

HACIA ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Estudio sobre la inclusión
en unidades educativas
del municipio de La Paz



Fundación
Machaqa
Amawta

HACIA ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Estudio sobre la inclusión
en unidades educativas
del municipio de La Paz



Fundación
Machaqa
Amawta

HACIA ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Estudio sobre la inclusión en unidades educativas del municipio de La Paz

Responsable del estudio:

Osman Jhoel Rojas Mariaca

Revisión:

Zdenka Valeria Rodríguez Ramos

Edición:

María Acho Marquez

Diseño y diagramación:

José Cusicanqui Aguirre

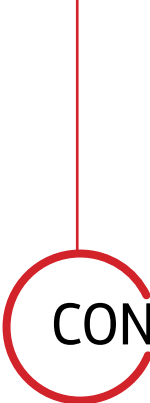
Depósito Legal: 4-1-8206-2025

©Fundación Machaqa Amawta, 2025

-  La Paz: Av. Arce N° 2433
Edificio Torre de Las Américas - Of. 21
-  Teléfonos: (591-2) 2141235 - 2442787
-  www.fmachaqa.org
-  amawta@fmachaqa.org
-  Fundación Machaqa Amawta
-  Protege sin diferencias
-  Fundación Machaqa Amawta
-  [fmachqa_org](https://www.instagram.com/fmachqa_org)

Impreso en
DIN - Diseño Innova

La Paz - Bolivia
2025



CONTENIDO

Presentación

Prólogo.....	vii
Agradecimientos.....	ix
Glosario de siglas.....	xi

Resumen ejecutivo	1
-------------------------	---

Introducción.....	5
-------------------	---

Capítulo 1: Marco conceptual de la inclusión educativa	7
--	---

Capítulo 2: Marco legal	17
-------------------------------	----

Capítulo 3: Metodología.....	23
------------------------------	----

3.1. Diseño de investigación	23
------------------------------------	----

3.2. Unidades de análisis	23
---------------------------------	----

3.3. Criterios para el levantamiento de datos cualitativos.....	24
---	----

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	25
--	----

3.4.1. Fase cuantitativa.....	25
-------------------------------	----

3.4.2. Fase cualitativa.....	26
------------------------------	----

3.5. Consideraciones éticas.....	26
----------------------------------	----

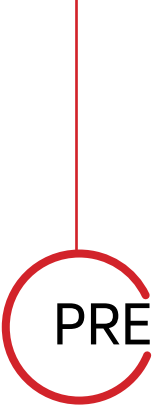
Capítulo 4: Contexto socioeducativo del municipio de La Paz.....	27
--	----

4.1. Características socioeconómicas relevantes	28
---	----

4.2. Implicaciones para la educación inclusiva y la equidad educativa municipal.....	29
---	----

4.3. Datos socioeducativos del municipio de La Paz	30
--	----

4.4. Registro de estudiantes con discapacidad	39
4.4.1. Registro del Ministerio de Educación de estudiantes con discapacidad en la gestión 2024	39
4.4.2. Registro del GAMLP de estudiantes con discapacidad en la gestión 2024.....	46
Capítulo 5: Diagnóstico cuantitativo y cualitativo	55
5.1. Diagnóstico cuantitativo	55
5.2. Diagnóstico cualitativo.....	72
5.2.1. Directoras, directores, maestras y maestros.....	72
5.2.2. Madres y padres de familia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.....	79
Capítulo 6: Historias reales de inclusión y exclusión	87
Contar hasta 100	88
Maltrato, burlas e injusticias	89
Sin rampas no hay aprendizajes	90
Libre y autónomo	91
Capítulo 7: Testimonios	93
Capítulo 8: Conclusiones	97
Capítulos 9: Recomendaciones.....	103
Bibliografía.....	107
Anexo fotográfico.....	111



PRESENTACIÓN

La educación inclusiva trasciende el ámbito pedagógico para consolidarse como un pilar esencial de la justicia social, la sostenibilidad económica y la gobernanza democrática en toda sociedad que reconoce la diversidad como un principio fundamental, consagrado en su marco constitucional. Su implementación efectiva no solo garantiza el derecho a la educación, sino que también expresa el compromiso colectivo con la equidad, la dignidad humana y la construcción de comunidades más justas y cohesionadas.

“Hacia entornos educativos inclusivos. Estudio sobre la inclusión en unidades educativas del municipio de La Paz” es un aporte valioso para comprender el estado actual de la inclusión educativa en esta ciudad. A través de un enfoque metodológico mixto —que articula datos cuantitativos y cualitativos— el documento examina las condiciones, percepciones y prácticas relacionadas con la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en unidades educativas regulares del municipio.

Este trabajo emerge en un momento decisivo para la educación paceña, en un contexto de transformaciones sociales y políticas que exigen respuestas inclusivas y equitativas. El hecho de que el 84 % de las unidades educativas consultadas hayan matriculado estudiantes con discapacidad, durante la gestión 2025, evidencia avances concretos. No obstante, las profundas brechas estructurales persistentes, aún obstaculizan el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad para todas y todos.

El presente estudio se nutre de información recabada mediante formularios y entrevistas a directoras y directores, maestras y maestros, madres y padres de familia, así como a estudiantes con discapacidad. El cruce de perspectivas permite contrastar las valoraciones institucionales con las experiencias vividas por las familias, y ofrece una visión integral sobre las condiciones de accesibilidad, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, las actitudes de la comunidad educativa y las barreras que persisten en los entornos escolares.

Bajo la convicción de que la inclusión representa una inversión estratégica en el desarrollo humano y social, este documento se propone como una herramienta de análisis y reflexión. Su propósito es brindar a las autoridades municipales, equipos directivos, comunidades educativas y a la sociedad civil paceña orientaciones que permitan avanzar, con decisión y compromiso, hacia un sistema educativo que reconozca la diversidad como riqueza y oportunidad. Este desafío a los paradigmas tradicionales exige procesos de transformación y acompañamiento continuo a las comunidades educativas, con el fin de garantizar aprendizajes significativos para todas las personas.

Fundación Machaqa Amawta

A red circle graphic is positioned in the top right corner of the page, partially overlapping the title. A thin red vertical line extends from the top edge of the page down to the top of the circle.

PRÓLOGO

En las páginas siguientes se irá comprendiendo cómo la educación inclusiva se constituye en el termómetro más preciso del grado de desarrollo humano y de la salud democrática de una sociedad. La capacidad del sistema educativo para reconocer, valorar y responder a la diversidad es un indicador tan elocuente como el Producto Interno Bruto o los resultados electorales.

La educación inclusiva, como bien común, trasciende la mera integración física en las aulas regulares, implica una transformación profunda del sistema educativo en su conjunto al reconocer la diversidad como un valor y no como un problema. Los tres pilares fundamentales –presencia, participación y progreso– deben guiar las acciones hacia una escuela que no solo reciba, sino que acoja y potencie las capacidades de estudiantes en su totalidad.

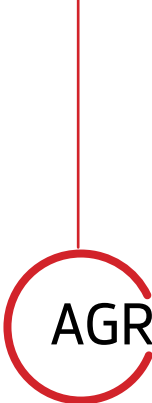
Los hallazgos de este estudio son elocuentes: la concentración del 85 % de estudiantes con discapacidad en escuelas públicas evidencia la intersección entre discapacidad y vulnerabilidad socioeconómica. La tasa de deserción del 6,37 %, aunque clasificada como media, representa 94 trayectorias educativas interrumpidas que exigen una respuesta urgente. La carencia de personal de apoyo especializado en el 80 % de las unidades educativas y la falta de materiales adaptados en el 86 % configuran barreras estructurales que limitan severamente las oportunidades de aprendizaje.

Sin embargo, también encontramos motivos para las proyecciones con altas expectativas. Las experiencias y testimonios en los capítulos seis y siete muestran que, cuando existen condiciones adecuadas de apoyo y colaboración, los resultados son transformadores. La inclusión genuina es posible gracias a maestras y maestros con competencias de calidad y compromiso, familias involucradas y comunidades educativas convencidas del valor de las potencialidades de la diversidad.

Este estado de situación nos convoca a la acción, al desafío de transitar de la declaración de intenciones a la implementación de políticas educativas que tengan como principio la accesibilidad universal y el Diseño Universal para el Aprendizaje. La inclusión educativa es una inversión estratégica en el capital humano y social del municipio y del país.

“Hacia entornos educativos inclusivos” pretende aportar a la construcción de un sistema educativo inclusivo al que niñas, niños y adolescentes, con y sin discapacidad, tienen pleno derecho.

Osman Jhoel Rojas Mariaca



AGRADECIMIENTOS

El “Estudio sobre la inclusión en unidades educativas del municipio de La Paz” fue posible gracias al invaluable aporte de numerosas personas, familias e instituciones comprometidas con el derecho a la educación de la niñez y adolescencia con discapacidad.

Agradecimientos, en primera instancia, a niñas, niños y adolescentes con discapacidad que hacen del aprendizaje, la participación y el desarrollo de entornos educativos inclusivos, un desafío permanente en el marco del irrenunciable derecho a la educación. Para que sus opiniones, sueños y potencialidades guíen las acciones hacia un sistema educativo en el que nadie quede atrás.

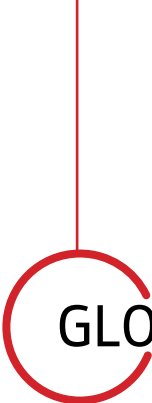
A Fundación Machaqa Amawta, institución con más de veinte años contribuyendo a la construcción de sociedades inclusivas, resilientes y sostenibles y que hace posible la elaboración de este documento.

A Misión 21 por su firme compromiso con los derechos de las personas con discapacidad y el soporte financiero.

A directoras, directores, maestras y maestros de las 205 unidades educativas que participaron en este estudio, compartiendo generosamente su tiempo, experiencias y conocimientos.

A madres y padres de familia de estudiantes con discapacidad, cuyos testimonios y perspectivas han enriquecido profundamente este diagnóstico. Su lucha constante por el reconocimiento de los derechos de sus hijos e hijas inspira y motiva este trabajo.

Al Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, a través de la Secretaría Municipal de Desarrollo Humano, por promover de manera transversal el enfoque de inclusión en sus políticas, programas y acciones institucionales. A la Dirección de Educación, por la coordinación efectiva con las unidades educativas que participaron en el estudio. A la Dirección de Salud y Deportes y a la Unidad de Personas con Discapacidad por la articulación interinstitucional, el acompañamiento técnico y la gestión que hicieron posible la consolidación de este documento, reconociendo la importancia de visibilizar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad para el ejercicio pleno del derecho a la educación.



GLOSARIO DE SIGLAS

CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEE	Centro de Educación Especial
CEREFE	Centro de Rehabilitación y Educación Especial
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
GAMLP	Gobierno Autónomo Municipal de La Paz
IDAI	Instituto de Adaptación Infantil
INE	Instituto Nacional de Estadística
LSB	Lengua de Señas Boliviana
NBI	Necesidades Básicas Insatisfechas
NEE	Necesidades Educativas Especiales
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POA	Plan Operativo Anual
SAAC	Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación
TEA	Trastorno del Espectro Autista
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
U.E.	Unidad Educativa
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

RESUMEN EJECUTIVO

Este diagnóstico se desarrolla en el marco del enfoque de derechos y la educación inclusiva, con el objetivo de caracterizar la situación de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el municipio de La Paz (Bolivia), identificando barreras, avances y oportunidades para la implementación efectiva de una educación de calidad para todas y todos.

La metodología combinó herramientas cuantitativas (formularios a 205 directoras y directores de unidades educativas públicas) y cualitativas (entrevistas y formularios a 56 integrantes de unidades educativas: directoras, directores, maestras y maestros, estudiantes con discapacidad, madres y padres de familia); aplicando un diseño explicativo secuencial (QUAN → QUAL) para triangular datos y profundizar los hallazgos.

Hallazgos principales

Acceso vs. Calidad: una inclusión en transición

- 84 % de las unidades educativas reportan la matriculación de estudiantes con discapacidad, cifra que evidencia un avance significativo en el acceso y la presencia.
- Sin embargo, la percepción mayoritaria (58 % de maestras y maestros y 61 % de madres y padres) califica la experiencia educativa y el desempeño académico como “regular”. Esto sugiere que la inclusión se limita, en muchos casos, a la integración

física, sin garantizar la participación plena ni aprendizajes significativos.

Disociación entre actitud y práctica

- Existe una marcada incongruencia entre el 94 % del personal educativo que percibe una actitud inclusiva en el entorno, y la implementación de prácticas pedagógicas efectivas con recursos adecuados.
- La acción de aceptar en la unidad educativa a estudiantes con discapacidad no basta; es necesario contar con formación, capacitación, herramientas y apoyos especializados para materializar la inclusión.

Déficit crítico en apoyos y recursos

- 80 % de las unidades educativas carecen de personal de apoyo especializado (profesionales en psicopedagogía, terapeutas e intérpretes, entre otros).
- Del 20 % que cuenta con apoyo, el 67 % depende de financiamiento familiar, lo que institucionaliza la inequidad y vulnera el derecho a la educación.
- 86 % de las unidades no disponen de materiales didácticos o tecnológicos adaptados, y el 80 % carece de accesibilidad física básica (rampas, baños adaptados y señalización).

Formación docente insuficiente y desarticulada

- 34 % del personal docente no ha recibido ningún tipo de capacitación en educación inclusiva en los últimos dos años.
- Aunque el 64 % reporta aplicar adaptaciones curriculares, su alcance resulta limitado y carece de una base pedagógica sólida.

da, como la que propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Participación familiar irregular y polarizada

- La participación de las familias es irregular: 34 % parcial, 33 % activa, 17 % nula.
- 50 % de las familias percibe situaciones de exclusión, atribuidas principalmente a maestras y maestros (23 %).
- Se evidencia una frágil corresponsabilidad escuela-familia-comunidad y canales de comunicación poco efectivos.

Concentración territorial de la vulnerabilidad

- La matrícula de estudiantes con discapacidad se concentra en macrodistritos urbanos con mayor vulnerabilidad socioeconómica (Periférica, Cotahuma, San Antonio y Max Paredes).
- En zonas rurales y periurbanas (Mallasa, Zongo y Hampaturi) se evidencia un probable subregistro, lo que sugiere una doble exclusión: por discapacidad y por localización geográfica.

Barreras prioritarias identificadas

1. Físicas y de infraestructura (ausencia de accesibilidad universal).
2. Educativas (prácticas pedagógicas rígidas y carencias o vacíos en la implementación del DUA).
3. Actitudinales (discriminación por prejuicios y estereotipos).
4. Comunicacionales (falta de materiales accesibles y conocimiento de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación).

INTRODUCCIÓN

La discapacidad forma parte de la diversidad humana. Se estima que el 15 % de la población mundial vive con alguna discapacidad¹, y se espera que este porcentaje se incremente debido a enfermedades y malnutrición en la primera infancia, el envejecimiento de la población, la violencia y los conflictos². El 80 % de las personas con discapacidad vive en países en desarrollo y, en su gran mayoría, en situación de pobreza³.

A nivel global, la niñez con discapacidad enfrenta múltiples formas de discriminación que resultan en su exclusión social y educativa. Especialmente, las niñas con discapacidad viven en situación de alta vulnerabilidad y varias formas de violencia⁴.

Si la educación es una de las mejores alternativas para romper el ciclo de la discriminación y la pobreza, la educación inclusiva es fundamental para la participación de toda la población en todos los ámbitos de desarrollo de la vida.

En el municipio de La Paz, las condiciones estructurales, las desigualdades socioeconómicas, las barreras culturales y la limitada formación en la atención a la diversidad con discapacidad, continúan

1 Informe mundial sobre la discapacidad (Organización Mundial de la Salud y Grupo del Banco Mundial, 2011).

2 Poor, Disabled and Shut Out (Wolfensohn, 2002).

3 The cost of war: Child injury and death', Contemporary issues in childhood diarrhea and malnutrition (Pearn, 2000).

4 Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud y Grupo del Banco Mundial, 2011).

representando desafíos significativos. Hoy, esta realidad pone de manifiesto la necesidad de realizar diagnósticos locales permanentes que permitan comprender, con mayor precisión, cómo se concretan –o se dificultan– los principios de inclusión en los contextos escolares del municipio.

El presente estudio se desarrolla en el marco del enfoque de derechos y el enfoque inclusivo, en el entendido de que es fundamental que la escuela se transforme para responder a la diversidad, en lugar de exigir que estudiantes y sus familias se adapten a estructuras rígidas y excluyentes. En este sentido, tiene el objetivo de perfilar la situación de la inclusión en unidades educativas del municipio de La Paz e identificar las barreras y las oportunidades de implementación efectiva de una educación inclusiva de calidad.

Su diseño metodológico combina herramientas cualitativas y cuantitativas que recopila evidencias que reflejan las condiciones institucionales, las percepciones y las prácticas que facilitan o limitan la inclusión.

Los resultados son insumos para las autoridades municipales, equipos de gestión y comunidades educativas, así como organizaciones de la sociedad civil comprometidas con el ejercicio del derecho a la educación.

Finalmente, esperamos que este diagnóstico trascienda la simple descripción de datos y se convierta en una herramienta que motive la transformación social y educativa.

CAPÍTULO 1

Marco conceptual de la inclusión educativa

Educación inclusiva

Según la UNESCO, la educación inclusiva es el proceso de incrementar la participación de estudiantes en las escuelas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Esta definición subraya el compromiso de incluir sin excepciones, enfatizando la necesidad de transformar los sistemas educativos para atender a la diversidad (Palacios-Ticliahuanca, 2023).

La Educación Inclusiva es un principio filosófico, un derecho humano fundamental y un proceso de transformación sistémica que busca garantizar una educación de calidad, sin ningún tipo de exclusión o discriminación.

Lejos de la antigua visión de la “integración” (que consistía en preparar al estudiante para “encajar” en un sistema preexistente y rígido), la inclusión propone transformar el sistema educativo en su totalidad para que se adapte a la diversidad inherente a toda sociedad.

Pilares fundamentales:

1. Reconocimiento y valoración de la diversidad: la inclusión entiende la diversidad no como un problema a resolver, sino como un recurso valioso para el aprendizaje. Esta diversidad abarca todas

las dimensiones humanas: capacidades intelectuales, físicas y sensoriales; orígenes culturales, étnicos y lingüísticos; condiciones socioeconómicas; género, identidad sexual, religión, etc. Un aula inclusiva es un microcosmos de la sociedad.

2. Presencia, participación y progreso: la inclusión va más allá de matricular a estudiantes en un aula regular, más bien asegura:
 - La presencia: asistencia a la escuela de referencia en el marco de una comunidad educativa inclusiva.
 - La participación: activa y significativa en las experiencias de aprendizaje y en la vida social de la escuela. Se eliminan las barreras físicas, actitudinales, comunicacionales y pedagógicas.
 - El progreso: logran avances en su aprendizaje, según sus potencialidades, con metas altas y retadoras.
3. Enfoque en las barreras, no en las “deficiencias”: el modelo inclusivo cambia el foco del diagnóstico individual del o la estudiante (“¿qué le pasa?”) al análisis del contexto (“¿qué barreras, en la escuela, el currículo o la enseñanza, le impiden aprender?”). La pregunta clave es: “¿qué necesita este o esta estudiante para tener éxito?” y no “¿este o esta estudiante puede tener éxito aquí?”.
4. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y ajustes razonables: la planificación educativa se realiza desde un principio para la mayor diversidad posible, ofrece múltiples formas de representar la información, de actuar, expresarse e implicarse en el aprendizaje. Cuando esto no es suficiente, se implementan ajustes razonables (modificaciones específicas y personalizadas) para garantizar la participación en igualdad de condiciones.

5. Colaboración y comunidad: La educación inclusiva es una tarea colectiva. Requiere la colaboración activa entre docentes, equipos directivos, familias, estudiantes y profesionales de apoyo (orientadoras/orientadores, terapeutas, intérpretes, etc.).
6. Un proceso de mejora continua: la inclusión no es un estado final a alcanzar, es un proceso dinámico y permanente. Exige reflexión constante, evaluación de las prácticas y voluntad para la innovación y mejora que responda a la variedad de necesidades.

Discapacidad

El artículo 1 de la CDPD (2006) describe a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás⁵.”

Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad, alrededor del 15 % de la población vive con algún tipo de discapacidad. Las mujeres tienen más probabilidades de sufrir discapacidad que los hombres y las personas mayores más que las jóvenes.

La forma de comprender la discapacidad ha evolucionado de manera sustancial con el tiempo. Los tres modelos más importantes históricamente son:

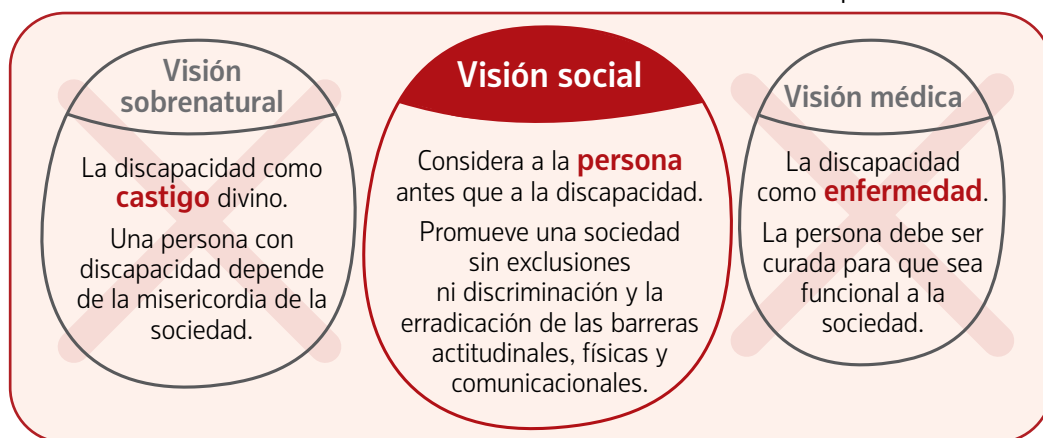
- **Modelo de prescindencia:** concibe la discapacidad como un castigo o una tragedia, usualmente atribuidos a una intervención divina. Considera al individuo como un ser necesitado, que da lástima y solo puede encontrar la salvación, a través de la misericordia, el amor y el cuidado de los demás.

