

Discapacidad y derecho a la educación en México



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Discapacidad y derecho a la educación en México



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Discapacidad y derecho a la educación en México
Primera edición, 2022

Coordinación general
Gabriela Begonia Naranjo Flores

Coordinación académica
**Gabriela Begonia Naranjo Flores, Abel Encinas Muñoz,
Victoria Tecamachaltzi Meza y Arturo Guzmán Arredondo**

Redacción
Gabriela Begonia Naranjo Flores, Abel Encinas Muñoz, Victoria Tecamachaltzi Meza, Arturo Guzmán Arredondo, Alfonso Paz Rodríguez, Luis Alberto Degante Méndez, Magnolia Bolom Pérez, Verónica Medrano Camacho, Marissa Martínez García, Eduardo Ángeles Méndez, Irving Carranza Peralta, Raúl Guadalupe Antonio, Víctor Xochitototl Nava, Carlos Basurto Troncoso, Edgar Valencia Romero, Karina Marisol García Morales y Brenda Alcalá Escamilla.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece a todas y todos los que colaboraron en la revisión puntual de esta edición: Concepción Guadalupe Fernández Azcorra, Manuela Hernández Flores, Rosalía Mercado Meza, Laura Steffany Ramírez Sosa, Rodolfo Cruz Vadillo, Antonio Herrera Montes y Francisco Javier Tleutli Guillén.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez,
C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Coordinación editorial
Blanca Estela Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable
Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo
Sandra Clementina Pérez Morales. Jefa de departamento

Diseño y formación
Jonathan Muñoz Méndez. Jefe de departamento

Ilustración
Heidi Puon Sánchez. Jefa de departamento

Fotografías. ©Mejoredu / Patricia Aridjis

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México.*

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

María del Coral González Rendón
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Presentación.....	7
Introducción.....	8
■ 1. ¿Cómo miramos la discapacidad?	10
■ 2. ¿Cómo se obtiene información sobre las personas con discapacidad?	18
■ 3. Las personas con discapacidad en México	26
■ 4. Derechos de las personas con discapacidad	36
■ 5. Discapacidad: población y políticas educativas nacionales	46
■ 6. Atención educativa a la población con discapacidad	56
■ 7. La formación inicial de docentes de educación especial	68
■ 8. Condiciones escolares para la atención educativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad	80
■ 9. Situación educativa de las personas con discapacidad: algunos indicadores	94
Reflexiones finales: avances y retos	104



Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene como principal propósito impulsar la mejora continua de la educación hacia un horizonte en donde la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en nuestro país acceda a una buena educación con justicia social. Ello implica, entre otras cosas, considerar la diversidad de sus características, condiciones, contextos socioculturales y necesidades.

Abordar los retos que plantea esta diversidad requiere de diagnósticos que den cuenta de cómo hemos avanzado hacia ese horizonte, con particular atención a aquellos sectores o grupos que enfrentan las condiciones de mayor vulnerabilidad. En este contexto, Mejoredu se complace en presentar el cuaderno temático *Discapacidad y derecho a la educación en México*, cuyo propósito es ofrecer a las autoridades de los distintos niveles de gobierno, a los actores educativos y a la sociedad en general información relevante sobre la situación educativa de la población con discapacidad.

Esta obra recopila información de diversas fuentes, lo que permite tener un acercamiento ágil y sintético al estado que guarda la atención educativa a NNAJ con discapacidad desde el punto de vista conceptual, normativo y metodológico, sin dejar de lado las estadísticas e indicadores educativos disponibles.

Con esta publicación, Mejoredu aporta al cumplimiento de dos de sus atribuciones, señaladas en el artículo 3° constitucional y en la ley reglamentaria en materia de mejora continua: ofrecer indicadores de resultados relevantes, en este caso relacionados con una población específica; y difundir información que contribuya al fortalecimiento permanente del Sistema Educativo Nacional.

En la Comisión aspiramos a que esta obra sea un referente útil para el impulso de acciones de mejora en la atención educativa de las personas con discapacidad; y a que promueva otros esfuerzos de análisis sobre el tema, tanto para profundizar en la información presentada como para explorar otros aspectos sobre los que aún se tiene poca o ninguna información.

