapacidad.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. UNESCO. Recuperado de: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- UNESCO (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all Education For All (EFA) Global Monitoring Report 2013/14*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Education For All 2000-2015: Achievements and challenges EFA Global Monitoring Report*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Global education monitoring report 2017/18: Accountability in education: Meeting our commitments*. UNESCO.
- UNESCO (5 de abril de 2022). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion/need-know>
- UNICEF (2021a). *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*, UNICEF, New York, 2021.
- UNICEF (2021b). *Condiciones de vida de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2021-12/Condiciones%20de%20vida%20de%20NNyA%20con%20discapacidad.pdf>
- UNICEF (2021c). "MICS6 Tools" *MICS6 Tabulation Plan (3 March 2021)*. Recuperado de: <https://mics.unicef.org/tools?round=mics6>
- UNICEF-SIEMPRO (2021). *Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS) 2019-2020, Informe de resultados de la encuesta*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Rohwerder, B. (2015). *Disability inclusion: Topic Guide*. Noviembre. Birmingham, Reino Unido: GSDRC, Universidad de Birmingham. Disponible en <https://www.gsdrc.org/wp-content/uploads/2015/11/DisabilityInclusion.pdf>
- Schewe, C. L. (2017). Disability, Special Education & Inclusive Education. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 5(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1465>

- Singal, N. (2015). Education of children with disabilities in India and Pakistan: An analysis of developments since 2000. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges. Paris.
- Sosu, E. M, Dare, S., Goodfellow, C. & Klein, M. (2021). Socioeconomic status and school absenteeism: A systematic review and narrative synthesis. *Review of Education*, 9:e3291, 1-28. <https://doi.org/10.1002/rev3.3291>
- Victoria Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008#notas
- Yáñez, E. (2022). Disponibilidad de información sobre estudiantes con discapacidad en países de América Latina: sistematización de resultados de encuesta a nueve países de la región. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Zhang, H. & Holden, S. (2022). *Disability types and children's schooling in Africa*. Working Paper 04/22. Centre for Land Tenure Studies, Norwegian University of Life Sciences (NMBU). 10.13140/RG.2.2.19388.10880

Fuentes normativas/legales

- Ley N°26,378 - Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. B.O.: 21/05/2008. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley N°27,044 - Otórgase jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. B.O.: 19/11/2014. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239860/norma.htm>
- Ley N° 26,206 - Ley de Educación Nacional. B.O.: 14/12/2006. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Resolución 311/2016 - Consejo Federal de Educación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Resolución 1536-E/2017 - Ministerio de Educación y Deportes. B.O.: 29/03/2017: Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/863.pdf

Anexo

TRABAJOS	OBJETIVO	PAÍSES	DATOS	EDAD (AÑOS)
Mizunoya et al. (2018)	Analizar la brecha en la matrícula en la educación primaria y secundaria entre niños con y sin discapacidad	Indonesia (Censo de Población 2010), Papúa Nueva Guinea (HIES Encuesta de ingresos y gastos de los hogares 2009-11), Vietnam (VHLSS Encuesta sobre el nivel de vida de los hogares 2006), Albania (LSMS Encuesta de medición del nivel de vida 2012), Santa Lucía (Censo de Población 2010), Cisjordania Gaza (Encuesta a personas con discapacidad 2011), Bangladesh (HIES Encuesta de ingresos y gastos de los hogares 2010), India (HDS Encuesta sobre salud y desarrollo 2005), Maldivas (DHS Encuesta de demografía y salud 2009), Etiopía (ERSS Encuesta socioeconómica rural 2011-12), Malawi (IHS3 Tercera Encuesta Integrada de Hogares 2011-12), Nigeria (GHS-Panel Encuesta general de hogares 2012-13), Sudáfrica (Censo 2011), Tanzania (Encuesta sobre discapacidad 2008), Uganda (DHS Encuesta de demografía y salud 2011).		6-19 (dependiendo la encuesta)
Lamichhane y Kawakatsu (2015)	Examinar los determinantes de la participación escolar entre niños con y sin discapacidad	Bangladesh	Encuesta de ingresos y gastos de los hogares (HIES) 2010-2011 publicado por <i>Bangladesh Bureau of Statistics</i> (BBS)	6-18
Mont y Nguyen (2013)	Examinar la influencia de la discapacidad de los padres en la matrícula escolar, el máximo nivel educativo alcanzado y el rendimiento educativo de los nnya	Vietnam	Encuesta sobre el nivel de vida de Vietnam (VHLSS) - 2006	6-17
Filmer (2008)	Analizar los datos existentes sobre la interacción entre discapacidad, escolarización y pobreza, de manera descriptiva	14 países del mundo. Encuestas Demográficas y de Salud (Bolivia, 1997; Camboya, 2000; Chad, 2004; Colombia, 1995; India, 1992); encuestas del Estudio de Medición de Niveles de Vida (Jamaica, 1998; Rumania, 1995); encuestas de Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS2) - UNICEF (Burundi, 2000; Mongolia, 2000); y encuestas socioeconómicas nacionales (Camboya, 1999; Indonesia, 2000; Mozambique, 1996; Sudáfrica, 1995; Zambia, 2003)		6-17
Eide et al. (2021)	Examinar los determinantes del rendimiento escolar entre personas con y sin discapacidad, teniendo en cuenta el tipo de discapacidad	Nepal	Encuesta inclusiva de discapacidad recopilada en 2015 por SINTEF y <i>Valley Research Group</i> , en colaboración con la Federación Nacional de Discapacitados en Nepal	Mayores de 15
Zhang y Holden (2022)	Comparar la matriculación escolar entre niños con y sin discapacidad	República Democrática del Congo, Gambia, Ghana, Lesotho, Sierra Leona, Togo, Túnez, Zimbabue (África subsahariana)	Sexta ronda de MICS - módulo de dificultad funcional, 2017-19	5-17
Hincapié et al. (2021)	Analizar las brechas en las tasas de asistencia y finalización escolar entre niños y jóvenes con y sin discapacidad	Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, República Dominicana, Trinidad y Tobago, y Uruguay	Censos y encuestas de hogares	6-17
UNICEF (2021b)	Analizar indicadores relevantes que muestran las brechas existentes en educación, salud, empleo, entre otras	Argentina	MICS - UNICEF 2019-2020	2-17

Fuente: Elaboración propia.