5 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Perpetúa la dependencia, fomenta la inferioridad y puede generar culpa y vergüenza en las personas con discapacidad.

- **Modelo médico - rehabilitador:** considera la discapacidad como una enfermedad que necesita ser tratada y curada con la ayuda de profesionales de la salud.
- **Modelo social:** sostiene que la discapacidad es el resultado de las interacciones entre la persona que presenta una deficiencia física, intelectual, sensorial o mental específica y el entorno social y cultural en el que vive⁶. Esta visión concuerda con el modelo de derechos humanos y busca eliminar las barreras para que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades y puedan tomar decisiones de forma independiente.

Gráfico 1. Modelos – visiones históricas de la discapacidad



Fuente: Fundación Machaqa Amawta, 2025.

Accesibilidad universal

La accesibilidad universal se concibe como el conjunto de condiciones que deben cumplir los entornos, procesos, bienes y servicios para que puedan ser utilizados por todas las personas en igualdad de

⁶ Guidelines for Disability Situation Analyses (UNICEF, 2013).

oportunidades, permitiendo su uso de forma comprensible, segura y autónoma (Pardo, Toboso y Rogero, 2012).

Pilares interdependientes

1. Accesibilidad física (o del entorno):

Espacios sin barreras arquitectónicas, urbanísticas, acústicas, de señalización y mobiliario.

2. Accesibilidad cognitiva y comunicacional

Eliminación de barreras para comprender la información y comunicarse: lenguaje claro y sencillo en documentos, exámenes y comunicaciones a las familias, uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), diseño de materiales multimedia con subtítulo, audiodescripción y versiones en lengua de señas, lectura fácil para adaptar textos complejos e instrucciones multimodales (orales, escritas, visuales y demostrativas).

3. Accesibilidad digital

Es la garantía de que las herramientas tecnológicas, plataformas virtuales y recursos digitales puedan ser usados por todas las personas.

Ajuste razonable

Un ajuste razonable en el ámbito de la educación inclusiva consiste en las modificaciones, apoyos y adaptaciones específicas que se introducen en la enseñanza, la evaluación, el currículo o la organización escolar para asegurar la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, siempre que dichas medidas no supongan una carga desproporcionada para el centro educativo y garanticen condiciones equitativas de acceso (Nind & Rix, 2016).

Características

- Es individualizado y específico.
- Es necesario, no es opcional.
- Es razonable (efectivo, viable, no impone una “carga desproporcionada”, es provisional y dinámico).

La relación estratégica: DUA, accesibilidad universal y ajustes razonables

- **Primer nivel (prevención): Accesibilidad universal.** Se diseña la escuela, el aula y los materiales para la diversidad de estudiantes, desde el inicio, para eliminar la mayoría de las barreras.
- **Segundo nivel (planificación para la diversidad): Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).** Se planifica la enseñanza con múltiples opciones de acceso, participación y expresión que atiende a la diversidad de estudiantes.
- **Tercer nivel (intervención personalizada): Ajustes razonables.** Cuando los dos primeros niveles no son suficientes para estudiantes específicos, se implementa un ajuste “a medida”.

Adaptación curricular

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, las adaptaciones curriculares son medidas extraordinarias aplicables, únicamente, cuando los ajustes razonables y las estrategias de apoyo ordinarias no resultan suficientes. Su finalidad es asegurar que cada estudiante tenga oportunidades reales de aprendizaje, minimizando las barreras para la presencia, la participación y el rendimiento, mediante decisiones pedagógicas fundamentadas y contextualizadas (Ainscow, 1999).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA es un modelo sistemático de innovación educativa, sustentado en los principios de diversidad, inclusión y equidad; por tanto, se presenta como una vía posible para superar los currículos inflexibles, eliminar las barreras innecesarias y reconocer la variedad de formas de aprendizaje (Punina et al., 2025).

Barreras para el aprendizaje

Las barreras para el aprendizaje son todos aquellos factores, condiciones o circunstancias del contexto educativo, social, político, cultural o económico que limitan o impiden el acceso, la participación plena y el logro de aprendizajes significativos de cualquier estudiante.

Tipología de barreras (clasificación integral)

1. **Actitudinales y culturales:** prejuicios, estereotipos, creencias y prácticas discriminatorias.
2. **Pedagógicas y curriculares:** métodos de enseñanza rígidos, currículos homogenizantes y sistemas de evaluación estandarizados.
3. **Institucionales y de gestión:** normativas rígidas, falta de planes de inclusión y administración educativa centralista.
4. **De accesibilidad y comunicación:** infraestructura inadecuada, recursos tecnológicos limitados y falta de sistemas de comunicación accesibles.
5. **Socioeconómicas:** pobreza, desigualdad y exclusión social que afectan las trayectorias educativas.

Barreras frecuentes en el contexto boliviano

Según informes de UNICEF, UNESCO y Ministerio de Educación de Bolivia, se identifican las siguientes barreras prevalentes:

1. Lingüísticas y culturales (la mayor brecha).
2. Geográficas y de infraestructura (topografía accidentada y dispersión poblacional).
3. Socioeconómicas agudas. 36 % de población en pobreza multidimensional (PNUD, 2022).
4. De formación docente (con limitada actualización).
5. De género y discapacidad (patriarcado, paternalismo y modelos asistencialistas).

Participación: el corazón de la inclusión educativa

La participación es el proceso activo, significativo y recíproco mediante el cual estudiantes intervienen, contribuyen y se involucran en las experiencias de aprendizaje y en la vida social de la comunidad educativa, sintiendo reconocimiento, valoración y capacidad de decisión.

Niveles

1. **Participación académica:** implicación activa en las actividades, rutinas y procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. **Participación social:** involucramiento en las relaciones, redes de apoyo y actividades comunitarias de la escuela.
3. **Participación ciudadana:** ejercicio del derecho a que se le escuche, a opinar y a influir en las decisiones que afectan su vida escolar.

Equidad educativa desde la perspectiva de la educación inclusiva

La equidad educativa, en la perspectiva de la inclusión, sostiene que todas las personas –independientemente de su origen socioeconómico, cultural, de contexto o discapacidad– cuenten con las “condiciones de educabilidad” necesarias para acceder, permanecer y progresar en el sistema educativo. Esto implica eliminar desigualdades estructurales y ofrecer medios diferenciados, según las necesidades individuales, para asegurar la igualdad real de oportunidades y resultados educativos (López, 2005).

Integración educativa

La integración educativa se entiende como un proceso continuo y progresivo, mediante el cual, estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a escuelas regulares, con el fin de ‘incorporarlos’ a la comunidad educativa general (Romero y Lauretti, 2006).

Inclusión educativa

Según Booth y Ainscow (2011), el modelo de inclusión, en cambio, propone que la institución educativa se adapte y se transforme para responder a la diversidad de estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela reconoce que la diversidad forma parte de la norma y ajusta, sus políticas, estructuras, recursos, maestras, maestros y metodologías, con el fin de que estudiantes, en su totalidad –al margen de sus características–, puedan aprender, participar y desarrollarse individual y colectivamente.

Cuadro 1. Comparación integración e inclusión educativa

Modelo	Enfoque	Responsabilidad	Resultado esperado
Integración	Adaptar a la o al estudiante.	Estudiante y soporte externo.	Presencia física en aula regular.
Inclusión	Adaptar la escuela y el sistema.	Escuela, familia y comunidad.	Acceso, participación y aprendizaje colectivo.

Fuente: Elaboración propia en base a “La Inclusión en la educación: cómo hacerla realidad” (Foro Educativo Perú, 2007).

CAPÍTULO 2

Marco legal

Cuadro 2. Legislación internacional

AÑO	DESCRIPCIÓN
2015	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Basándose en el principio de “no dejar a nadie atrás”, plantea 17 Objetivos (ODS), con 169 metas de carácter integrado e indivisible, que abarcan los campos económico, social y ambiental. Los ODS incluyen explícitamente la discapacidad y a las personas con discapacidad en once ocasiones.
2006	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Promueve los derechos de las personas con discapacidad e integra la perspectiva de la discapacidad en el desarrollo.
1999	Convenio de la OIT sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil. Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.
1993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Artículo 6. Afirma los derechos de niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad a la educación, y establece que la educación debe ser proporcionada en entornos integrados y en el sistema de educación general.

1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Declaración de Jomtien).
1989	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Garantiza el derecho de todos los niños y todas las niñas a recibir educación sin discriminación por ningún motivo.
1989	Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Artículos 21 y 22.
1988	Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).
1982	Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: Propuestas para la ejecución del programa, medidas nacionales.
1979	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.
1966	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial.
1960	Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en el ámbito de la enseñanza.
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asegura el derecho a educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños y todas las niñas.

Cuadro 3. Legislación nacional

LEGISLACIÓN NACIONAL	
Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009)	Artículo 14.II. El Estado prohíbe y sanciona toda forma de discriminación. Artículo 17. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. Sección VIII. Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículos 70, 71 y 72. Artículo 77.I. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. Artículo 79. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos. Artículo 81.I. La educación es obligatoria hasta el bachillerato. Artículo 82.I. El Estado garantizará el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad. Artículo 85. El Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo, y establecerá una organización y desarrollo curricular especial.

Ley N° 070 - Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (2010)	Artículo 3.7. La educación es inclusiva. Artículo 5.14. Garantía de acceso y permanencia en la educación a personas con discapacidad. Artículo 5.21. Garantía de educación permanente a niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Artículo 17.3. Garantía de una educación oportuna, pertinente e integral, a través del desarrollo de políticas, planes, programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio de sus derechos. Artículo 17.6. Promoción de la educación y la cultura inclusiva. Artículo 17.7. Uso y aplicación de métodos, instrumentos y sistemas de comunicación propios de la educación para personas con discapacidad. Artículo 25.II. Responde de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario, desarrollando sus acciones en articulación con los subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Superior de Formación Profesional.
LEYES ESPECÍFICAS	
Ley N° 223 - Ley General para Personas con Discapacidad (2012)	Artículo 16. Derecho a la educación inclusiva en todos los niveles. Artículo 17. Adaptaciones curriculares y recursos de apoyo. Artículo 18. Formación docente especializada. Artículo 19. Accesibilidad física y comunicacional.
Ley N° 975 - Ley de Prestación de Servicios para Personas con Discapacidad (2017)	Artículo 8. Servicios educativos inclusivos. Artículo 9. Apoyos técnicos y tecnológicos.

NORMATIVA COMPLEMENTARIA	
Ley N° 045 - Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación (2010)	Artículo 5. Prohibición de discriminación en centros educativos. Artículo 9. Sanciones por exclusión educativa.
Ley N° 548 - Código Niña, Niño y Adolescente (2014)	Artículo 121. Derecho a la educación inclusiva. Artículo 122. Adaptaciones razonables en el sistema educativo.
Ley N° 269 - Ley de la Juventud (2012)	Artículo 25. Inclusión educativa de jóvenes con discapacidad.
RESOLUCIONES MINISTERIALES	
Resolución Ministerial 001/2017 - Reglamento de Educación Especial	Establece la transición de educación especial a educación inclusiva. Define los apoyos y recursos para estudiantes con discapacidad.
Resolución Ministerial 001/2019 - Currículo Base del Sistema Educativo	Incorpora enfoque de educación inclusiva en todo el currículo. Establece adecuaciones curriculares para NEE.
Resolución Ministerial 001/2021 - Protocolo de Atención Educativa Inclusiva	Define procedimientos para identificación de NEE. Establece rutas de atención y seguimiento.

Cuadro 4. Marco legal del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz

NORMATIVA MUNICIPAL FUNDAMENTAL	
Plan Municipal de Desarrollo Integral 2021-2025	Eje 3: Educación inclusiva como política municipal prioritaria. Programa 12: “La Paz Ciudad Educadora Inclusiva”. Meta 3.2: Universalización de la accesibilidad educativa al 2025.
Ley Municipal Autonómica No. 209 (2016)	Artículo 9: Promoción del desarrollo humano de las personas con discapacidad. Artículo 10: Ejercicio pleno de derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Capítulo II: Educación, salud y deporte. Capítulo IV: Accesibilidad.

Cuadro 5. Instrumentos de planificación e implementación municipal

INSTRUMENTOS DE PLANIFICACIÓN	
Planes Operativos Anuales Municipales	POA 2024: Asignación de Bs 15.3 millones para inclusión educativa. Programa “La Paz Aprende Incluyendo”. Proyecto “Infraestructura Educativa 100% Accesible”.
Convenios Interinstitucionales	Convenio GAMLP - Ministerio de Educación: Fortalecimiento de educación inclusiva. Convenio GAMLP - Universidad Mayor de San Andrés: Investigación en inclusión. Convenio GAMLP - OPD: Protección de derechos educativos.
MECANISMOS DE IMPLEMENTACIÓN	
Estructura Organizacional Municipal	Secretaría Municipal de Desarrollo Humano Dirección de Educación Dirección de Salud y Deportes Unidad de Personas con Discapacidad

CAPÍTULO 3

Metodología

3.1. Diseño de investigación

El diseño de investigación se basa en el Enfoque Mixto Explicativo Secuencial (QUAN → QUAL) que inicia con la recolección y análisis de datos cuantitativos, con el objetivo de identificar tendencias, diferencias o relaciones entre variables. Posteriormente, la información cualitativa permite explicar los hallazgos cuantitativos y profundizar la comprensión de los procesos, significados o contextos detrás de los resultados numéricos. Se integra el análisis estadístico con la riqueza interpretativa de la investigación cualitativa para una visión más completa del fenómeno estudiado (Ivankova, Creswell & Stick, 2006).

- Fase cuantitativa: análisis estadístico de cobertura, recursos y resultados educativos.
- Fase cualitativa: comprensión de prácticas, percepciones y barreras de la inclusión educativa.
- Integración: triangulación de datos para la validación interpretativa.

3.2. Unidades de análisis

La unidad de análisis de este estudio son 205 unidades educativas públicas del municipio de La Paz. Para el levantamiento de información

cuantitativa, se aplicó un formulario en línea, como instrumento de recolección de datos, a directoras y directores de estos establecimientos.

La unidad de análisis del levantamiento de información cualitativa son 56 unidades educativas públicas del municipio de La Paz. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de formularios a tres actores clave: directoras y directores, maestras y maestros con estudiantes con discapacidad en sus aulas y madres y padres de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

3.3. Criterios para el levantamiento de datos cualitativos

El GAMLP coadyuvó en la emisión de la circular N. 45/2025 para el llenado de la información, a través de un formulario en línea para directoras, directores, maestras y maestros.

- **Criterio 1:** unidades educativas que reportan mayor número de matriculación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- **Criterio 2:** distribución proporcional por macrodistrito (Centro, Cotahuma, Hampaturi, Mallasa, Max Paredes, Periférica, San Antonio, Sur y Zongo).
- **Criterio 3:** representatividad de todos los niveles educativos (inicial, primaria y secundaria).

Muestreo

- Tipo: estratificado por conglomerados con afijación proporcional.
- Estratos: dependencia administrativa (pública) y ubicación geográfica.

- Tamaño muestral cuantitativo: 205 unidades educativas (error muestral 5 %, confianza 95 %).
- Tamaño muestral cualitativo: 56 unidades educativas.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Fase cuantitativa

Instrumento: formulario en línea (Google Forms) para directoras y directores en la gestión 2025.

Ejes de la fase cuantitativa

Eje 1. Perfil y situación actual de estudiantes con discapacidad

Con preguntas para recopilar información relacionada a: número de personas inscritas, grado y tipo de discapacidad, tasa de deserción, niveles de aprovechamiento y porcentaje de carnetización. Estas variables permiten caracterizar la población objetivo.

Eje 2. Condiciones institucionales y pedagogías para la inclusión

Se formulan preguntas para obtener información sobre los recursos humanos disponibles, el nivel de formación docente, las adaptaciones curriculares implementadas, la infraestructura institucional; así como el material didáctico y tecnológico utilizado. Estas variables permiten evaluar la capacidad operativa y pedagógica del sistema.

Eje 3. Dificultades y participación activa

Preguntas relacionadas con las principales dificultades que se atraviesan durante el proceso de inclusión y la participación de madres, padres, tutoras y tutores en el proceso educativo.

3.4.2. Fase cualitativa

- **Técnica 1. Formulario en línea**

Participantes: 56 (maestras, maestros, madres y padres).

Temas: percepciones, experiencias, barreras y propuestas.

- **Técnica 2. Entrevistas**

Protocolo: guía de entrevista semiestructurada.

Informantes clave: madres y padres de familia, niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

Temas: políticas institucionales, gestión de la inclusión y desafíos.

Cantidad: 24 entrevistas.

3.5. Consideraciones éticas

Se cumple con el principio de consentimiento informado, salvaguarda y confidencialidad.

CAPÍTULO 4

Contexto socioeducativo del municipio de La Paz

El municipio de La Paz presenta, según los resultados censales de 2024, una población de 757.431 habitantes (INE, 2024), y forma parte de un área metropolitana –junto a El Alto y municipios colindantes– que supera 1,5 millones de personas.

En el plano socioeconómico se evidencia una heterogeneidad estructural persistente. Si bien, el departamento de La Paz ha registrado, en los últimos años, ciertos avances macroeconómicos –reflejados en el crecimiento del PIB y la recuperación postpandemia–, estos no se traducen de forma homogénea a nivel municipal; ya que se observan brechas significativas en las condiciones de empleo, en la estabilidad e ingresos laborales y en el acceso efectivo a servicios básicos, las cuales afectan de manera diferenciada a los distintos macrodistritos y grupos poblacionales. Esta desigual distribución de oportunidades y recursos tiene impacto directo sobre la equidad social y condiciona los niveles de inclusión educativa, reproduciendo desigualdades preexistentes en el territorio municipal.

En la estructura etaria y escolar, los resultados censales nacionales 2024 y los perfiles municipales indican cambios en la pirámide poblacional (envejecimiento lento y mayor proporción de población en edades productivas), lo que repercute en flujos escolares y necesidades de oferta educativa (educación inicial, básica y media) y en servicios complementarios (INE, 2024).

4.1. Características socioeconómicas relevantes

- **Condición económica y pobreza**

A nivel nacional y departamental persiste una incidencia significativa de pobreza y vulnerabilidad económica. Documentos de organismos multilaterales y gubernamentales recientes muestran una reducción interanual de pobreza a escala nacional, pero con rezagos y heterogeneidad subnacional. En términos prácticos, un importante segmento de la población del municipio enfrenta restricciones de ingreso y acceso a recursos que afectan la trayectoria educativa de generaciones jóvenes.

- **Empleo e informalidad**

Las estadísticas sectoriales del INE (2024) y los diagnósticos municipales señalan que gran parte del empleo en la región metropolitana es informal o de baja protección social, una condición que reduce la estabilidad de ingresos de las familias y repercute en la capacidad para garantizar permanencia y apoyos educativos (materiales, conectividad y tutorías, entre otros).

- **Desarrollo económico**

El desarrollo económico del municipio, en 2025, se apoya en la planificación estratégica establecida en el Plan Territorial de Desarrollo Integral y el Plan Municipal La Paz, Ciudad en Movimiento 2021-2025. Se prioriza la diversificación productiva, el emprendimiento y la innovación como ejes del crecimiento local (GAMLP, 2021). En este contexto, la economía paceña ha mostrado dinamismo mediante la economía naranja, que en 2024 generó más de Bs 535 millones a través de actividades culturales, aportando al empleo y al comercio local (Agencia Municipal de Noticias, 2024); sin embargo, su sostenibilidad se ve condicionada

por el contexto macroeconómico nacional, marcado por la desaceleración económica y restricciones fiscales (FMI, 2025).

- **Acceso a servicios y vivienda**

Los datos censales 2024 y los portales municipales geoespaciales muestran diferencias en el acceso a servicios básicos y condiciones de vivienda entre macrodistritos (por ejemplo, Cotahuma frente a Periférica/Max Paredes), lo cual condiciona el rendimiento escolar y la inclusividad de la oferta educativa.

4.2. Implicaciones para la educación inclusiva y la equidad educativa municipal

A partir de los datos anteriores, se identifican efectos concretos en la equidad educativa en La Paz:

- **Brechas territoriales de acceso y calidad**

La heterogeneidad demográfica y socioeconómica entre macrodistritos implica que las escuelas no cuentan con las mismas condiciones: algunas requieren inversión en infraestructura y recursos TIC, otras en programas de retención y acompañamiento socioemocional (CPV - INE, 2024).

- **Vulnerabilidad económica y riesgo de deserción**

La prevalencia de empleo informal y limitaciones de ingreso familiar incrementan la probabilidad de ausentismo laboral-educativo de niñas, niños y adolescentes (trabajo infantil o salidas tempranas del sistema educativo). Esta realidad demanda políticas compensatorias focalizadas.

- **Diversidad cultural y lingüística**

El municipio de La Paz se caracteriza por una profunda diversidad cultural y lingüística. La Ley Municipal Autónoma

Nº 265 de Culturas del GAMLP destaca que esta jurisdicción es una conjunción de culturas e historias, un escenario en el que se concentran residentes de otros municipios y departamentos, y subraya la presencia de cosmovisiones y prácticas particulares que configuran la identidad del municipio y de la ciudad de La Paz Chuquiago Marka.

- **Brecha digital y recursos para el aprendizaje remoto/híbrido**

La desigualdad en equipamiento y conectividad entre barrios limita la efectividad de estrategias que requieren recursos digitales, acentuando la desigualdad educativa en contextos de eventual educación a distancia.