Junta Directiva

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Introducción

Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos de población que a lo largo de la historia de la humanidad han sido objeto de los mayores grados de marginación, discriminación y exclusión social. Actitudes y prácticas como el rechazo, la indiferencia, la sobreprotección y la segregación, entre otras, asentadas en concepciones filosóficas que catalogan las cualidades humanas dentro de parámetros cuestionables de *normalidad* / *anormalidad*, han derivado en un acceso limitado de las personas con discapacidad al empleo, la educación, la recreación y los espacios públicos, entre otros.

Históricamente se han generado movimientos y luchas sociales, nacionales e internacionales –protagonizados por las propias personas con discapacidad, sus familias y una variedad de actores–, que han impulsado importantes avances en el reconocimiento de sus derechos. Poco a poco se está transformando el modo como miramos, tratamos, nos posicionamos y relacionamos con esta condición que forma parte de la diversidad humana.

Sin embargo, el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad no es suficiente: debe traducirse en políticas, leyes, normativas y acciones que efectivamente combatan los procesos de marginación, discriminación y exclusión que hoy por hoy siguen permeando los diferentes ámbitos de la vida social. En este sentido, resulta fundamental preguntarnos: ¿cómo hemos avanzado en nuestro país en hacer efectivo el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) con discapacidad?

Este cuaderno tiene el propósito de ofrecer a la sociedad en general, y en particular a la comunidad educativa, información relevante sobre el estado que guarda la atención educativa a NNAJ con discapacidad en el país, como un insumo necesario para alimentar, precisar y proyectar políticas, leyes, normativas y acciones de mejora continua que favorezcan el cumplimiento pleno de su derecho a la educación.

El texto reúne información cualitativa y cuantitativa para dar cuenta de cómo el Sistema Educativo Nacional aborda la discapacidad; muestra lo complejo del tema, los principales avances y los retos sobre los que es preciso coordinar esfuerzos para lograr una educación que favorezca el desarrollo integral, la participación social, el aprendizaje, la autonomía y la vida independiente de las personas con discapacidad.

La obra incluye diez apartados donde se abordan los siguientes temas: qué mirada tenemos sobre la discapacidad; cómo se recaba información al respecto; cuál ha sido el

avance en el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación; cómo este avance se ha traducido en leyes y normativas mexicanas; cuál es la atención educativa que se les otorga; en qué proporción y condiciones; qué tipo de formación docente se ha promovido para apoyar su atención; cuáles son las condiciones escolares en las que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje; cuáles son los principales avances y los retos pendientes para garantizar en México su derecho a la educación; y reflexiones finales sobre el tema.

Los apartados se presentan de manera articulada; sin embargo, cada uno puede ser leído de manera independiente. Las secciones incluyen un texto principal e informaciones que lo complementan, enriquecen o ejemplifican.

Con la convicción de que es necesario democratizar el acceso a la información, se recurre en lo posible a un lenguaje sencillo, así como al empleo de recursos gráficos –mapas, esquemas, infografías, gráficas– para acercar el contenido a una amplia variedad de lectores.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el compromiso de avanzar –en la medida de sus posibilidades técnicas y presupuestales– en este y otros materiales incorporando recursos de accesibilidad, para que las personas con discapacidad puedan consultar sus contenidos.

Con este esfuerzo editorial, Mejoredu, en el marco de sus atribuciones, reafirma su compromiso con el Sistema Educativo Nacional, al generar y difundir información que contribuye a atender la deuda histórica que en materia de educación tenemos con las poblaciones que viven en situación de mayor vulnerabilidad. Se trata de un compromiso ético necesario para avanzar en la construcción de una sociedad más humana, justa e igualitaria.



1 • ¿Cómo miramos la discapacidad?

Este apartado aborda de manera sucinta la forma en la que ha sido considerada la discapacidad a lo largo del tiempo, tanto en la cultura occidental como –de manera paralela– en la perspectiva de algunos pueblos indígenas. Su importancia radica en que el tipo de atención que recibe depende de la concepción que se tiene de ella.

La discapacidad es un asunto que puede ser abordado desde diferentes miradas, pues se trata de una construcción histórica, social y cultural compleja, que se ha planteado y modificado bajo diferentes concepciones filosóficas, éticas y conceptuales sobre el ser humano o propias de diversos tiempos y sociedades e influida por factores sociales, económicos y políticos. Por tanto, no se puede establecer una forma definitiva o fija de entender la discapacidad: su comprensión está sujeta a constantes revisiones, cuestionamientos, debates y modificaciones.

Este apartado está dedicado a presentar de manera breve cómo se ha mirado históricamente la discapacidad, para arribar a la concepción que en la actualidad subyace a las políticas en educación, tanto a escala nacional como internacional.