4.3. Datos socioeducativos del municipio de La Paz

A continuación, se presentan tablas que contienen información relevante sobre el contexto socioeducativo del municipio de La Paz, así como variables relacionadas al desempeño de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Demografía del municipio de La Paz

DEMOGRAFÍA DEL MUNICIPIO DE LA PAZ			
Población Censada	Total	Hombres	Mujeres
	757.431	366.639	390.792
Población por sexo (%)	100	48,4	51,6
Población por grandes grupos de edad	Total	Hombres	Mujeres
0 a 14 años	149.011	75.871	73.140
15 a 64 años	531.734	257.763	279.971
65 o más años	76.686	33.005	43.681

Población por área geográfica	Total	Hombres	Mujeres
Urbana	750.225	362.737	387.488
Rural	7.206	3.902	3.304
Crecimiento	2001-2012	2012-2024	
Tasa anual de crecimiento intercensal (%)	-0,3	-0,1	
Migración interna	2007-2012	2019-2024	
Tasa de migración neta (%)	-10,3	-7,2	

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda (INE, 2024).

A partir de los datos visibles en la Tabla 1, se destacan los puntos más relevantes para la planificación educativa:

- **Planeación educativa:** la proporción infantil y adolescente (19,7 %) demanda inversión sostenida en educación básica y media, con enfoque inclusivo y accesibilidad.
- **Educación técnica y superior:** el amplio grupo de edad laboral sugiere potenciar la educación técnica, tecnológica y formación continua para mejorar la productividad y retener talento local.
- **Género:** la población de mujeres es mayor (51,6 %); por tanto, es importante fortalecer políticas de igualdad de oportunidades educativas.
- **Migración y oportunidades:** La pérdida neta de población es un llamado a crear ecosistemas educativos y laborales que hagan atractiva la permanencia, especialmente para las generaciones jóvenes.

Tabla 2. Estado educativo

EDUCACIÓN			
Indicadores	Total	Hombres	Mujeres
Tasa de alfabetismo de la población de 15 o más años de edad (%)	98,7	99,6	97,8
Tasa de asistencia de la población de 4 a 17 años de edad (%)	98,4	98,2	98,5
Años promedio de estudio de la población de 19 o más años de edad	13,5	13,8	13,1

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda (INE, 2024).

La Tabla 2 presenta tres indicadores fundamentales para evaluar el estado educativo de una población: alfabetismo, asistencia escolar y años promedio de estudio.

- **Tasa de alfabetismo (población de 15 o más años): 98,7 %**

La tasa de alfabetismo del 98,7 % es, excepcionalmente, alta e indica que el sistema educativo ha sido efectivo en su función más básica. Desde un punto de vista social, este logro representa una base para la participación ciudadana.

A pesar del alto nivel general, se observa una brecha de género de 1,8 puntos porcentuales (hombres: 99,6 % y mujeres: 97,8 %). Esta diferencia, aún señala una desventaja histórica para las mujeres. En el marco de la educación inclusiva, es esencial abordar las causas para garantizar la igualdad de oportunidades.

- **Tasa de asistencia (población de 4 a 17 años): 98,4 %**

Una tasa de asistencia del 98,4 % refleja que el sistema educativo logra acoger a la gran mayoría de niñas, niños y adolescentes en

edad escolar. Este hecho es relevante para la inclusión educativa y también para fortalecer la cohesión social; es decir, disminuye el riesgo de pobreza futura y abre caminos hacia una movilidad social más justa. La educación, en este sentido, se convierte en un bien común que potencia a las comunidades.

El equilibrio de género en la asistencia escolar —con tasas parecidas entre hombres (98,2 %) y mujeres (98,5 %)— es un signo alentador respecto a las barreras históricas de acceso y un llamado a impulsar la formación, capacitación y desarrollo profesional en paridad de condiciones.

- **Años promedio de estudio (población de 19 o más años): 13.5 años**

Un promedio de 13.5 años de estudio refleja que la población adulta ha alcanzado, en promedio, un nivel ligeramente superior a la educación secundaria. Este logro les sitúa en un nivel medio de calificación; es decir, la población es capaz de desempeñarse en una amplia gama de ocupaciones técnicas y profesionales. Más allá de la productividad, este indicador revela la capacidad de la población de ejercer derechos.

La diferencia entre hombres (13.8 años) y mujeres (13.1 años) —un desfase de 0.7 años— constituye una brecha sustancial y reveladora. Aunque, las mujeres acceden a la escuela en igual medida que los hombres, persisten barreras sociales, económicas y culturales que limitan su permanencia y progresión hacia niveles superiores, especialmente en la educación terciaria. Estas limitaciones pueden estar vinculadas al rezago educativo acumulado, a la presión por incorporarse tempranamente al mercado laboral, responsabilidades de cuidado o la persistencia de sesgos institucionales, entre otras.

Tabla 3. Características económicas

CARACTERÍSTICAS ECONÓMICAS			
Condición de actividad	Total	Hombres	Mujeres
Población en edad de trabajar (14 o más años de edad)	603.916	289.382	314.534
Población económicamente activa	424.235	218.391	205.844
Población económicamente inactiva	179.681	70.991	108.690
Población ocupada por categoría ocupacional	Total	Hombres	Mujeres
Población ocupada	405.929	209.447	196.482
Trabajadora/trabajador por cuenta propia (%)	39,3	39,0	39,7
Empleada/empleado u obrera/obrero (%)	52,8	53,7	51,9
Empleadora/empleador o socia/socio (%)	2,7	3,0	2,3
Trabajadora/trabajador familiar o aprendiz sin remuneración (%)	5,1	4,2	6,1
Cooperativista de producción (%)	0,0	0,1	0,0

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda (INE, 2024).

Análisis de las características económicas y su relación con la educación:

- **Brechas de participación laboral por género**
 - Población en edad de trabajar: 51,1 % mujeres y 48,9 % hombres.
 - Población económicamente activa: 48,5 % mujeres y 51,5 % hombres.

- Población económicamente inactiva: 60,8 % mujeres y 39,2 % hombres.

La significativa brecha de inactividad económica de mujeres (108.690) en relación a hombres (70.991) sugiere que:

- Existen barreras estructurales que limitan la inserción laboral femenina.
- Las mujeres podrían estar asumiendo, desproporcionadamente, labores de cuidado no remuneradas.
- Subutilización del capital humano educado, considerando los altos niveles de alfabetización mostrados en análisis anteriores.

- **Precariedad laboral y su impacto en las trayectorias educativas**

- Estructura ocupacional problemática:
 - 39,3 % de trabajadoras y trabajadores por cuenta propia indica alta informalidad y vulnerabilidad económica.
 - 5,1 % de trabajadoras y trabajadores familiares no remunerados señala situación de alta precariedad.
 - El 2,7 % de empleadoras y empleadores sugiere la limitada capacidad de generación de empleo formal.
- Consecuencias educativas:
 - Las familias en condiciones laborales precarias tienen menor capacidad de inversión en educación.
 - Estudiantes de hogares, cuya actividad económica se encuentra en el sector informal, enfrentan mayor riesgo de abandono escolar para contribuir al ingreso familiar.

- Se perpetúa el ciclo intergeneracional de pobreza por las limitadas oportunidades educativas.
- **Desajuste entre educación y mercado laboral**

Contradicción evidente

Según datos del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2024), la población con educación superior alcanza el 42 %, sin embargo:

- La estructura ocupacional muestra predominio de empleo informal y por cuenta propia.
 - Existe una sobrecualificación potencial en el mercado laboral.
 - Desaprovechamiento del capital humano formado por el sistema educativo.
- **Implicaciones para políticas educativas inclusivas**

Prioridades identificadas:

- Educación técnica y formación profesional con accesibilidad universal, alineada con sectores productivos formales.
- Programas de orientación vocacional, con enfoque inclusivo, que consideren las realidades del mercado laboral local.
- Educación financiera y emprendedora para el 39,3 % de trabajadoras y trabajadores, con y sin discapacidad, por cuenta propia.
- Políticas de corresponsabilidad, con enfoque de derechos y enfoque inclusivo, para facilitar la inserción laboral de mujeres con y sin discapacidad.
- Programas de becas y apoyo para estudiantes, con y sin discapacidad, en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

- **Brechas de género en la calidad del empleo**

Las mujeres tienen mayor representación en el trabajo de cuidado familiar no remunerado (6,1 %) que los hombres (4,2 %); y menor participación como empleadoras (2,3 %), en relación a los hombres (3,0 %). Se evidencian barreras en el acceso a posiciones de liderazgo y emprendimiento formal de las mujeres.

Tabla 4. Situación de la vivienda

VIVIENDA			
Viviendas censadas	Total	Particulares	Colectivas
	312.222	311.448	774
Condición de ocupación de la vivienda particular	Total	Ocupada	Desocupada
	311.448	285.845	25.603
Vivienda particular	Propia	Alquilada / Anticrético	Otra
	59.6	28.8	11.6

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda (INE, 2024).

25.603 viviendas desocupadas (8,2 % del total) representan un indicador de posible movilidad poblacional y desarraigo comunitario. Desde la perspectiva educativa, la alta movilidad residencial suele correlacionarse con:

- Interrupción de trayectorias educativas continuas.
- Dificultades de adaptación escolar.
- Pérdida de vínculos pedagógicos consistentes.
- Afectación al rendimiento académico.

En la condición de ocupación de vivienda propia (59,6 %), probablemente, las familias tienen mayor capacidad para invertir en la educación de sus integrantes. Sin embargo, las familias que viven en régimen de alquiler enfrentan mayor presión económica, situación que puede limitar los recursos destinados a educación y también traducirse en cambios frecuentes de unidad educativa de niñas, niños y adolescentes con y sin discapacidad.

Tabla 5. Tenencia de servicios básicos

TENENCIA DE SERVICIOS	
Total hogares	250.931
Energía eléctrica (%)	98,8
Agua por cañería de red (%)	92,7
Alcantarillado (%)	93,6
Gas para cocinar (%)	96,0
Servicio público de recolección de basura (%)	98,3
Teléfono celular (%)	97,3
Internet fijo o móvil (%)	91,3

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda (INE, 2024).

La Tabla 5 refleja un panorama general de las condiciones de infraestructura y servicios básicos de los 250.931 hogares censados. Los porcentajes, en la mayoría de los servicios, indican un alto nivel de desarrollo urbano con implicaciones directas en la calidad de vida, el desarrollo económico y las oportunidades educativas.

La amplia cobertura de energía eléctrica en los hogares (98,8 %), unida a la tenencia de teléfono celular (97,3 %) e internet fijo o móvil (91,3 %), es importante para implementar programas de educación digital y a distancia, fundamentales para estudiantes con discapaci-

dad o en contextos de movilidad limitada, al igual que el acceso a los SAAC en plataformas digitales.

En cuanto a los servicios de agua por cañería, alcantarillado y gas, el 7,3 %, 6,4 % y 4 % de la población, correspondientemente, no cuenta con estos elementos esenciales para la salud y alimentación. Este contexto tiene implicancias directas en el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con y sin discapacidad.

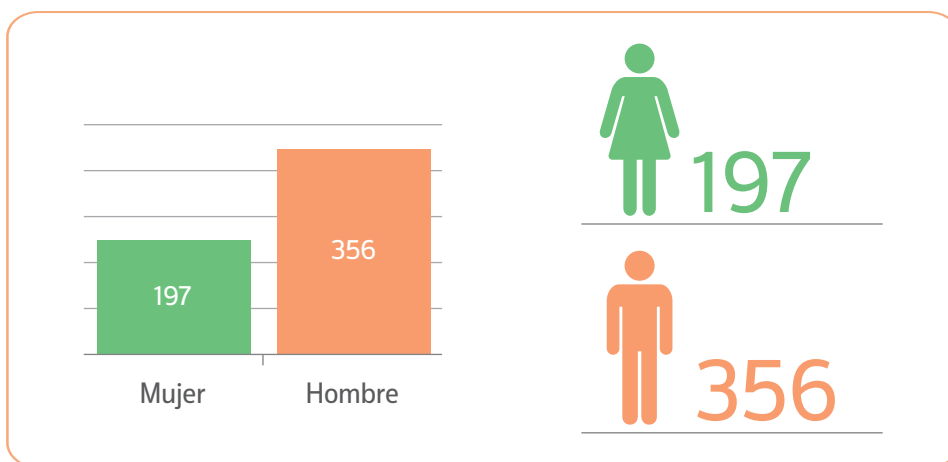
4.4. Registro de estudiantes con discapacidad

Existe una diferencia significativa entre las cifras reportadas por el Ministerio de Educación –553 niñas, niños y adolescentes matriculados con discapacidad– y las registradas por el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz –1.354–, ambos datos de la gestión 2024.

Esta variación se explica por los diferentes criterios de registro utilizados. Mientras, el Ministerio de Educación incorpora, únicamente, casos validados mediante certificación emitida por el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CEREFEE) y el Instituto de Adaptación Infantil (IDAI); las unidades educativas contabilizan también a niñas, niños y adolescentes con discapacidad reconocida y certificada a través de instancias privadas. En consecuencia, la variación responde a los procesos de identificación y registro de la población con discapacidad.

4.4.1. Registro del Ministerio de Educación de estudiantes con discapacidad en la gestión 2024

Según datos del Ministerio de Educación, el municipio de La Paz registra la matrícula de 553 niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la gestión 2024 y con la siguiente desagregación por sexo:

Gráfico 2. Matriculación de estudiantes con discapacidad por género

Fuente: Ministerio de Educación (2024).

- **Brecha de género en la identificación de la discapacidad**

El gráfico muestra que hay más varones (356) identificados con discapacidad que mujeres (197). Esta brecha requiere un análisis con mayor información específica sobre las manifestaciones conductuales más visibles en hombres, a diferencia de las niñas que pueden presentar síntomas más internalizados y que pasan desapercibidos.

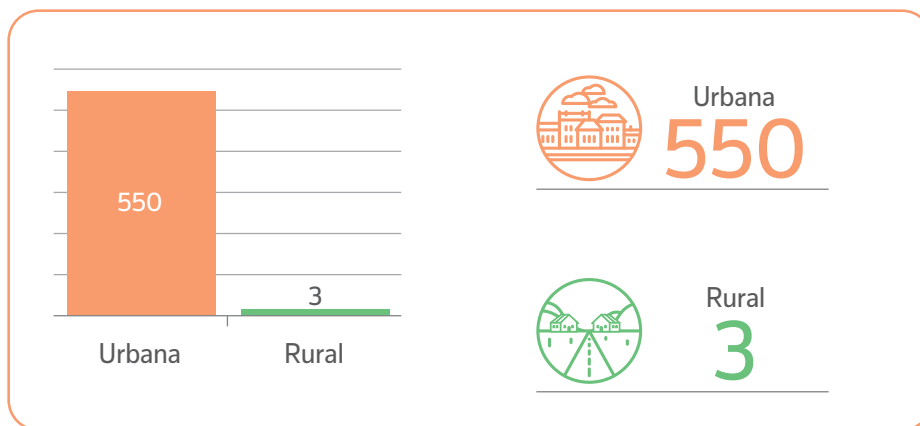
En las niñas es más probable no detectar discapacidades relacionadas con el neurodesarrollo o el lenguaje; entonces, son subdiagnosticadas. Estereotipos de género, como que “las niñas son tranquilas”, “es tímida, no tiene nada”, pueden invisibilizar necesidades educativas reales.

Es importante dar énfasis a la detección temprana para la planificación e implementación de apoyos centrados en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), adecuaciones curriculares, estrategias socioemocionales, ajustes razonables y ayudas técnicas.

La educación inclusiva también exige mirar la diversidad dentro de la diversidad.

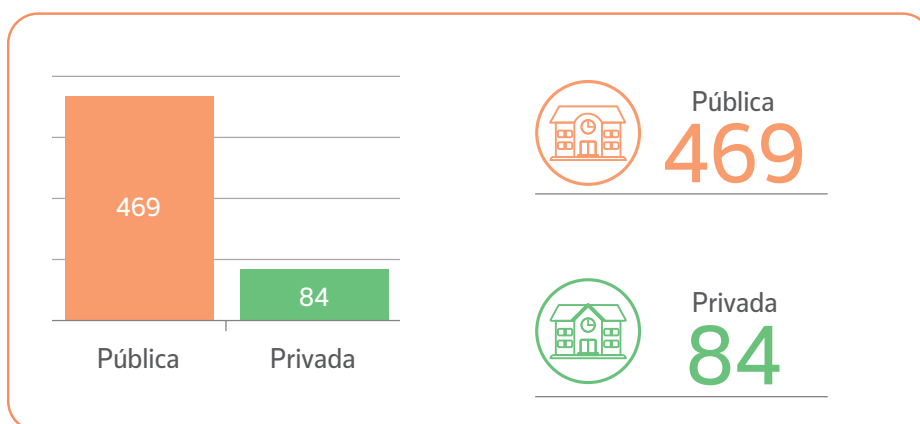
- **Factores sociales que influyen en la detección y atención**
 - **Brechas en el acceso a servicios médicos o evaluaciones según género.** En algunas comunidades, los niños reciben más atención formal que las niñas por las expectativas familiares diferenciadas.
 - **Normalización de dificultades en niñas.** Se infravaloran señales como “ansiedad”, “timidez” o “sensibilidad”, sin considerar que puedan estar asociadas a una discapacidad no diagnosticada.
 - **Estigmas y roles de género.** En ciertos contextos, la familia prefiere evitar un diagnóstico formal en niñas por temor al estigma.
- **Capacitación docente específica** para reconocer manifestaciones diversas de discapacidad según género.
- **Profundizar el análisis con datos adicionales**
 - Tipos de discapacidad por género
 - Edad
 - Zona geográfica
 - Índices de acceso a servicios

Gráfico 3. Distribución urbana/rural de estudiantes con discapacidad del municipio La Paz



Fuente: Ministerio de Educación (2024).

Gráfico 4. Matriculación de estudiantes con discapacidad en unidades educativas públicas y privadas

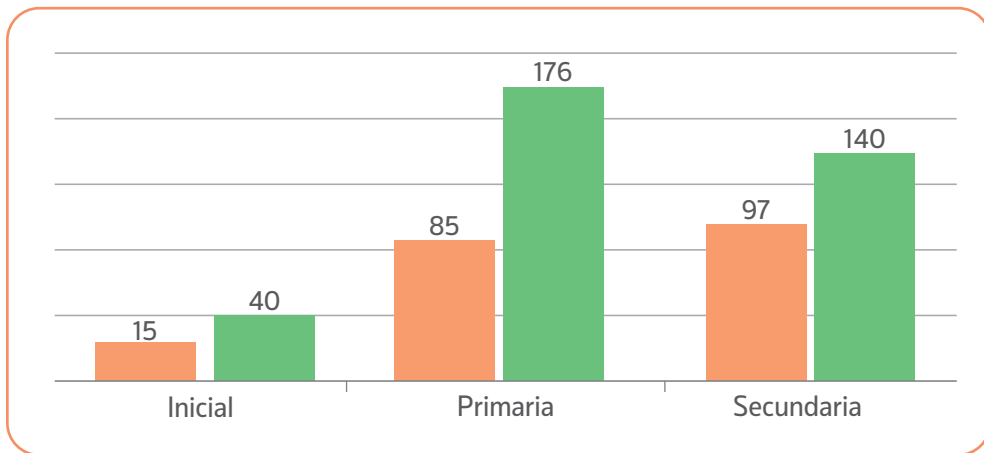


Fuente: Ministerio de Educación (2024).

Existe una relación de, alrededor, 6 a 1; es decir, por cada niña, niño o adolescente con discapacidad en unidades educativas privadas, existen 6 niñas, niños o adolescentes con discapacidad en unidades educativas públicas. El 85 % de los niñas, niños y adolescentes con discapacidad asisten a unidades educativas públicas y el dato se constituye en un indicador socioeconómico crítico. Esta concentración refleja

una correlación directa entre discapacidad y vulnerabilidad económica, ya que las familias con menores recursos dependen, predominantemente, de la oferta educativa estatal. Esta situación establece una doble condición de desventaja: las barreras inherentes a la discapacidad y también las limitaciones asociadas al acceso desigual a recursos educativos de calidad, perpetuando así ciclos intergeneracionales de exclusión.

Gráfico 5. Matriculación de estudiantes con discapacidad por niveles



Fuente: Ministerio de Educación (2024).

- **Comportamiento general de la matrícula**

El gráfico muestra un incremento significativo en la cantidad de estudiantes con discapacidad conforme avanzan los niveles, pero en especial en primaria:

- Inicial: 15 niñas y 40 niños.
- Primaria: 85 niñas y 176 niños.
- Secundaria: 97 mujeres y 14 hombres.

El mayor número de estudiantes con discapacidad se concentra en primaria y secundaria. En inicial el registro es muy bajo.

- **Incremento pronunciado en primaria**

La elevación en primaria permite inferir:

- Diagnósticos que se consolidan cuando las demandas académicas se tornan más exigentes.
- Mayores oportunidades de evaluación por parte maestras, maestros y especialistas.
- Inclusión tardía de estudiantes que ingresan al sistema formal y regular, a través de su registro en primaria.

- **Estabilización o leve descenso en secundaria**

En secundaria se mantienen cifras altas, pero menores a primaria que pueden deberse a:

- Persistencia de necesidades no atendidas desde primaria.
- Abandono escolar, una problemática recurrente.
- Cambios de modalidad educativa (CEE y programas alternativos).

En general, la permanencia de adolescentes con discapacidad en el sistema es un desafío a considerar.

- **Implicaciones para la educación inclusiva**

La detección temprana continúa siendo una prioridad urgente, pues demanda la implementación de programas específicos que garanticen la pronta intervención. Los datos muestran que el nivel inicial aún no cumple plenamente este rol, situación que limita la oportunidad de actuar de manera oportuna.

Repercusiones:

- Muchas barreras en primaria.
- Mayor riesgo de exclusión en secundaria.
- **Necesidad de fortalecer la transición entre niveles**

La continuidad educativa es un reto para estudiantes con discapacidad. Los datos sugieren:

- Brechas al pasar de inicial a primaria.
- Desgaste o deserción probable al pasar de primaria a secundaria.

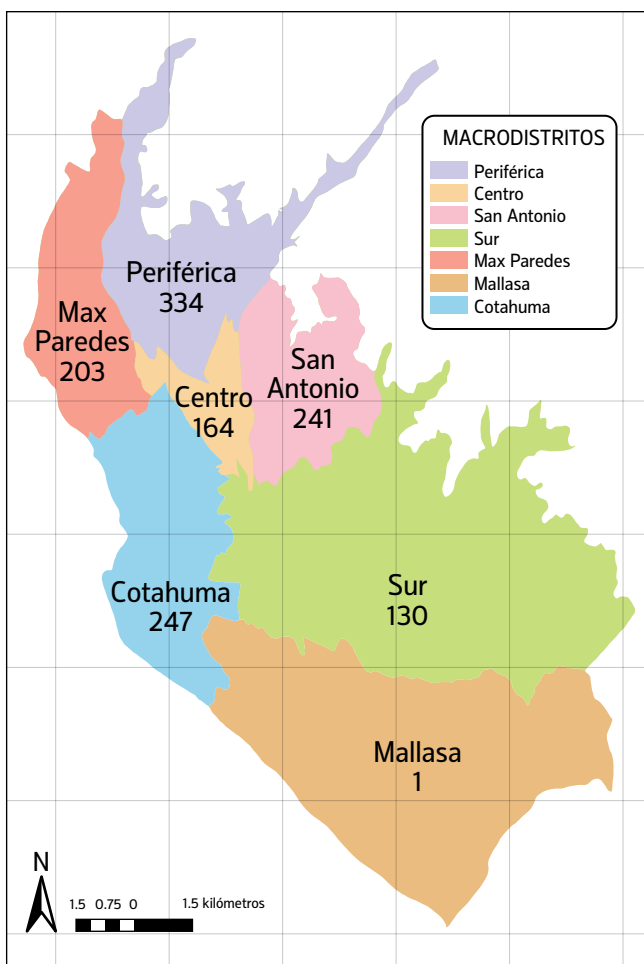
Un enfoque inclusivo exige:

- Acompañamiento en transiciones.
- Ajustes curriculares progresivos.
- Coordinación entre docentes de distintos niveles.
- Necesidad de apoyos permanentes y multidisciplinarios.
- **Recomendaciones para fortalecer la inclusión**
 - Fortalecer la detección temprana en inicial.
 - Implementar sistemas de seguimiento individual entre niveles.
 - Incrementar recursos humanos (profesionales en psicología, terapias, intérpretes, etc.) desde inicial.
 - Diseñar estrategias específicas para evitar la deserción en secundaria.
 - Sensibilizar a las familias sobre la importancia de la detección temprana.

4.4.2. Registro del GAMLP de estudiantes con discapacidad en la gestión 2024

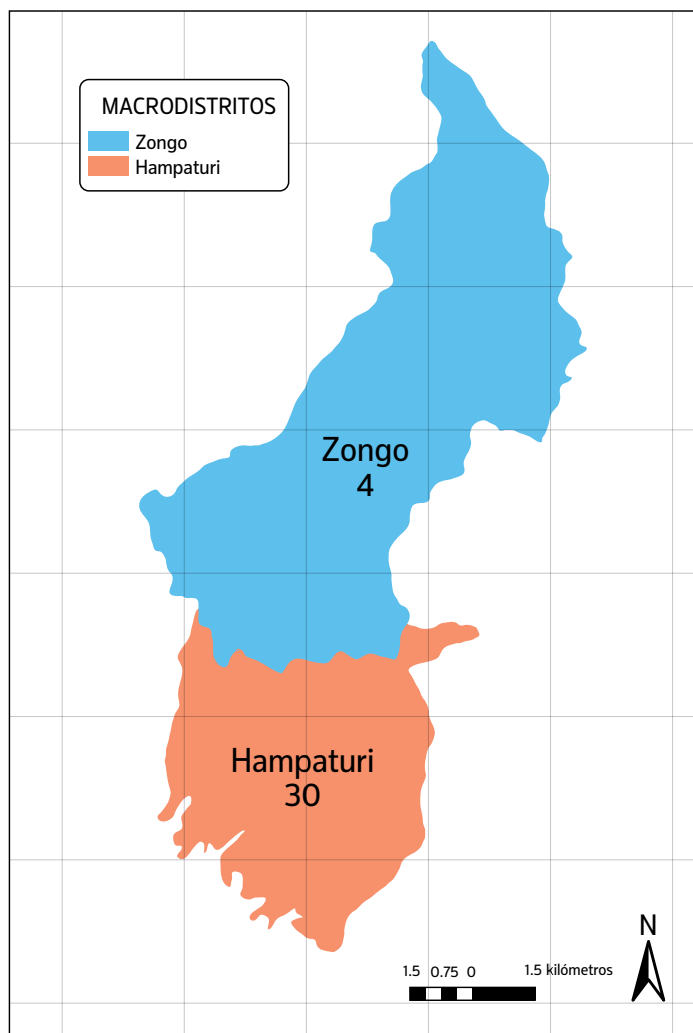
Según datos del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, en la gestión 2024 se contabilizó a 1.354 estudiantes con discapacidad matriculados en unidades educativas públicas del municipio de La Paz, quienes se desagregan, territorialmente, de la siguiente manera:

Mapa 1. Presencia de estudiantes con discapacidad en macrodistritos urbanos - 2024



Fuente: Elaboración en base a datos de la Unidad de Personas con Discapacidad del GAMLP (2024).

Mapa 2. Presencia de estudiantes con discapacidad en macrodistritos rurales - 2024



Fuente: Elaboración con datos de la Unidad de Personas con Discapacidad del GAMLP (2024).

Tabla 6. Distribución territorial de estudiantes con discapacidad en el municipio de La Paz, 2024

Macrodistrito	Total
Centro	164
Cotahuma	247
Hampaturi	30
Mallasa	1
Max Paredes	203
Periférica	334
San Antonio	241
Sur	130
Zongo	4
Total	1.354

Fuente: Elaboración propia con datos de la Unidad de Personas con Discapacidad del GAMLP (2024).

- **Concentración en zonas de mayor densidad**

Zonas urbanas densas con alta concentración (Periférica, Cotahuma, San Antonio, Max Paredes) con:

- Alta población infantil.
- Menores niveles socioeconómicos.
- Mayor vulnerabilidad social.
- Limitado acceso a servicios especializados de salud, rehabilitación, psicopedagogía, etc.
- Infraestructura educativa con sobrecarga de matrícula.

El registro de discapacidad se concentra en macrodistritos con mayor población y mayores condiciones de vulnerabilidad.

Si bien, macrodistritos como Mallasa (1), Zongo (4) y Hampaturi (30) presentan cifras bajas, no necesariamente reflejan baja prevalencia, de hecho, puede indicar:

- Dificultad de acceso a diagnósticos con especialidad.
 - Distancias geográficas que limitan el registro.
 - Menor presencia institucional.
 - Limitada información de las familias.
 - Subdiagnóstico estructural en zonas rurales y periurbanas.
- **Necesidades educativas diferenciadas por territorio**

Los macrodistritos de mayor concentración requieren:

- Maestras y maestros cualificados en inclusión educativa y DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), entre otros.
- Mayor presencia de servicios de apoyo en psicología, terapia, intérpretes en LSB, etc.
- Accesibilidad física, comunicacional y actitudinal.

Por su parte, zonas de baja concentración requieren:

- Estrategias de búsqueda activa.
- Campañas de sensibilización y detección.
- Unidades móviles de atención interinstitucional.

Tabla 7. Distribución territorial de estudiantes por tipo de discapacidad en el municipio de La Paz, 2024

Macrodistrito	Física	Auditiva	Visual	Intelectual	Psíquico Mental	Total
Centro	14	32	12	93	0	164
Cotahuma	13	6	7	213	5	247
Hampaturi	3	0	4	22	0	30
Mallasa	0	0	0	1	0	1
Max Paredes	15	6	9	142	20	203
Periférica	29	15	28	206	40	334
San Antonio	7	15	4	194	13	241
Sur	11	5	3	104	5	130
Zongo	0	0	1	1	2	4
Total	92	79	68	979	85	1.354

Fuente: Elaboración propia con datos de la Unidad de Personas con Discapacidad del GAMLP (2024).

La Tabla 7 expone la distribución de estudiantes con diversos tipos de discapacidad en nueve macrodistritos.

Prevalencia y patrones generales

- **Predominio de la discapacidad intelectual**

La categoría con mayor representación es la discapacidad intelectual, con valores especialmente altos en Cotahuma (213), Periférica (206), San Antonio (194), Max Paredes (142) y Sur (104).

Este patrón sugiere:

- Mayor detección o concentración de estudiantes con necesidades asociadas al funcionamiento cognitivo y adaptativo.
- Posible correlación con factores socioeconómicos y acceso a servicios de salud, ya que estas zonas, tradicionalmente, presentan dinámicas urbanas con mayor densidad poblacional y vulnerabilidad social.

- **Alta carga de necesidades múltiples en Periférica**

El macrodistrito Periférica muestra el mayor total (334), destacando, además, altos registros en discapacidad física (29), visual (28) y psíquico-mental (40). Se infiere la necesidad de diversidad de apoyos y un modelo de intervención intersectorial robusto (educación-salud-protección social).

- **Menor prevalencia en zonas rurales/semirurales**

Los macrodistritos Hampaturi, Mallasa y Zongo presentan cifras significativamente inferiores, aunque siempre se tiene presente la posibilidad de subregistro o menor acceso a procesos de diagnósticos y brechas en cobertura educativa formal por baja densidad poblacional.

Análisis por tipo de discapacidad y necesidades educativas asociadas

- **Discapacidad física**

Macrodistritos con mayor prevalencia, como Periférica (29), Centro (14) y Max Paredes (15), requieren acciones prioritarias en:

- Accesibilidad arquitectónica.
- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) centrado en movilidad y manipulación.
- Tecnología de apoyo biomecánica y digital.

- **Discapacidad auditiva**

Destaca Centro (32) como el valor más alto con las siguientes implicaciones:

- Necesidad de intérpretes de Lengua de Señas Boliviana (LSB).
- Formación docente en comunicación visual y estrategias bilingües con LSB.
- Sistemas alternativos de alarma y señalización.

- **Discapacidad visual**

Los niveles más elevados se presentan en Periférica (28) y Centro (12), realidad que obliga a priorizar:

- Materiales accesibles (Braille, audio, macrotipos, entre otros).
- Cartografía escolar inclusiva.
- Tecnologías lectoras y ampliadores digitales.

- **Discapacidad intelectual**

La categoría más numerosa, demanda:

- Modelos curriculares flexibles y basados en competencias adaptativas.
- Evaluación educativa funcional.

- Fortalecimiento de equipos multidisciplinarios por macro-distrito.
- **Discapacidad psíquica-mental**

Distribución significativa en Periférica (40), Max Paredes (20) y San Antonio (13). Este patrón sugiere la presencia de:

- Trastornos emocionales o del comportamiento.
- Necesidad urgente de servicios psicoeducativos.
- Protocolos de regulación emocional y ambientes seguros.

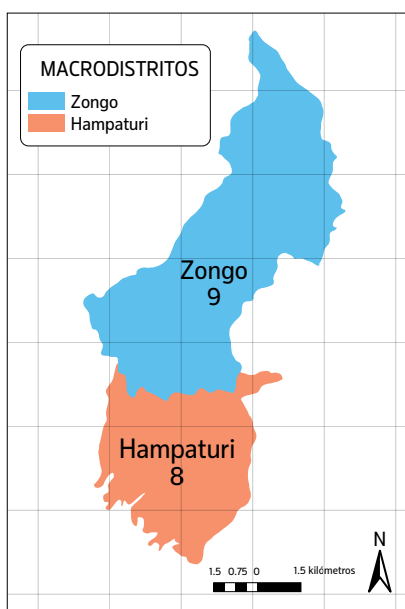
CAPÍTULO 5

Diagnóstico cuantitativo y cualitativo

5.1. Diagnóstico cuantitativo

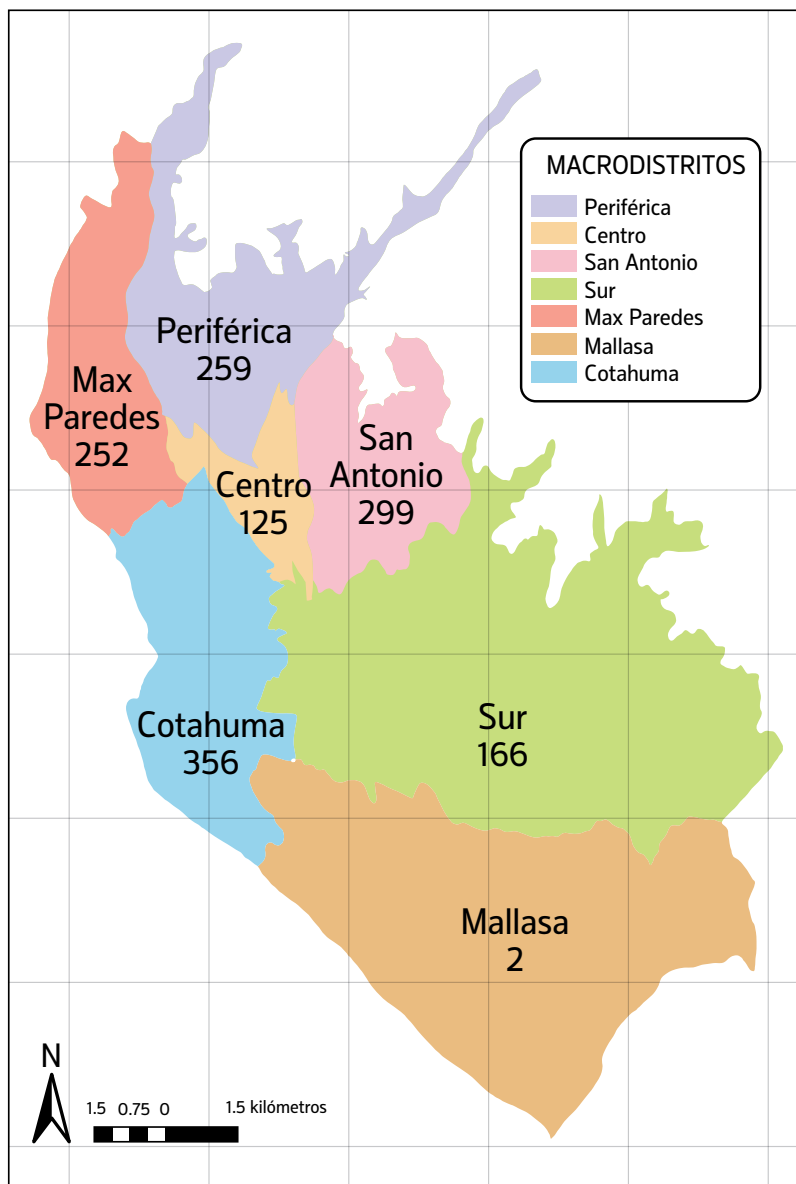
El levantamiento de información cuantitativa se llevó a cabo en 205 unidades educativas, de un total de 356, entre los meses de octubre a noviembre de 2025. La no participación de las unidades restantes, se debió, únicamente, a la ausencia de respuesta a la solicitud enviada, sin que existieran otros factores de exclusión.

Mapa 3. Estudiantes con discapacidad en macrodistritos rurales del municipio de La Paz - 2025



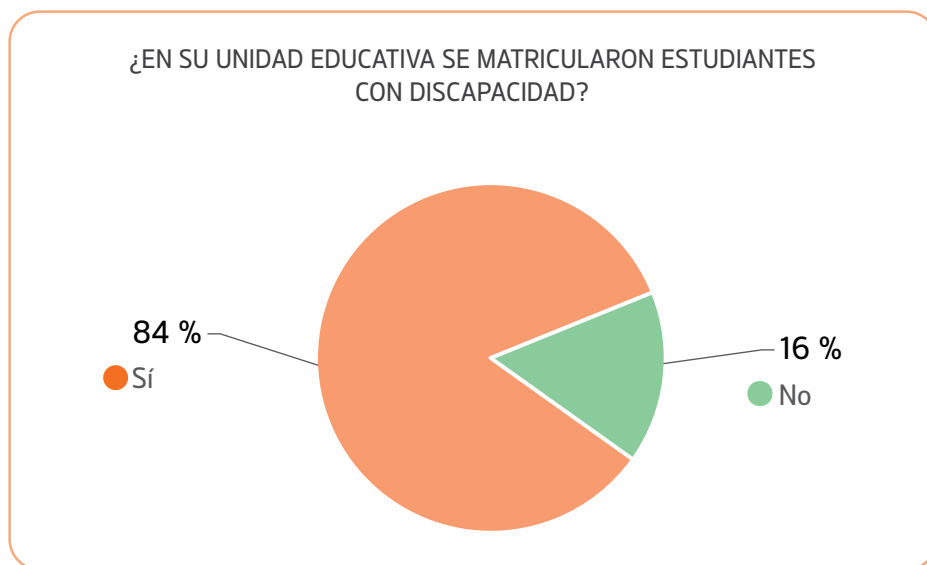
Fuente: Elaboración con datos obtenidos por la Unidad de Personas con Discapacidad del GAMLP (2025).

Mapa 4. Estudiantes con discapacidad en macrodistritos urbanos del municipio de La Paz - 2025



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos por la Unidad de Personas con Discapacidad del GAMLP (2025).

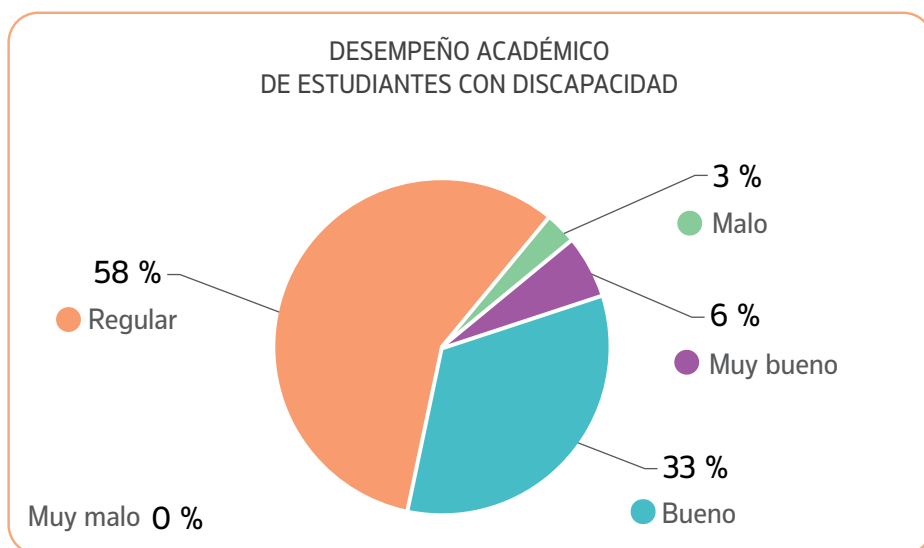
Gráfico 6. Porcentaje de U. E. que reportan la matriculación de estudiantes con discapacidad en 2025



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

El 84 % de directoras y directores, a quienes se hizo la consulta, acredita la presencia de estudiantes con discapacidad; por tanto, la cifra indica que la discapacidad no es un hecho aislado. Esta realidad amerita (así existiera solo una persona con discapacidad por unidad) la construcción de planes de inclusión educativa que impliquen acciones sistemáticas en formación docente sobre adaptaciones curriculares y DUA, recursos de accesibilidad física y tecnológica, SAAC, equipos de apoyo psicopedagógico, rutinas de identificación temprana, información y sensibilización permanentes.

Por otro lado, en el porcentaje restante (16) que no reporta estudiantes con discapacidad, es importante considerar y descartar la posibilidad de subregistro o barreras de acceso y detección. Por lo que es conveniente revisar procesos de identificación, referencia y matrícula para evitar exclusiones invisibles en el sistema.

Gráfico 7. Desempeño académico de estudiantes con discapacidad

Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

Predominancia del desempeño “regular”

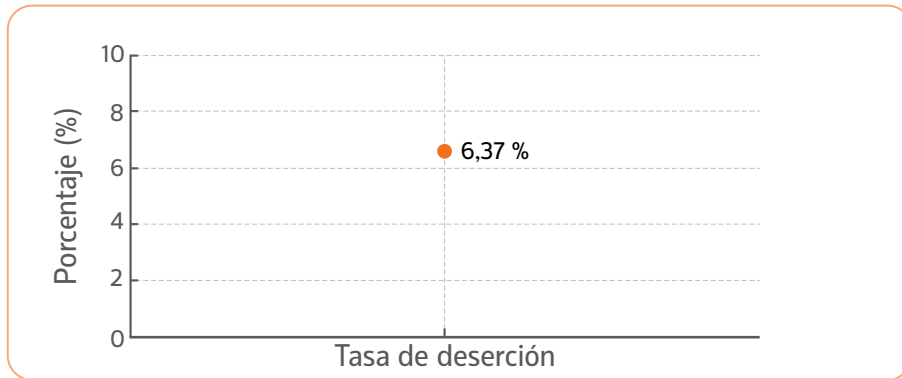
La distribución de las respuestas —58 % regular, 33 % bueno, 6 % muy bueno y 3 % malo— sugiere que la mayoría de directoras y directores sitúa el desempeño académico de estudiantes con discapacidad en rangos medios, opinión que refleja expectativas moderadas, limitaciones en adecuaciones curriculares oportunas y en la provisión de apoyos especializados.

Del 33 % y 6 % (bueno y muy bueno) sería importante rescatar buenas prácticas que sean replicables en otras unidades educativas.

En conjunto, los datos apuntan a la necesidad de fortalecer prácticas de enseñanza diferenciada y evaluación inclusiva para elevar la proporción de desempeños altos y reducir la dependencia de categorías amplias como “regular”, que suelen ocultar brechas de acceso y participación.