La forma en la que se mira a las personas con discapacidad no es un asunto menor: influye en la configuración de sus identidades, así como en el trato cotidiano que reciben en sus entornos familiar, comunitario y social; en consecuencia, también en la definición de las políticas, acciones y programas que las afectan. Es un asunto que implica a la sociedad

en su conjunto, pues la discapacidad es parte de la diversidad que la constituye y, con ello, una fuente de riqueza en las formas de actuar y de pensar, de ser y estar en el mundo.

Tres grandes aproximaciones a la discapacidad

En las sociedades occidentales, a lo largo de su historia, a las personas con discapacidad –por sus condiciones físicas, mentales o sensoriales– se les han impuesto etiquetas que las han definido y colocado en posición de vulnerabilidad: “Todo surge a partir de la diferenciación social construida en torno a las ideas de ‘lo normal y lo anormal’, una dicotomía a partir de la cual se separa, se excluye y muchas veces se estigmatiza aquello que la sociedad ha considerado diferente” (Molina, 2014: 18).

La evolución ideológica y conceptual de la forma de mirar y entender la discapacidad no ha sido lineal ni uniforme; sin embargo, de manera general, se pueden destacar tres grandes aproximaciones al tema (Palacios y Romañach, 2006; Palacios, 2008; Gómez y Castillo, 2016): *religiosa, médica y social*.

Desde un punto de vista religioso. La discapacidad ha sido mirada como castigo divino o fenómeno de origen demoníaco; como algo no deseable, de lo cual no vale la pena ocuparse, y que debería ser excluido y marginado de la sociedad. Esta connotación negativa de la discapacidad se basa en el desconocimiento y la incompreensión; en ideas místicas, e incluso esotéricas, que generan actitudes de rechazo, miedo o desdén hacia quienes la presentan.

La respuesta social basada en esta concepción ha llegado a prescindir de las personas con discapacidad mediante el empleo de técnicas eugenésicas o de su exterminio; las ha situado en un espacio marginal, destinado a quienes se consideran *anormales*, junto con las clases pobres; y las ha tratado como objeto de caridad o sujetos a *asistencia social*.

La discapacidad es parte de la diversidad que constituye a la sociedad y, con ello, una fuente de riqueza en las formas de actuar y de pensar, de ser y estar en el mundo.

La discapacidad desde la visión de algunos pueblos indígenas



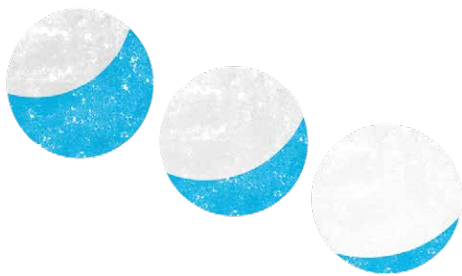
Las culturas indígenas han mantenido otras concepciones sobre la discapacidad, construidas histórica y culturalmente en torno a un entramado de saberes y conocimientos. En estas culturas se le atribuyen diferentes causas: consideran que quien presenta discapacidad, o alguien cercano, *es responsable de su condición* por realizar acciones indebidas bajo la influencia de seres o poderes sobrenaturales; o, por el contrario, que es el regalo de algún poder supremo.

En la cosmovisión mesoamericana la discapacidad se ha atribuido a dos causas. La primera está asociada con un reconocimiento o beneficio otorgado por los dioses; por ejemplo, entre los mayas,



las personas con tal condición eran consideradas semidivinas o intermedias entre dioses y humanos (Hernández, citado en INEGI, 2013: 8). En la actualidad, en algunos pueblos mayas estas personas siguen siendo respetadas y queridas en sus comunidades. La segunda se vincula con un castigo divino, establecido para quienes transgredieran normas morales relacionadas con el cuerpo:

Los dioses no sólo podían distinguir a las criaturas que les pertenecían con deformidades y enfermedades, sino también podían hacerlo como castigo. Es así que los *echecame*, mensajeros de Ehécatl, dios del viento y personificación de Quetzalcóatl, podían penetrar en los humanos y causarles los males que se remendaban en la fiesta del dios en Cholula [...]. Titlakahuan, personificación de Tezcatlipoca, castigaba a quienes no cumplían con sus ayunos con pobreza, miserias y discapacidad (Viesca y Ramos, 2017: 179).