Gráfico 8. Tasa de deserción escolar de estudiantes con discapacidad en la gestión 2025

$$\text{Tasa de deserción} = \frac{\text{Número de estudiantes que abandonan durante el ciclo}}{\text{Matrícula inicial del ciclo}} \times 100$$



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

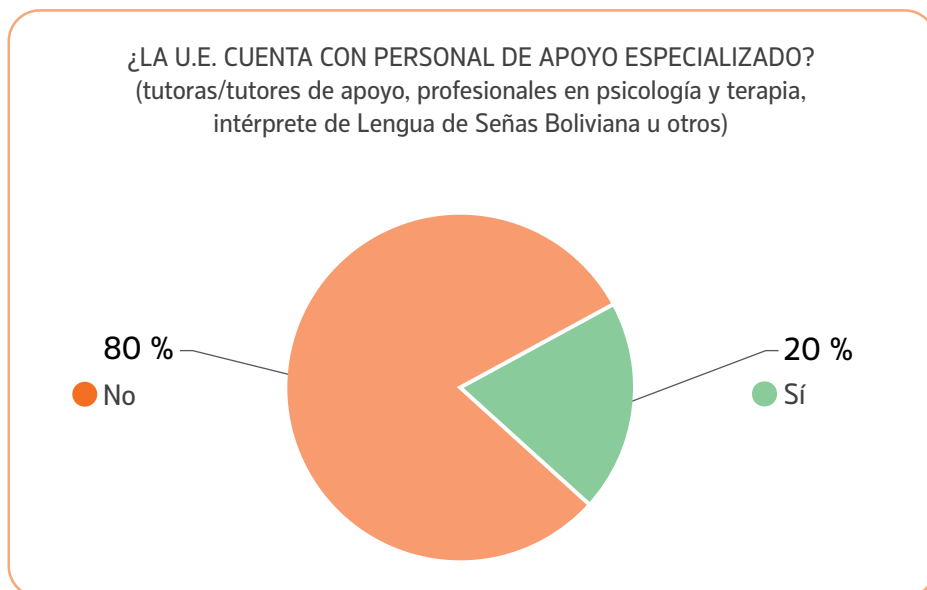
Matrícula inicial: 1.476
Tasa de deserción: 6,37 %
Estudiantes que abandonaron: 94

Tabla 8. Rangos de tasa de deserción de estudiantes con discapacidad en la gestión 2025

Rango de tasa de deserción	Clasificación
0 % – 4 %	Baja
5 % – 9 %	Media
10 % – 14 %	Alta
15 % o más	Muy alta

La tasa de 6,37 % se encuentra en el rango medio de 5 % – 9 %. En otras palabras, del total de la matriculación (1.476), se estima que 94 estudiantes con discapacidad abandonaron las aulas de educación regular en la gestión 2025.

Gráfico 9. Porcentaje de U.E. que cuentan con apoyo especializado en sus aulas



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

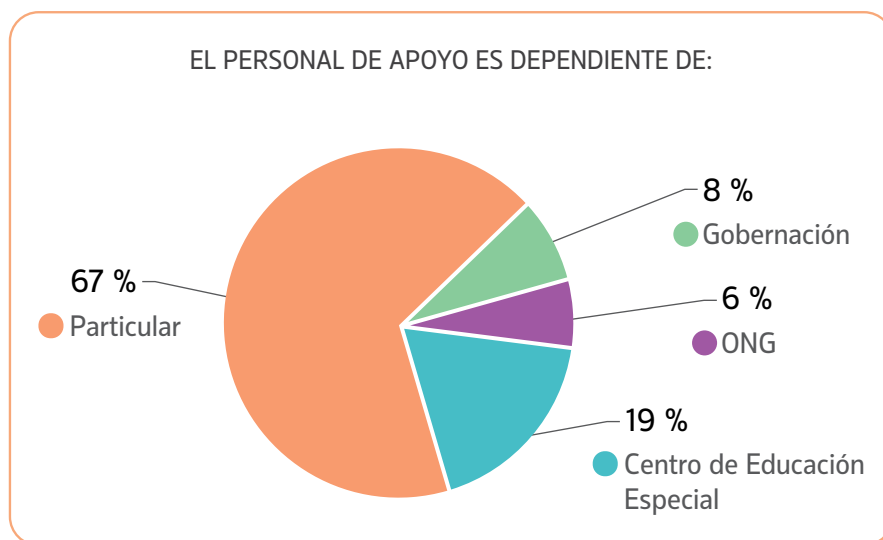
La declaración sobre la falta de personal de apoyo en el 80 % de unidades educativas evidencia las barreras estructurales que impiden la participación plena de estudiantes con discapacidad y la limitación en el derecho a recibir apoyos individualizados para acceder al currículo.

Estas ausencias afectan, directamente, a los aprendizajes, pues sin tutorías de apoyo como las de profesionales en psicopedagogía, no se atienden factores emocionales y conductuales; sin terapeutas, se restringe el desarrollo de habilidades adaptativas; sin intérpretes de Lengua de Señas Boliviana, se excluye a estudiantes con discapacidad auditiva del acceso a la información y sin orientadoras/orientadores, se debilita la permanencia escolar y el vínculo con las familias.

Estos factores, en consecuencia, amplían brechas de aprendizaje, incrementan la exclusión encubierta y se eleva el riesgo de deserción;

mientras que maestras y maestros enfrentan desafíos con poca información en la planificación para la diversidad y, probablemente, la necesidad de recurrir a estrategias improvisadas que reducen la calidad de los procesos educativos inclusivos.

Gráfico 10. Origen del apoyo especializado en las U.E.



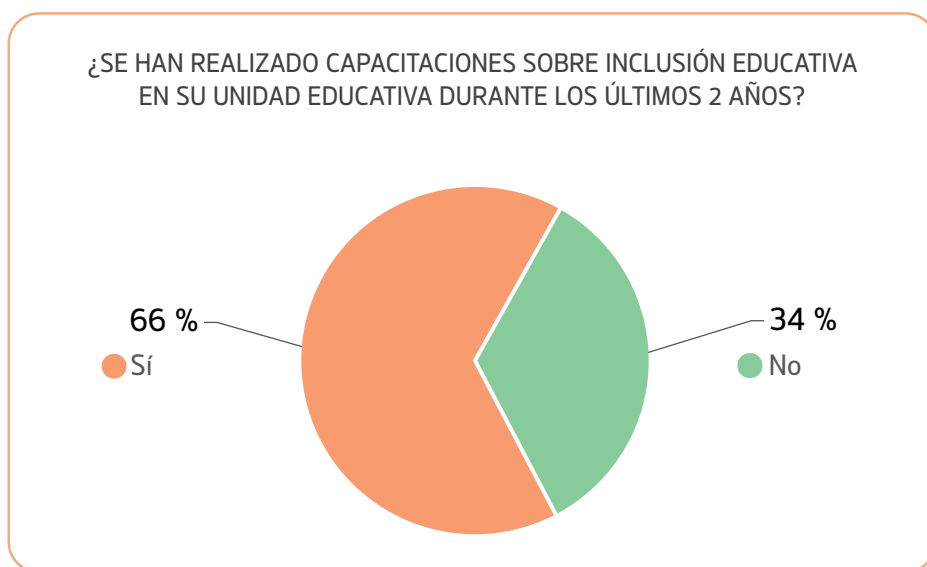
Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

La dependencia mayoritaria de apoyo particular (67 %) evidencia una inequidad estructural, pues los apoyos que deberían ser garantizados por el Estado dependen de la capacidad económica de las familias, generando una privatización, de facto, del derecho a la educación inclusiva y profundizando las desigualdades entre estudiantes.

Simultáneamente, la participación limitada de los Centros de Educación Especial (19 %) revela una débil articulación del modelo inclusivo, con escaso funcionamiento de unidades de apoyo, equipos itinerantes o referentes pedagógicos, escenario que mantiene prácticas segregadoras y reduce el acompañamiento interdisciplinario en aulas regulares.

El 8 % de la participación del Gobierno Autónomo Departamental de La Paz muestra insuficiencias en las políticas públicas territoriales, carencia de programas especializados y la baja prioridad presupuestaria, aspectos que contradicen el principio de la accesibilidad universal.

Gráfico 11. Capacitación en inclusión educativa en U.E.



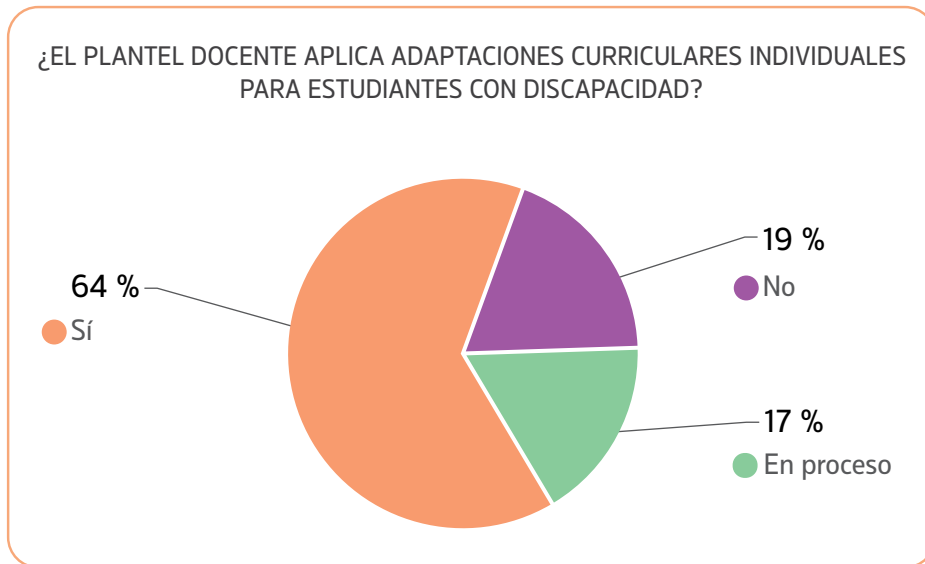
Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

La falta de capacitación en inclusión educativa, en el 34 % del personal docente, es una barrera institucional que revela que la inclusión no está siendo consolidada en el sistema educativo regular; ya que, sin formación en DUA y sin trabajo interdisciplinario, maestras y maestros carecen de herramientas conceptuales y pedagógicas necesarias para la implementación de prácticas inclusivas.

La ausencia formativa repercute, directamente, en la atención de necesidades diversas de estudiantes y en el mantenimiento de barreras actitudinales que producen exclusión encubierta en el aula.

Sin formación, capacitación y cualificación docente se limita la calidad de la educación inclusiva y se sustenta un enfoque homogeneizante.

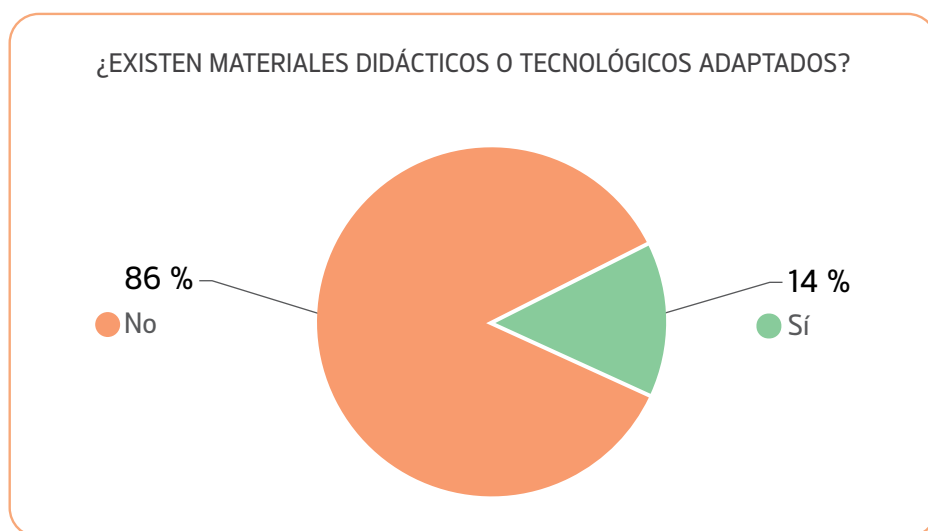
Gráfico 12. Implementación de adaptaciones curriculares



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

La afirmación de que, en el 64 % de unidades educativas, el plantel docente aplica adaptaciones curriculares individuales se vislumbra como un avance relevante hacia la atención de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Significaría que se toman acciones, en el proceso educativo, para eliminar ciertas barreras educativas. Sin embargo, también es fundamental conocer cuáles son las dificultades y requerimientos para la implementación en el 19 % que no las realiza, de manera que estudiantes con discapacidad no sean excluidas ni excluidos de los aprendizajes.

A su vez, el 17 %, que se encuentra en proceso, es un potencial significativo para consolidar prácticas inclusivas mediante asesorías técnicas, formación continua y colaboración interdisciplinaria. Este avance pone de relieve la urgencia de fortalecer el apoyo especializado, con el fin de asegurar una implementación coherente, sistemática y de calidad de las adaptaciones curriculares en todas las unidades educativas, según el nivel de aplicación.

Gráfico 13. Existencia de materiales didácticos o tecnológicos adaptados

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los formularios 2025.

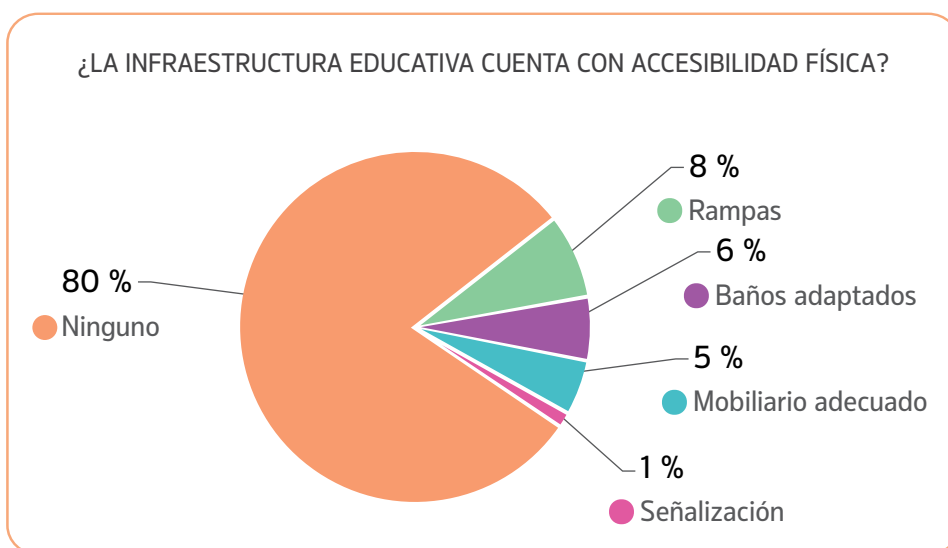
El 86 % de directoras y directores señala la ausencia de materiales adaptados en su unidad educativa, en el entendido de que estos recursos –didácticos y tecnológicos– son indispensables para garantizar ajustes razonables, el acceso al currículo, a la comunicación y a la participación activa.

Los recursos adecuados son diferenciados, según el tipo de discapacidad:

- En estudiantes con discapacidad visual, se evidencia la carencia de materiales en Braille, ampliaciones o lectores de pantalla.
- En la discapacidad auditiva, persiste la escasez de apoyos visuales y subtítulos.
- En la discapacidad intelectual, predominan materiales con alta carga cognitiva y escasos recursos pictográficos.

- En la discapacidad motriz, se observa la imposibilidad de manipular materiales sin adaptaciones específicas.
- En el Trastorno del Espectro Autista (TEA), se identifican limitaciones por la ausencia de apoyos visuales, agendas estructuradas o sistemas de anticipación.

Esta carencia no solo genera barreras persistentes para el aprendizaje y la participación; también traslada, injustamente, la responsabilidad al o la estudiante y su familia, cuando en realidad las dificultades provienen de un entorno que no garantiza los recursos exigidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y las normativas nacionales.

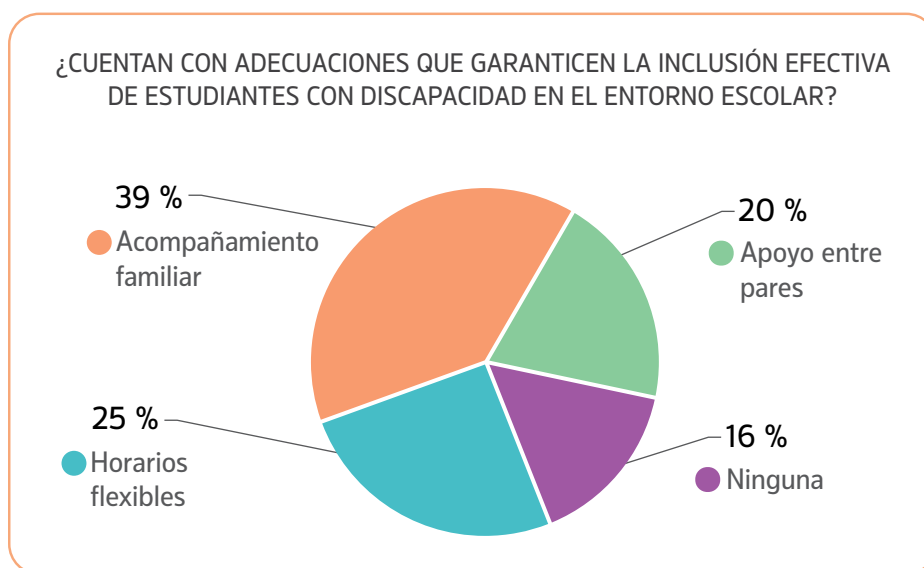
Gráfico 14. Implementación de adaptaciones curriculares

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los formularios 2025.

Es una realidad tangible que en la mayoría (80 %) de unidades educativas no exista accesibilidad física en función a estándares mínimos de diseño universal.

La existencia de mobiliario adecuado (pupitres adaptados, mesas ajustables, etc.) en solo el 5 %, baños adaptados en el 6 %, rampas en el 8 % y señalización accesible en el 1 % confirma un entorno escolar que limita la autonomía, genera riesgos y dificulta el aprendizaje para estudiantes con discapacidad.

Estas carencias reflejan la falta de inversión pública y de aplicación de normas técnicas, ausencia de planificación arquitectónica inclusiva y persistencia de un modelo escolar tradicional que no responde a la accesibilidad universal.

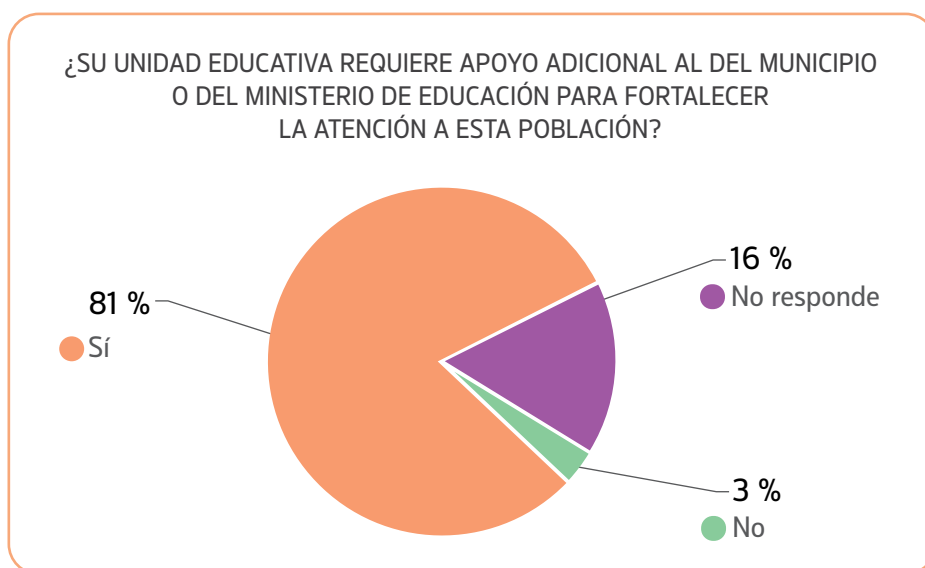
Gráfico 15. Adecuaciones en el entorno escolar

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los formularios 2025.

El 39 % reporta acompañamiento familiar en el proceso educativo de estudiantes con discapacidad; sin embargo, esta no es una elección informada o una estrategia institucional de corresponsabilidad, sino corresponde a la falta de personal de apoyo profesional en las unidades educativas. Ante esta ausencia, las familias se ven obligadas a asumir funciones que corresponden al sistema educativo, sin contar con la formación especializada. Esta realidad se agrava por las limitaciones económicas que impiden, a la mayoría de las familias, contratar profesionales externos para brindar la atención adecuada.

El 25 % indica aplicar horarios flexibles y el 20 % utilizar apoyo entre pares, como iniciativas puntuales para ajustar la organización. En contraste, un 16 % no reporta ninguna adecuación ni estrategia concreta para eliminar barreras, mismas que impiden la inclusión.

Estos resultados reflejan iniciativas puntuales y desiguales, subrayando la necesidad de un enfoque más sistemático, integral y sostenido para garantizar la inclusión efectiva en todo el entorno escolar.

Gráfico 16. Requerimiento de apoyo adicional

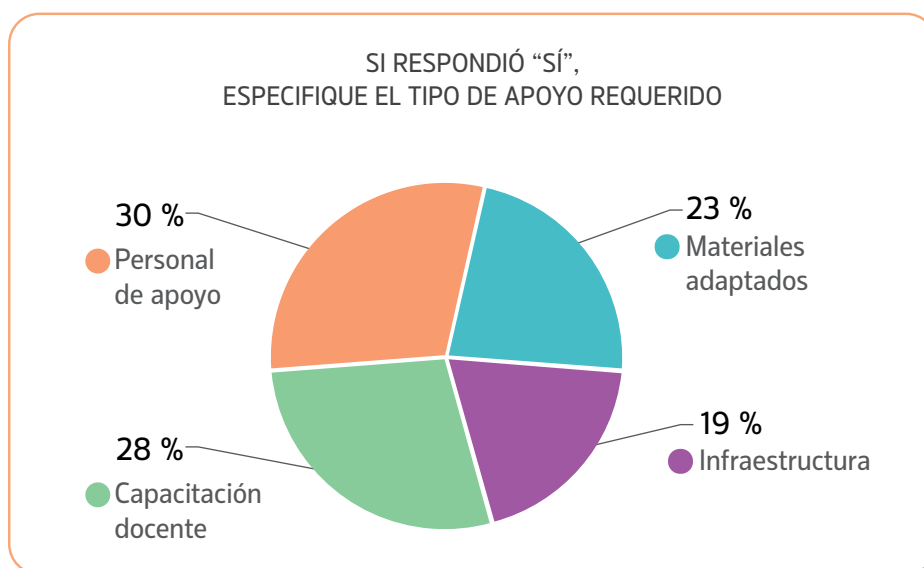
Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los formularios 2025.

Los datos reflejan que una amplia mayoría, el 81 % de directoras y directores, considera necesario recibir apoyo adicional al que proporciona el municipio o el Ministerio de Educación, lo que evidencia una percepción generalizada de insuficiencia en los recursos, personal especializado y estrategias institucionales para atender, de manera adecuada, a la población con necesidades educativas diversas.

El 16 % que no respondió sugiere cierta incertidumbre o falta de claridad sobre los requerimientos de apoyo, mientras que el 3 % que indicó que no necesita apoyo constituye un grupo minoritario, posiblemente, en contextos con mejores recursos o con percepciones distintas sobre la inclusión.

Los datos subrayan una brecha significativa entre las demandas educativas inclusivas y el respaldo institucional disponible, poniendo de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer políticas, programas y recursos especializados para garantizar una atención equitativa y efectiva.

Gráfico 17. Tipos de apoyos requeridos

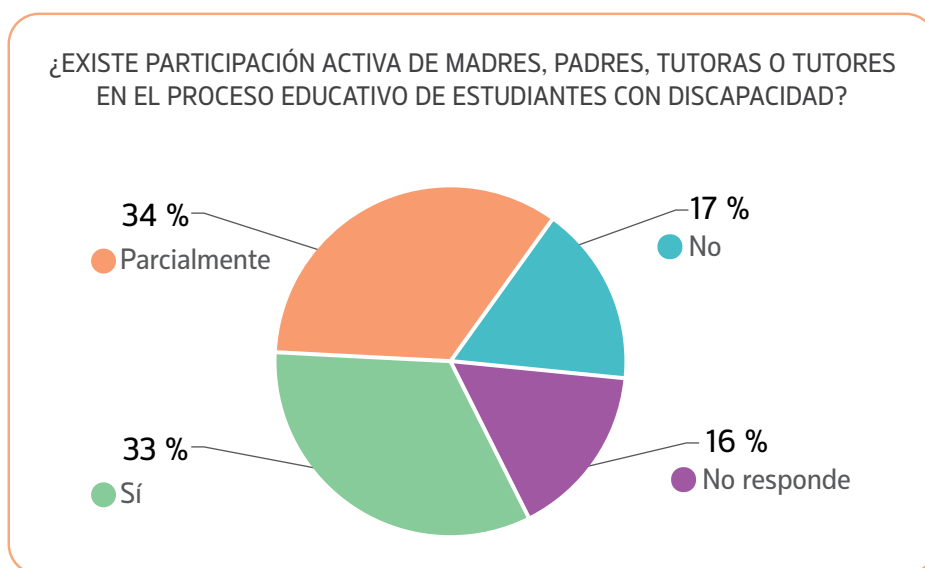


Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los formularios 2025.

La prioridad de requerimientos, según las direcciones de unidades educativas, es la siguiente: personal de apoyo (30 %), capacitación docente en educación inclusiva (28 %), materiales adaptados (23 %) y, por último, infraestructura (19 %).

Los datos reflejan que las percepciones de necesidad se inclinan a personal profesional y capacitación de maestras y maestros para consolidar prácticas inclusivas estables.

En términos de planificación, los hallazgos implican priorizar la inversión en capital humano, material, infraestructura y mobiliario accesibles para asegurar condiciones efectivas de inclusión educativa a estudiantes con discapacidad.

Gráfico 18. Participación activa de madres, padres, tutoras y tutores

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los formularios 2025.

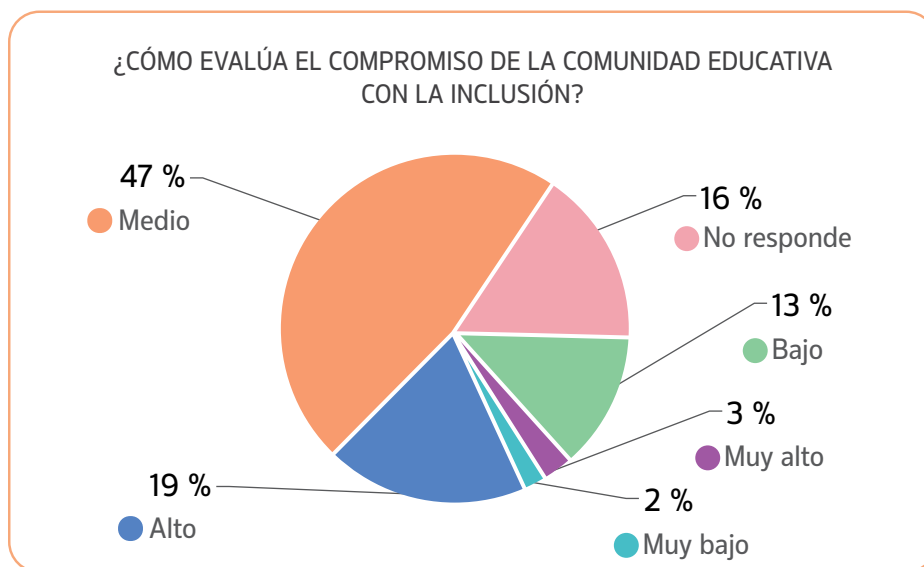
Directoras y directores de unidades educativas estiman que madres, padres, tutoras o tutores se involucran, o lo hacen parcialmente, en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad (34 % y 33 %, respectivamente). Por tanto, la mayoría de familiares se involucra de alguna manera, tomando en cuenta que esta atención debe compaginarse con otras actividades de cuidado y horarios laborales remunerados.

Las familias que participan activamente contribuyen a la continuidad de los apoyos y aprendizajes en el hogar, así como a establecer relaciones más fluidas con maestras y maestros. No obstante, esta participación necesita ser fortalecida para garantizar la inclusión plena.

El 17 % que no participa en absoluto, expone a estudiantes a riesgos de exclusión porque afecta sus aprendizajes, asistencia y permanencia escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad, desinformación o desconfianza hacia la institución.

En síntesis, estos resultados manifiestan la necesidad de estrategias institucionales que faciliten y amplíen la participación familiar para una acción conjunta y coherente entre escuela y familia.

Gráfico 19. Compromiso de la comunidad educativa con la inclusión



Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los formularios 2025.

La mayoría evalúa que el compromiso de la comunidad educativa con la inclusión, se sitúa entre “medio” y “alto” (66 %), una base positiva para su fortalecimiento.

No obstante, que solo el 3 % considere que la comunidad educativa tiene un compromiso “muy alto” pone de relieve que la cultura inclusiva todavía no se encuentra plenamente consolidada y requiere un proceso sostenido de información y sensibilización.

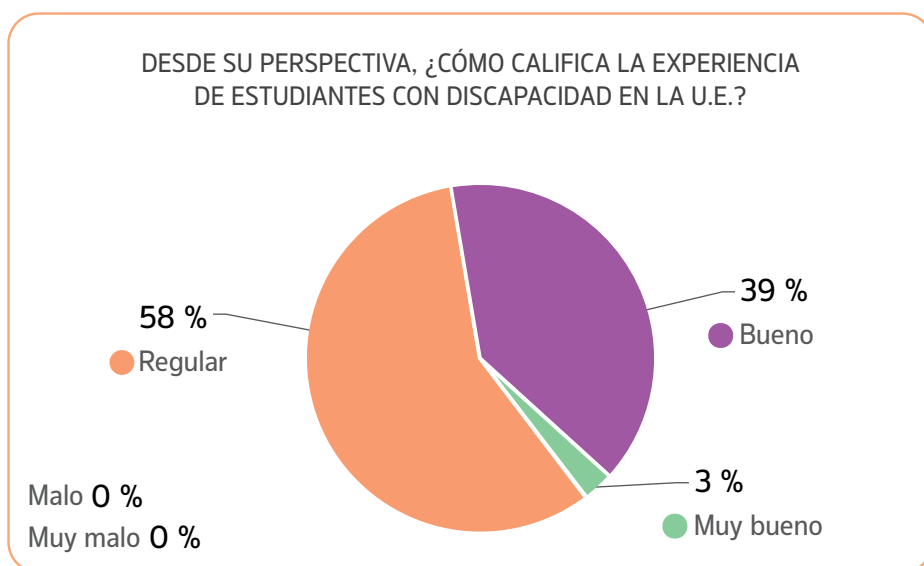
Asimismo, la combinación de respuestas en los niveles “bajo”, “muy bajo” y “no responde” (31 %) revela brechas significativas en la participación y la corresponsabilidad de las comunidades educativas.

5.2. Diagnóstico cualitativo

5.2.1. Directoras, directores, maestras y maestros

Información recolectada a partir de formularios y entrevistas aplicadas a directores, directoras, maestras y maestros de las unidades educativas seleccionadas.

Gráfico 20. Experiencia de estudiantes con discapacidad en unidades educativas

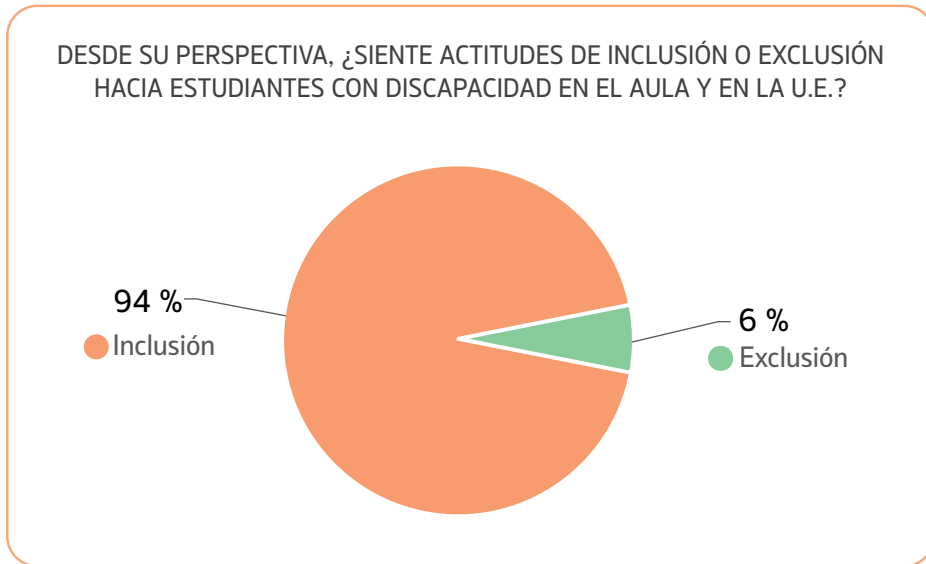


Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de los formularios 2025.

La evaluación de la experiencia de estudiantes con discapacidad, en la mayoría de las unidades educativas se califica de “Regular” (58 %), cifra que indica una percepción de avance parcial en la implementación de prácticas inclusivas, pero que subsisten las barreras que impiden el aprendizaje significativo. El 39 % de “Bueno” y el 3 % “Muy bueno”, representan una perspectiva positiva hacia los procesos inclusivos.

Los datos visibilizan, en general, que existe una base para fortalecer las experiencias educativas y sociales de estudiantes con discapacidad en las unidades educativas.

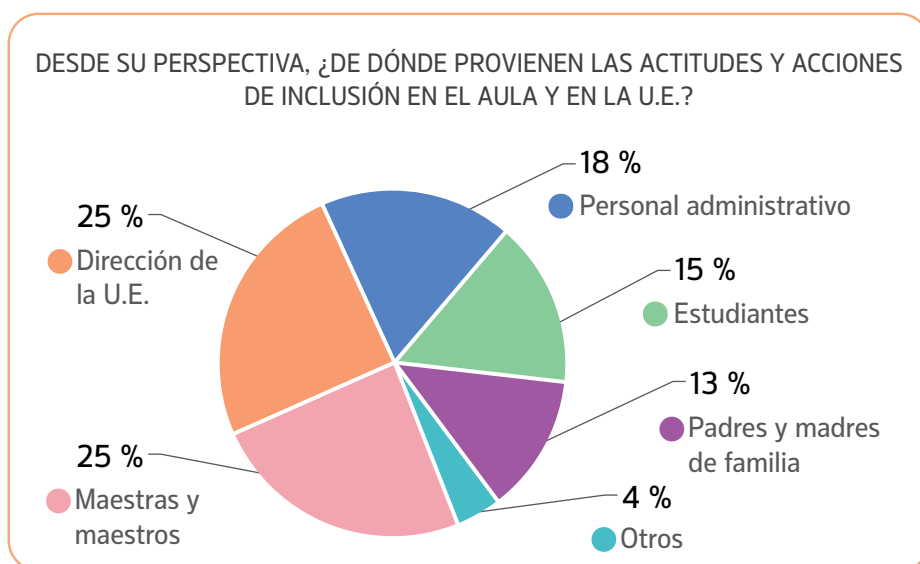
Gráfico 21. Percepciones sobre actitudes de inclusión o exclusión



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

La data proyecta un resultado, excepcionalmente, positivo. Un abrumador 94 % percibe actitudes orientadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la unidad educativa y las aulas, en contraposición al 6 % que reporta actitudes de exclusión.

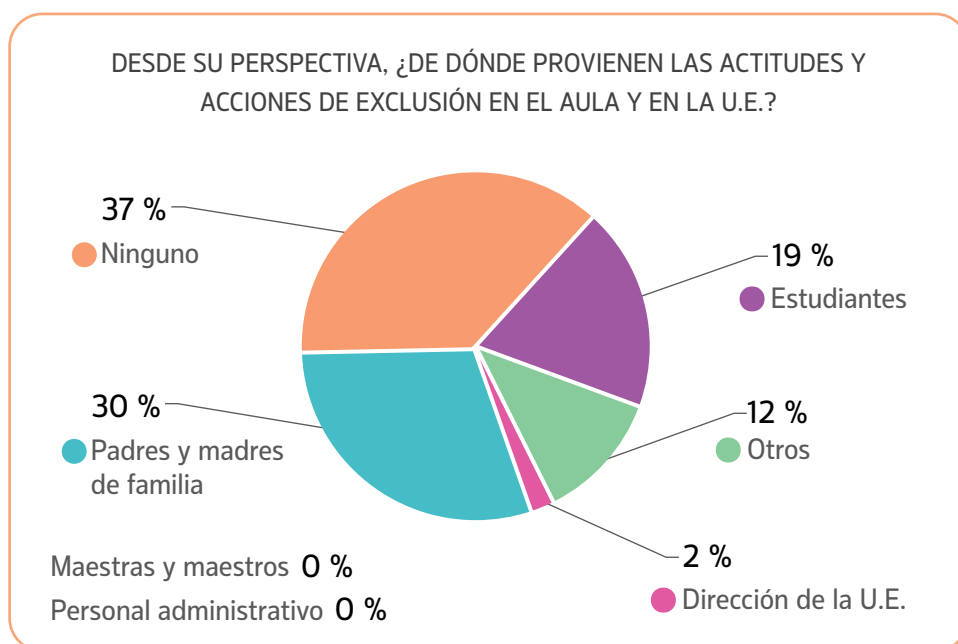
Empero, al contrastar este resultado de alta inclusión percibida (94 %) con los gráficos anteriores de “Experiencia” (58 % Regular) y “Desempeño académico” (58 % Regular), se identifica una discrepancia crítica. Esta disparidad sugiere que la actitud positiva no se está traduciendo, efectivamente, en resultados de calidad ni en una experiencia satisfactoria. Es decir, aunque se “quiere” incluir y se tiene disposición (actitud), las prácticas pedagógicas y los recursos materiales o metodológicos pueden ser insuficientes, ya que la experiencia y el desempeño alcanzan un nivel “Regular”.

Gráfico 22. Actitudes y acciones de inclusión

Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

El gráfico revela la atribución de actitudes y acciones de inclusión, en un 50 %, a direcciones, maestras y maestros. Se manifiesta un esfuerzo sistémico que involucra, tanto al liderazgo como a quienes implementan la práctica educativa. Aun así, la atribución al personal administrativo (18 %), estudiantes (15 %) y madres y padres de familia (13 %) señala un potencial poco aprovechado para fortalecer la cultura inclusiva, mediante una mayor movilización para la corresponsabilidad de toda la comunidad.

Gráfico 23. Actitudes y acciones de exclusión

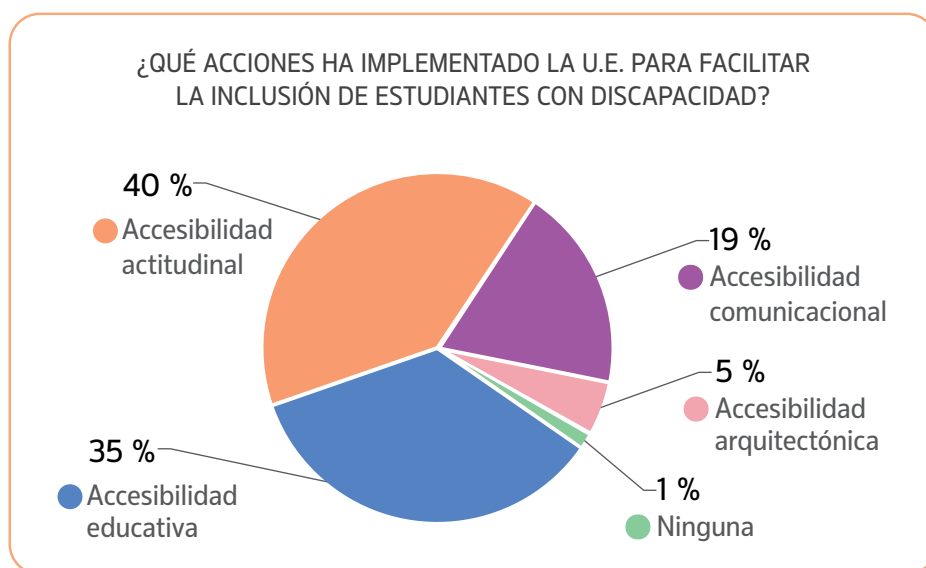


Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

Según directoras, directores, maestras y maestros, las actitudes y prácticas de exclusión se centran en madres y padres de familia (30 %) y estudiantes (19 %).

Que la mayoría, el 37 % afirme que las actitudes y acciones excluyentes no provienen de ningún actor sugiere un avance notorio en las actitudes de inclusión o una posible falta de reconocimiento, autocrítica y visibilización de las dinámicas discriminatorias en la unidad educativa.

De todas maneras, las cifras sugieren la necesidad de abordar los prejuicios, estereotipos y temores ante la diversidad, y fortalecer procesos de institucionalización de la cultura inclusiva con estrategias que impliquen a la totalidad de integrantes de la comunidad educativa.

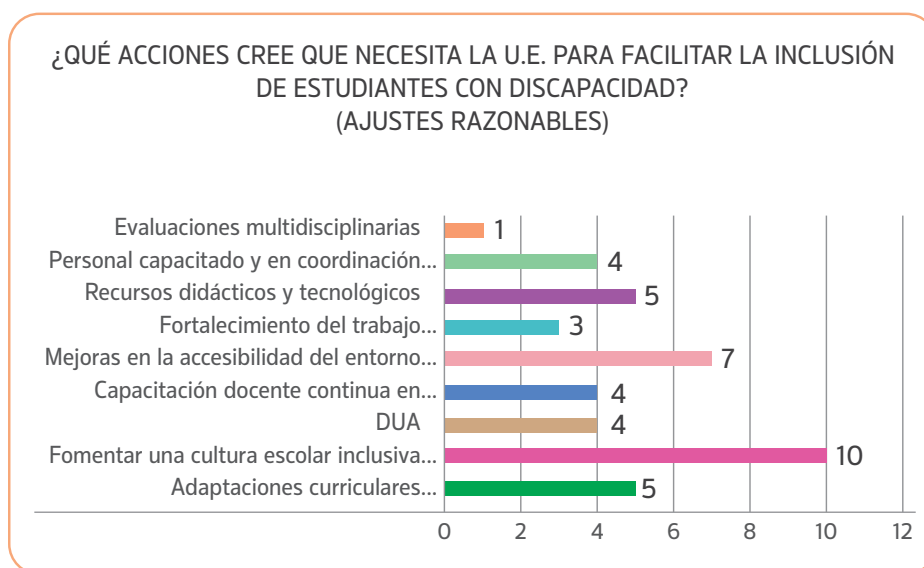
Gráfico 24. Acciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

La accesibilidad actitudinal alcanza el 40 % y refleja la conciencia de la necesidad de una cultura escolar inclusiva, base para las transformaciones estructurales. La accesibilidad educativa (35 %) muestra avances en adaptaciones curriculares y prácticas inclusivas, pero requiere mayor cobertura y consistencia entre maestras y maestros. La accesibilidad comunicacional (19 %) se identifica como la menos fortalecida, ya que requiere de conocimientos en el uso de SAAC y elaboración de materiales.

La accesibilidad arquitectónica y señalización inclusiva es la mayor falencia (5 %), revelando infraestructuras que no garantizan la autonomía de estudiantes con discapacidad. Finalmente, 1 % reporta ausencia total de acciones de accesibilidad.

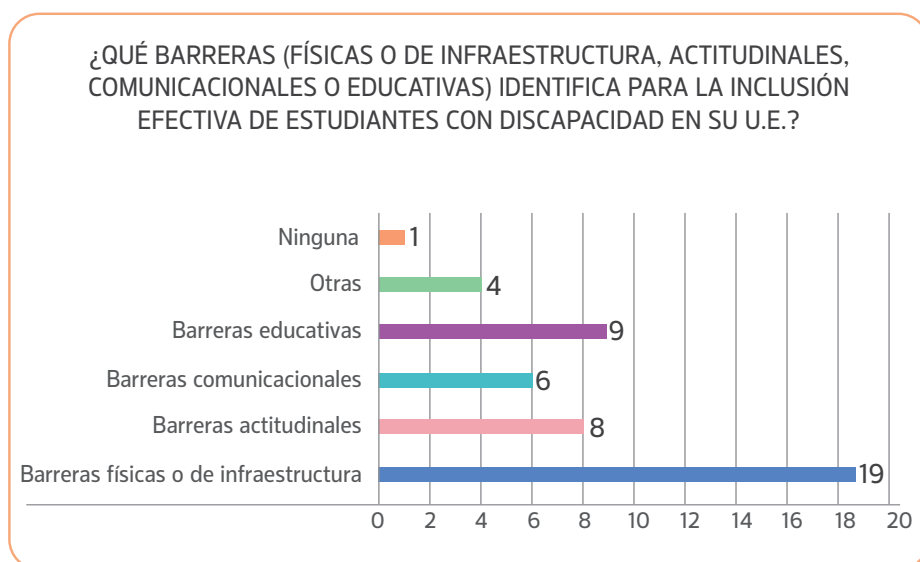
Gráfico 25. Ajustes razonables



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

El gráfico muestra que la necesidad más mencionada por directoras y directores es la de fomentar una cultura escolar inclusiva. También destacan requerimientos pedagógicos clave –capacitación docente continua, DUA, adaptaciones curriculares y mejor coordinación institucional– para el proceso formativo y organizacional.

En el ámbito material, señalan mejoras en accesibilidad, recursos didácticos y apoyo especializado. En conjunto, las respuestas reflejan una visión holística que abarca dimensiones culturales, pedagógicas, materiales y arquitectónicas. Esto indica que las unidades educativas requieren esfuerzos sostenidos para reducir brechas y eliminar barreras.

Gráfico 26. Barreras identificadas

Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

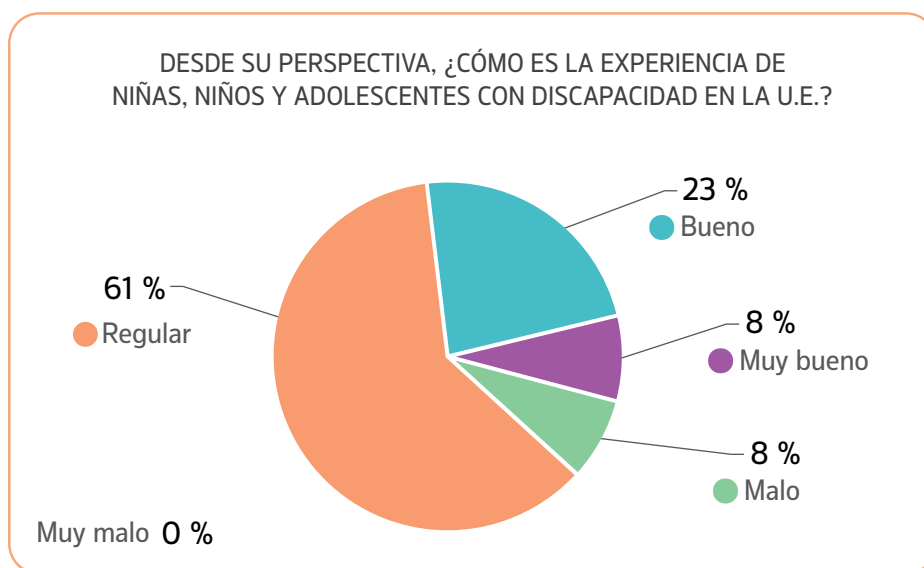
Se identifica como principal barrera para la inclusión, las limitaciones físicas y de infraestructura (19 menciones), que dificultan la movilidad y el acceso. Le siguen las barreras educativas (9) y actitudinales (8) que reflejan debilidades en las prácticas pedagógicas, capacitación docente y disposición del personal. También aparecen las barreras comunicacionales (6), asociadas a la falta de materiales accesibles y apoyos tecnológicos.

En conjunto, las barreras se concentran en infraestructura y prácticas pedagógicas, complementadas por desafíos culturales y comunicativos. Por tanto, se configura un escenario en el que la inclusión está restringida por condiciones físicas y capacidades institucionales insuficientes.

5.2.2. Madres y padres de familia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad

Información recolectada a partir de formularios y entrevistas aplicadas a madres y padres de familia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en las unidades educativas seleccionadas.

Gráfico 27. Experiencia de niñas, niños y adolescente con discapacidad



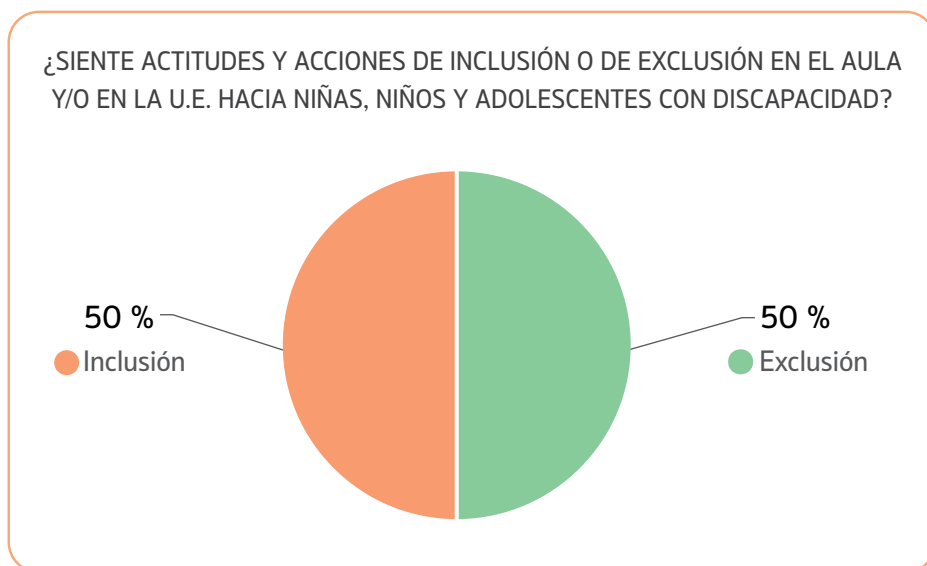
Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

La percepción de madres y padres de familia revela una coincidencia dominante en su evaluación de “Regular” con el 61%, tanto para el “Desempeño académico” como para la “Experiencia” de sus hijas e hijos con discapacidad en las unidades educativas. Por tanto, se sugiere que los sistemas de inclusión cumplen con un nivel básico de suficiencia.

La calificación de “Muy Bueno” (23 %) y “Bueno” (8 %) que suman 31 %, contrastan con el 8 % de “Malo”; sin embargo, esta última cifra, al igual que el 61 % de “Regular”, se debe tomar muy en cuenta para generar

políticas educativas institucionales que mejoren, positivamente, las vivencias de niñas, niños y adolescentes en las unidades educativas regulares.

Gráfico 28. Perspectiva sobre actitudes de inclusión y exclusión

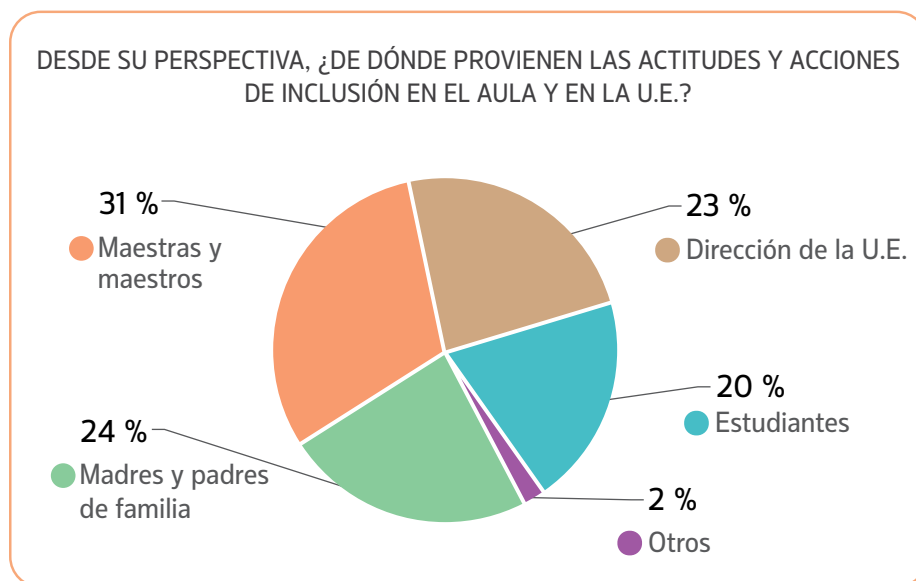


Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

Mitad de las personas consultadas percibe prácticas inclusivas y la otra mitad de exclusión, posiciones polarizadas que revelan procesos aún inconsistentes y poco institucionalizados.

Esta división indica que las experiencias de estudiantes con discapacidad dependen de la unidad educativa, aula, maestra o maestro; por tanto, se requiere el establecimiento de lineamientos claros y un enfoque pedagógico unificado. Las percepciones de exclusión se asocian a dificultades en adaptaciones, comunicación, buen trato, participación y barreras físicas. En suma, existe la necesidad urgente de fortalecer la inclusión con prácticas institucionales coherentes.

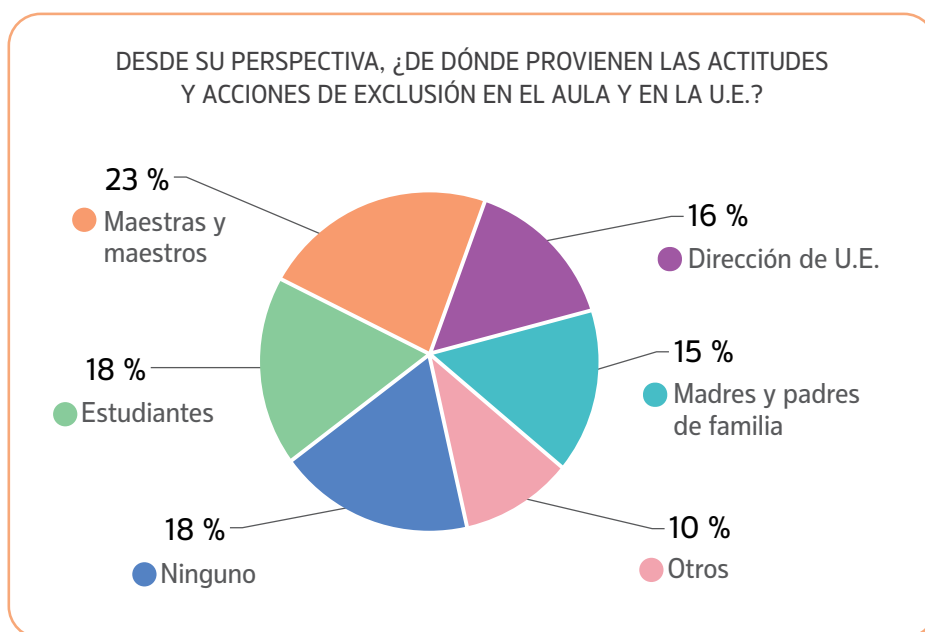
Gráfico 29. Procedencia de las actitudes y acciones de inclusión



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

Desde la perspectiva de madres y padres de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, las actitudes y acciones de inclusión en unidades educativas provienen de diversas fuentes en el siguiente orden: maestras y maestros (31 %), madres y padres (24 %), direcciones (23 %), estudiantes (20 %) y otros (2 %). También indican que el rol de maestras y maestros es muy importante en los procesos de sensibilización y acción para la inclusión.

El hecho de que se nombre a la mayoría de las y los integrantes de la comunidad, implica que se perciben actitudes y acciones de inclusión significativas; por tanto, existen las bases para la construcción de procesos unificados y fortalecidos.

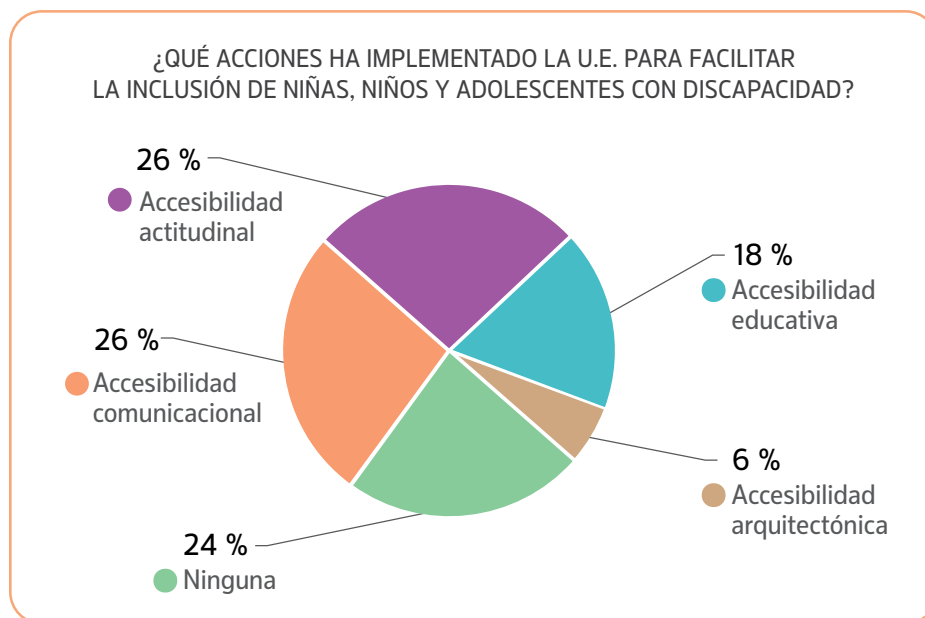
Gráfico 30. Procedencia de las actitudes y acciones de exclusión

Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

Por su lado, madres y padres que observan actitudes y acciones de exclusión, creen que provienen de maestras y maestros (23 %), seguidos por estudiantes (18 %), dirección (16 %) y madres y padres de familia (15 %). A su vez el 18 % no percibe exclusión. De nuevo, se observa que maestras y maestros están en el primer lugar de actitudes y acciones de exclusión.

La mayoría de las personas consultadas señalan la existencia de prejuicios y discriminación hacia sus hijas e hijos con discapacidad.

Gráfico 31. Acciones implementadas para la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad

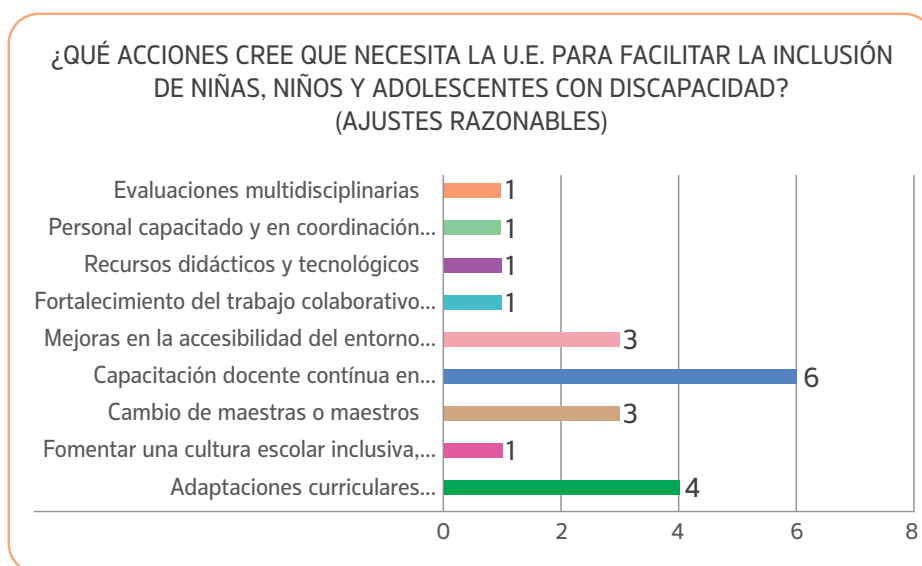


Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

El 74 % de personas encuestadas revela que las unidades educativas implementan acciones de inclusión en “Accesibilidad actitudinal” (26 %), “Accesibilidad comunicacional” (26 %), seguidas por la “Accesibilidad educativa” (18 %) y la “Accesibilidad arquitectónica” que llega al 6 %. Sin embargo, la cifra considerable de 24 % indica que su unidad educativa no ha implementado ninguna de estas medidas.

Es importante, no perder de vista que todas estas acciones afectan, directamente, a las “experiencias”, negativas o positivas, que tienen niñas, niños y adolescentes con discapacidad en las unidades educativas y en sus procesos educativos inclusivos.

Gráfico 32. Ajustes razonables



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

Madres y padres confirman las debilidades percibidas: capacitación docente continua (6), que explica la observación de maestras y maestros como fuente principal, tanto de inclusión (31 %) como de exclusión (23 %).

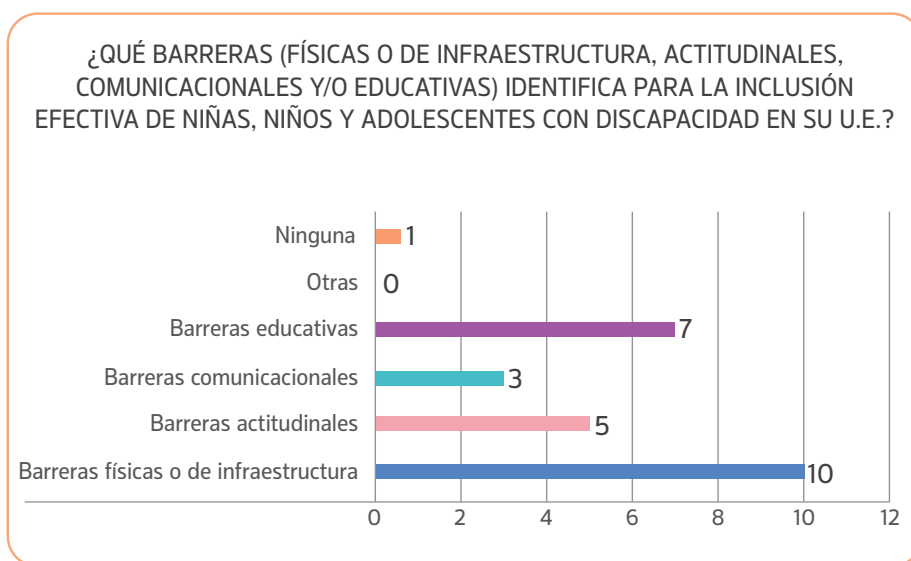
En segundo lugar, se priorizan las “Adaptaciones curriculares” (4), sugiriendo que, si bien existe buena voluntad (accesibilidad actitudinal), la aplicación práctica de la enseñanza sigue siendo desafiante.

La tercera prioridad, “Mejoras en la accesibilidad del entorno físico” (3), valida el hallazgo del 6 % de baja implementación arquitectónica del gráfico anterior, ello confirma que las barreras físicas son una necesidad crítica a abordar.

Finalmente, el “Cambio de maestras o maestros” (3) denota la frustración ante la ausencia de logros académicos. De todas maneras,

esta consideración simboliza la demanda de un abordaje profundo de las causas y del análisis de todos los factores que afectan a la implementación de procesos educativos de calidad y la construcción permanente de la inclusión educativa.

Gráfico 33. Barreras para la inclusión identificadas



Fuente: Elaboración propia con datos de formularios 2025.

Las barreras que se identifican para la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad, de mayor a menor, son: barreras físicas o de infraestructura (10), la acción menos implementada por las unidades educativas (solo 6 %). Siguen de cerca las barreras educativas (7) que validan la necesidad urgente de formación, capacitación y actualización de maestras y maestros en educación inclusiva, así como el requerimiento de profesionales de apoyo.

En tercer lugar, se encuentran las barreras actitudinales (5), que explican las percepciones de exclusión, pese a los esfuerzos (26 % en “Accesibilidad actitudinal”), como obstáculos significativos. Por

último, las barreras comunicacionales (3) sugieren que los canales de interacción, el lenguaje utilizado y los mecanismos de difusión de información siguen siendo un reto para la plena inclusión.

Contrastación de datos

Durante el estudio, la contrastación de opiniones entre directoras, directores, maestras y maestros, por un lado; y madres/padres de familia, por otro, resultó fundamental para obtener una visión general de la inclusión educativa.

Directoras, directores, maestras y maestros aportan información desde la perspectiva institucional y pedagógica, identificando barreras estructurales, necesidades de capacitación, implementación de estrategias inclusivas y gestión de recursos.

Por su lado, madres y padres de familia proporcionan testimonios directos sobre sus vivencias respecto a las prácticas de inclusión o exclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Se evidencian aspectos, en su condición de familiares, que pueden no ser percibidos por otros u otras integrantes de la comunidad educativa, tales como la calidad del buen trato, de los aprendizajes, la comunicación y la participación real de estudiantes con discapacidad.

Estas perspectivas validaron y enriquecieron los hallazgos del estudio, identificando convergencias y divergencias que aportan a la detección de áreas críticas que requieren atención prioritaria, mismas que se formulan en las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 6

Historias reales de inclusión y exclusión

- Contar hasta 100
- Maltrato, burlas e injusticias
- Sin rampas no hay aprendizajes
- Libre y autónomo

Los nombres de niñas, niños y adolescentes han sido modificados para resguardar su identidad.



Contar hasta 100

Anita, de seis años, es una niña alegre que se caracteriza por su interés en los números. Está en primero de primaria y su avance en matemáticas este año se ha centrado en aprender a contar hasta 100.

Tiene discapacidad intelectual y dificultades para desplazarse, situación que le impide seguir el ritmo de juegos y actividades físicas. Algunos compañeros le insultan y usan palabras hirientes para referirse a ella. En los recreos, observa que niñas y niños, al pasar corriendo por su lado, a veces la empujan y eso le da miedo. También, en ocasiones se siente marginada y excluida.

Afortunadamente, cuenta con maestras que han implementado estrategias inclusivas efectivas: adaptan actividades para que pueda participar a su ritmo, fomentan la cooperación con sus compañeras y compañeros y celebran sus avances. Eso fortalece su autoestima y participación.

Asimismo, gracias al acompañamiento y al apoyo constante de su familia, ha logrado mejorar su movilidad y progresar en su proceso educativo, pese a las dificultades en el habla.

La aspiración de la mamá de Anita es que las maestras y maestros se formen en educación inclusiva, de manera que realicen las adaptaciones curriculares con todos los recursos necesarios para que avance en sus aprendizajes, llegué a contar cifras mayores a 100, además de desarrollar todas sus potencialidades.

Maltrato, burlas e injusticias



Fabiola tiene 15 años y le gusta dibujar tanto como escuchar música.

Con discapacidad múltiple, asiste dos veces por semana a una unidad educativa y tres veces a un centro educativo con apoyos especializados de terapia. Convive, cotidianamente, con barreras educativas y sociales. En uno de los establecimientos, su discapacidad múltiple la expone a discriminación y exclusión de sus compañeros y compañeras. Su hermana y su prima relatan el maltrato, burlas e injusticias que experimenta.

Fabiola confirma esta realidad y señala que le “cuesta hacer amigos y amigas”, ya que cuando algún compañero intenta acercarse, este es juzgado y apartado del grupo por haberse dirigido a ella.

Sin embargo, en el otro centro al que asiste, encuentra un entorno más inclusivo: recibe apoyo docente, se integra con mayor facilidad, ha formado amistades y experimenta aceptación.

Su familia es el pilar firme y constante que le ofrece seguridad emocional y acompañamiento en su desarrollo.

Sus progresos visibles, a través del dibujo y la música, reflejan que, con un entorno escolar y familiar inclusivos, tiene más oportunidades de explorar aprendizajes diversos.

La familia expresa que, de poder cambiar algo en la vida de Fabiola, sería la mirada discriminatoria que aún persiste hacia las personas con discapacidad.



Sin rampas no hay aprendizajes

Miguel tiene doce años y está en tercero de primaria.

Por la discapacidad físico motora debe movilizarse en silla de ruedas. Junto a su madre relata que, tanto sus compañeros y compañeras como sus maestras y maestros le han brindado un trato cordial. Él recuerda con especial énfasis a un compañero que se ha convertido en un apoyo sustancial y con quien se siente seguro en el aula.

Comparte con entusiasmo que ha aprendido a pintar y que disfruta mucho de sus días en clases, especialmente, cuando puede mostrar lo que ha avanzado.

No obstante, entre estos aspectos positivos, emerge el tema crítico de la accesibilidad física. Su madre debió tomar la difícil decisión, ante la falta de rampas en su unidad educativa, de dejar que repita primero de primaria porque el curso siguiente se encontraba en el piso superior. Durante un tiempo, intentó cargarlo por las escaleras hasta el aula correspondiente, pero esta situación se tornó insostenible porque le generaba dolores lumbares agudos.

El aprendizaje de Miguel se vio afectado, no por falta de capacidad ni de apoyo pedagógico, sino por la ausencia de condiciones físicas que garanticen su derecho a la educación.

Miguel y su mamá sueñan con rampas en toda la unidad educativa y en todas partes.

Libre y autónomo



Gabriel tiene 16 años y es una persona con discapacidad auditiva.

A través de señas expresa su enojo y frustración ante la escasa accesibilidad comunicacional en su unidad educativa y el hecho de que su círculo de amistades se limite, únicamente, a quienes usan Lengua de Señas Boliviana (LSB).

Percibe que es objeto de burlas y que, en lugar de buscar formas adecuadas de interactuar con él, algunos compañeros le lanzaban bolas de papel para llamar su atención; y, cuando volteaba, solo veía risas y gestos ofensivos.

En el entorno educativo, la respuesta institucional es dispar. Existen maestras que han mostrado disposición, paciencia y compromiso para brindarle los apoyos, buscando formas de facilitar su participación. Sin embargo, también existen otros maestros y maestras que se limitan a afirmar que no pueden aprender LSB y que él necesita, obligatoriamente, un intérprete para incluirse en las clases. Ante esta situación, a su mamá le ha tocado la tarea de coordinar, con otras madres y otros padres, en situación similar, la contratación de una intérprete con recursos propios.

Dice que los desafíos no se limitan al espacio escolar; para él, salir a la calle representa mucha incertidumbre porque no comprende plenamente lo que sucede a su alrededor. No se siente libre ni seguro. Tiene el deseo, propio de su edad, de mayor autonomía, pero las barreras comunicacionales se lo impiden.

Su madre, con el afán de fortalecer su autonomía, le ha enseñado algunas palabras orales para pedir que el minibús se detenga, entendiendo el deseo de desenvolverse solo. Aún así, sabe que no puede dejarlo sin acompañamiento debido a las experiencias de riesgo que ha presenciado.

Gabriel anhela acceder a toda la información en formatos accesibles, ya que existen, por ejemplo, muchos videos o imágenes que vienen sin subtitulación.

CAPÍTULO 7

Testimonios



Dos hermanos con discapacidad física demostraban un profundo interés por aprender y participar activamente en las actividades escolares. Contaban con el constante apoyo de sus padres, quienes acompañaban su proceso educativo con compromiso y cariño. Además, sus compañeros mostraban empatía y respeto, promoviendo su inclusión en el aula.

Los incluían en los grupos de trabajo y colaboraban en sus actividades individuales, asegurando que pudieran participar en igualdad de condiciones.

Esta experiencia refleja cómo el trabajo conjunto entre familia, estudiantes y docentes puede generar un entorno verdaderamente inclusivo y enriquecedor para todos.

Maestra de U.E.



Son muchos estudiantes con discapacidad visual, auditiva, intelectual y otras que pasaron por nuestra escuela. Juan, un estudiante con 12 años, no estuvo en el sistema educativo, lo incorporamos en sexto de primaria, realizamos adaptaciones poco significativas y en 2 años (séptimo y octavo) subió a secundaria, leyendo y escribiendo. Fue muy significativo.

Anahí, es otra experiencia, muy gratificante, rechazada por niños y padres en primero de primaria. Fuimos muy determinantes, al responder que, si algún padre de familia consideraba que este ambiente educativo no era bueno para sus hijos, podía acceder a otro establecimiento. Anahí se quedó y salió bachiller en nuestro nivel secundario.

Directora de U.E.



Mi niña al inicio (hace 2 años) no repetía los ejercicios de educación física y yo empecé a pasar clases junto con ella. Actualmente, la sigo acompañando, pero ella imita a sus compañeras y sonríe. Ella trata de repetir los ejercicios con la ayuda de otras niñas. Estoy muy agradecido con la profesora y sus compañeros de curso.

Padre de familia



Mi hijo encontró dos amigos que, siendo tan pequeños, entienden muy bien la condición de mi hijo, lo alientan, le dan cariño y lo acompañan. Creo que esas familias si saben de inclusión y empatía.”

Madre de familia



La inclusión no debe ser vista como un favor, sino como un derecho fundamental. Cada niña, niño y adolescente con discapacidad posee talentos, emociones y sueños que merecen ser reconocidos y potenciados.

En la unidad educativa, la verdadera inclusión se construye día a día, cuando docentes, familias y compañeros comprenden que la diversidad enriquece el aprendizaje y fortalece los valores de empatía, solidaridad y respeto.

Como sociedad, debemos avanzar hacia un entorno donde todas las personas sean valoradas por sus capacidades y no limitadas por sus diferencias. Incluir es abrir puertas, ofrecer oportunidades y creer firmemente que todos pueden aprender y aportar, cada uno a su ritmo y con su propia forma de ver el mundo.

Director de U.E.



Debemos dejar de juzgar a las personas sin antes convivir. Aconsejar a nuestros hijos que nunca se tienen que hacer la burla de nadie, que todos son iguales a ellos, nadie es mejor que nadie.

Madre de familia



La verdadera inclusión para los niños autistas es permitirles ser parte del grupo, de la unidad educativa. Su entorno ayuda a que ellos confíen en ellos mismos y logren metas. Cuando ellos se sienten parte de algún grupo, trabajan mejor; su conducta es más regulable. Necesitan mucho amor y paciencia.

Padre de familia

CAPÍTULO 8

Conclusiones

El presente estudio permite establecer las siguientes conclusiones sobre el estado de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el municipio de La Paz, según las percepciones de directoras y directores, maestras y maestros, madres y padres de familia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

1. Avance en el acceso, estancamiento en la calidad

Se constata un avance significativo en el acceso: el 84 % de las unidades educativas reporta la matriculación de estudiantes con discapacidad. Este dato confirma el cumplimiento en términos de ingreso y presencia; sin embargo, no siempre se traduce en una experiencia educativa de calidad.

La percepción mayoritaria –58 % de directoras, directores, maestras y maestros, y 61 % de familias– ubica el desempeño académico y la experiencia escolar de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en un nivel “regular”. Este resultado sugiere que la inclusión se está implementando, principalmente, como integración física; aunque persisten importantes desafíos en cuanto a la plena participación y los aprendizajes significativos.

2. Disociación entre actitud y práctica

Existe una marcada discrepancia entre las actitudes declaradas y las prácticas implementadas. Mientras el 94 % del personal

educativo percibe un entorno actitudinal inclusivo, esta disposición favorable no se materializa en acciones pedagógicas y estructurales consistentes. Esta brecha revela una falta de capacidades técnicas y recursos humanos y materiales, situación en la que la voluntad de incluir no es suficiente, si no está respaldada por el conocimiento específico ni las herramientas necesarias para hacerla efectiva.

Existe una clara distancia entre las actitudes expresadas y las prácticas efectivamente desarrolladas. El 94 % del personal educativo señala un entorno actitudinal inclusivo; no obstante, dicha disposición no se refleja en acciones pedagógicas estructuradas y sostenidas. Esta brecha pone de relieve la insuficiencia de recursos humanos y materiales, mostrando que la voluntad de incluir, por sí sola, no garantiza la inclusión de calidad.

3. Déficit estructural en apoyos especializados

La carencia de personal de apoyo calificado es crítica. El 80 % de unidades educativas no cuenta con profesionales específicos y especializados. Del 20 % restante con algún tipo de apoyo, el 67 % declara depender del financiamiento de las familias para sostener estos servicios, situación que institucionaliza la inequidad y vulnera el derecho a la educación, ya que el acceso a los apoyos resulta proporcional a la capacidad económica familiar. Esta situación genera una sobrecarga en maestras y maestros y no siempre se responde a las necesidades particulares de estudiantes con discapacidad.

4. Barreras arquitectónicas y de comunicación

La infraestructura escolar es la barrera más severa identificada. El 80 % de unidades educativas carece de cualquier tipo de accesibilidad física (rampas, baños adaptados y/o señalización) y el 86 % reporta la ausencia de materiales didácticos o tecnológicos adaptados. Esto imposibilita la participación autónoma y segura

de estudiantes, excluyéndolos de la vida escolar, pese a formar parte de la comunidad educativa.

5. Formación docente insuficiente y desarticulada

La capacitación en educación inclusiva es insuficiente (34 % del personal no ha recibido formación) y, cuando existe, no logra permutar las prácticas pedagógicas tradicionales. Si bien, un 64 % de maestras y maestros reporta aplicar adaptaciones curriculares, la persistencia de un desempeño “regular” sugiere que estas adaptaciones son, en muchos casos, superficiales o no responden a un diseño pedagógico fundamentado como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

6. Fragilidad en la corresponsabilidad escuela-familia

La participación de las familias es irregular, con un 34 % de participación parcial y un 17 % de nula. Además, se identifica una polarización en la percepción de las familias: el 50 % reporta experiencias de inclusión, mientras que el otro 50 % identifica claras situaciones de exclusión, principalmente atribuidas a maestras y maestros (23 %). Se deduce una precaria relación y escasos canales de comunicación y trabajo colaborativo efectivo entre la escuela y las familias.

7. Concentración territorial de la vulnerabilidad

La distribución de la población con discapacidad no es homogénea, se concentra en macrodistritos urbanos densos y con mayores índices de vulnerabilidad socioeconómica (Periférica, Cotahuma, San Antonio y Max Paredes), mientras que en zonas rurales y periurbanas (Mallasa, Zongo y Hampaturi) se evidencia un probable subregistro, lo que sugiere una doble exclusión: por discapacidad y por localización geográfica.

En síntesis, el sistema educativo en el municipio de La Paz se encuentra en una fase de transición entre un modelo de integración y uno de inclusión. Se han sentado bases importantes en cuanto a la apertura del sistema, pero persisten desafíos estructurales, pedagógicos y actitudinales profundos que aún no consolidan el ejercicio del derecho a la educación inclusiva de calidad como una realidad para niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

La información brindada muestra que, aunque existen esfuerzos reales hacia la inclusión —especialmente, en accesibilidad actitudinal (40 %) y educativa (35 %)—, estos no se articulan en un marco institucional unificado. La experiencia de estudiantes con discapacidad varía, considerablemente, entre aulas, maestras, maestros y autoridades, hecho que refleja la ausencia de políticas institucionales sólidas, basadas en los principios de la educación inclusiva.

En general, el estudio revela que las unidades educativas regulares se encuentran en un proceso incompleto de transición hacia la inclusión. Existen avances relevantes —particularmente, en actitudes y prácticas educativas aisladas—; aunque, se mantienen las barreras estructurales, pedagógicas, comunicacionales y culturales que las limitan.

El desafío principal radica en pasar de esfuerzos individuales a una política institucional integral, sostenida en:

- Infraestructura accesible.
- Prácticas pedagógicas basadas en DUA.
- Formación continua del personal.
- Liderazgo inclusivo.
- Participación activa de las familias.
- Sensibilización informada a toda la comunidad educativa.

- Cultura escolar coherente con los principios de la CDPD y la educación inclusiva contemporánea.

Sin estas condiciones, la inclusión seguirá siendo una experiencia desigual y dependiente del contexto particular de cada familia, aula y unidad educativa.

CAPÍTULO 9

Recomendaciones

Para transitar de una inclusión nominal a una real y efectiva en el municipio de La Paz, se proponen las siguientes recomendaciones estratégicas, organizadas en ejes de acción:

Eje 1: Fortalecimiento de la gestión institucional y la política pública

1. Desarrollar un Plan Municipal de Inclusión Educativa

Elaborar un plan quinquenal, con presupuesto asignado y metas medibles, que articule las acciones de todas las direcciones del GAMLP relacionadas con educación, infraestructura y desarrollo social, en el marco de Ley Municipal N° 294 “La Paz Inclusiva”.

2. Consolidar un Sistema de Información y Monitoreo

Implementar un sistema digital unificado que, más allá del registro, permita el seguimiento individual de la trayectoria educativa de cada estudiante con discapacidad, el monitoreo de la aplicación de ajustes razonables y la evaluación del clima escolar inclusivo.

3. Priorizar la inversión con enfoque territorial

Utilizar los datos censales y el geoportal municipal para focalizar la inversión en infraestructura y recursos humanos en los macrodistritos para la inclusión educativa real de estudiantes con discapacidad.

Eje 2: Formación y desarrollo profesional docente

4. Implementar un Programa de capacitación continua y en servicio

Diseñar una malla formativa obligatoria y escalonada para direcciones, maestras y maestros, centrada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la evaluación diferenciada, la elaboración de adaptaciones curriculares significativas y el manejo de estrategias para la diversidad en el aula.

5. Establecer Redes de Aprendizaje entre Pares

Promover comunidades de práctica en las que maestras y maestros con experiencias exitosas de inclusión puedan capacitar a sus colegas, sistematizar buenas prácticas y generar soluciones colaborativas a los desafíos comunes.

Eje 3: Provisión de recursos y apoyos especializados

6. Crear un Cuerpo Municipal de Profesionales de Apoyo

Conformar un equipo interdisciplinario itinerante compuesto por profesionales en psicopedagogía, terapia del lenguaje, intérpretes de Lengua de Señas Boliviana, entre otros necesarios para la atención estratégica en las unidades educativas con matriculación de estudiantes con discapacidad.

7. Dotar de materiales y recursos tecnológicos

Establecer un fondo municipal para la adquisición y producción de materiales didácticos adaptados (pictogramas, textos en Braille, lupas, etc.) y tecnología de apoyo (software de comunicación aumentativa, teclados adaptados, entre otros), creando un centro de recursos que funcione en régimen de préstamo o dotación para las unidades educativas.

Eje 4: Transformación del entorno escolar

8. Ejecutar un Plan de Adecuación Arquitectónica urgente

Elaborar y financiar un “Plan Director de Accesibilidad” que garantice, en un plazo definido, la implementación de rutas accesibles, baños adaptados, señalización multisensorial y mobiliario ergonómico en todas las unidades educativas públicas, comenzando por aquellas con mayores barreras identificadas.

9. Promover la Cultura Escolar Inclusiva desde el liderazgo

Fortalecer las capacidades de toda la comunidad educativa, liderizada por las direcciones, para impulsar, modelar y supervisar prácticas inclusivas, con la implementación de planes inclusivos y protocolos claros.

Eje 5: Alianza estratégica con las familias y la comunidad

10. Institucionalizar la participación familiar

Crear espacios sistemáticos y formales de colaboración con las familias, que trasciendan la mera entrega de calificaciones: escuela de familias, co-construcción de

Proyectos Educativos Individuales (PEI) y talleres para el intercambio de experiencias y estrategias.

11. Diseñar Campañas de sensibilización comunitaria

Lanzar campañas de comunicación masiva que visibilicen las potencialidades de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, promuevan una imagen social positiva y posicionen a la escuela inclusiva como un valor fundamental para la construcción de una sociedad paceña más justa y cohesionada.

La implementación sistemática de estas recomendaciones permitirá avanzar hacia la construcción de un municipio modelo en educación inclusiva.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Agencia Municipal de Noticias. (2024). *Economía naranja genera Bs 535 millones en el municipio de La Paz*. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. <https://amun.bo>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia [CPE]. 7 de febrero de 2009.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006.
- Convenio N. 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo). 27 de junio de 1989.
- Fondo Monetario Internacional (FMI). (2025). *Bolivia: 2025 Article IV consultation—Press release; staff report; and statement by the executive director for Bolivia*. International Monetary Fund. <https://www.imf.org>

- Fundación Machaqa Amawta. (2025). *Expresión con inclusión. Guía para el uso de terminología sobre discapacidad en medios de comunicación*. Fundación Machaqa Amawta.
- Filmer, D. (2008). *Disability, poverty, and schooling in developing countries: Results from 14 household surveys* (World Bank Policy Research Working Paper No. 3794). World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-3794>
- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. (2021). *Plan Territorial de Desarrollo Integral del Municipio de La Paz 2021–2025*. <https://sim.lapaz.bo>
- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. (2021). *Ley Municipal Autonómica N° 294, Ley Educativa Municipal “La Paz Inclusiva”*.
- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. (2019). *Ordenanza Municipal N° 156/2019 de Inclusión Educativa Municipal*.
- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. (2018). *Ordenanza Municipal N° 112/2018 de Accesibilidad Universal*.
- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. (2016). *Ley Municipal Autonómica No. 209 para las Personas con Discapacidad*. <https://www.concejomunicipal.bo/wp-content/uploads/2018/11/DI-01.pdf>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Ley N° 975 - Ley de prestación de servicios para personas con discapacidad. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 25 de abril de 2017.
- Ley N° 548 - Código Niña, Niño y Adolescente. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 17 de julio de 2014.

- Ley N° 223 – Ley General para Personas con Discapacidad. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 02 de marzo de 2012.
- Ley N° 269 – Ley de la Juventud. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2 de febrero de 2012.
- Ley N° 070 – Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 20 de diciembre de 2010.
- Ley N° 045 – Ley Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación. Gaceta Oficial de Bolivia, 08 de octubre de 2010.
- Lewis, A. & Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children? A pedagogy for inclusion*. Open University Press.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIEP-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Metts, R. L. (2004). *Disability and development: Background paper prepared for the disability and development research agenda meeting*. World Bank.
- Nind, M. & Rix, J. (2016). Inclusive education and the concept of reasonable adjustments. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1234–1248. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1153267>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS – BM.
- Palacios-Ticliahuanca, L. (2023). *Educación inclusiva: Un análisis desde el enfoque de derechos y la transformación sistémica*.
- Pardo, R., Toboso, M. y Rogero, J. (2012). Accesibilidad universal y diseño para todos: Definiciones y perspectivas actuales. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 27–52.
- Pearn, J. H. (2000). The cost of war: Child injury and death. En Z. A. Bhutta (Ed.), *Contemporary issues in childhood diarrhea and malnutrition* (pp. 334–343). Oxford University Press.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Informe sobre Desarrollo Humano 2022: Datos de pobreza multidimensional*. PNUD.
- Punina Lasluisa, M. C., Vite Balón, M. B., Velasco Villa, A. V., Arias Lugmaña, E. B. y Arellano Males, K. G. (2025). El Diseño Universal de Aprendizaje: Principios y prácticas para una educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1).
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Universidad del Zulia.
- United Nations Children’s Fund. (2013). *Guidelines for disability situation analyses*.
- United Nations Children’s Fund. (s. f.). *Education*. <https://www.unicef.org/education>
- Wolfensohn, J. D. (2002, 3 de diciembre). Poor, disabled and shut out. *The Washington Post*.

Anexo fotográfico



Unidad educativa del municipio de La Paz con barrera física.



Unidad educativa del municipio de La Paz con accesibilidad física.



Unidad educativa del municipio de La Paz con barreras físicas.



Unidad educativa del municipio de La Paz con accesibilidad física.



Unidad educativa del municipio de La Paz con barreras físicas.



Unidad educativa del municipio de La Paz con accesibilidad física.



Unidad educativa del municipio de La Paz con barreras físicas.



Secretaría Municipal de
Desarrollo Humano



GAMLP
GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE LA PAZ