En el caso de los nahuas de la Huasteca Potosina, la discapacidad no remite únicamente a la dicotomía reconocimiento / castigo; también se le atribuyen causas relacionadas con la exposición del



Esta concepción predominó en las primeras etapas de la historia de la humanidad y comenzó a ceder paso a una visión basada en el naturalismo y el humanismo hacia el siglo XIV, en Europa.

Desde un punto de vista médico. La discapacidad se atribuye a causas explicables científicamente, por lo que los impedimentos físicos o mentales dejan de ser considerados castigos divinos y se entienden como alteraciones de la normalidad, padecimientos que deben ser atendidos por los médicos, del mismo modo que las enfermedades. Se concibe, pues, como un problema situado en quien la presenta, por lo que la persona se convierte en objeto de análisis, tratamiento, rehabilitación o atención médica para acercarla a la funcionalidad, de manera que pueda reincorporarse a la sociedad.

El desarrollo y el fortalecimiento de esta concepción se asocia históricamente al avance de la ciencia y a una mayor comprensión del funcionamiento del cuerpo humano; en particular, de los factores físicos, biológicos y psíquicos que lo alteran. Es “fruto de varios aspectos sociopolíticos, como el holocausto nazi, los lisiados que dejan las guerras, un modelo médico que se impone y políticas de Estado de corte asistencialistas” (Molina, 2014: 46).

Desde una mirada social. La discapacidad se produce en función del contexto, es decir, está determinada por la interacción entre el individuo que presenta una condición física, intelectual, sensorial o psíquica, y entornos que pueden funcionar como barreras que impiden su plena inclusión social y el disfrute de sus derechos fundamentales.

Esta aproximación se ancla en el reconocimiento de que todas las personas somos diferentes y en el cuestionamiento a los supuestos de la *normalidad*. Su construcción ha sido producto de las luchas históricas de diferentes actores sociales por el reconocimiento y la garantía de los derechos humanos de todas las personas, en particular de quienes presentan alguna discapacidad.

La mirada social sobre la discapacidad comenzó su desarrollo a finales de los años sesenta con el movimiento “Vida independiente”, liderado por grupos de personas con discapacidad en Estados Unidos y Reino Unido. Desde entonces ha avanzado con diferentes acercamientos, expresiones y posicionamientos en cada país.

La mirada social a la discapacidad se ancla en el reconocimiento de que todas las personas somos diferentes y en el cuestionamiento a los supuestos de la *normalidad*.

Si bien los puntos de vista con respecto a la discapacidad han ido cambiando, una nueva concepción no desplaza por completo a las anteriores; aunque una predomine, varias coexisten y derivan en conceptualizaciones, prácticas sociales y educativas que se traslapan. Hoy en día, la mirada social es el referente desde el cual se revisan y replantean las políticas internacionales y nacionales en la materia. Estos avances contribuyen de manera sustancial al desarrollo de enfoques y políticas de inclusión social y educativa más amplios.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), evento internacional que representa un momento clave en la definición de políticas actuales y específicas para la atención a estas personas, se fundamenta en una mirada social. Desde los principios de dignidad inherente, autonomía individual y no discriminación, entre otros, en la Convención se considera 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 las demás”.

Con certeza, la perspectiva de la Convención representa un avance relevante en la materia; sin embargo, han surgido nuevas problematizaciones, discusiones y debates sobre este tema; por ejemplo, relacionados con la referencia que se hace a las deficiencias, pues éstas implican una mirada *deficitaria* y, por tanto, negativa de la discapacidad. En este sentido, cierta corriente plantea el uso de la expresión *diversidad funcional*¹ como alternativa para nombrar a la discapacidad, pues considera que este concepto es discriminatorio e influye negativamente en la manera de mirar a quienes la presentan.

¹ Este término fue propuesto y acuñado por Javier Romañach Cabrero en el foro “Vida independiente”, en enero de 2005.

► cuerpo a fenómenos naturales, como los eclipses (Moctezuma, 2020), e incluso al infortunio de encontrarse frente a frente con seres sobrenaturales —como brujos o nagueles— capaces de causar malestar corporal a las personas.

En otros pueblos indígenas de la zona, como los teenek, se considera que en el cuerpo humano coexisten dos entidades espirituales: el *ejattal*, que se ubica en el corazón, y la *ch'ichiin*, que reside en la coronilla. El primero permite la vida y la segunda rige el pensamiento. De este modo, las patologías se atribuyen más a enfermedades del alma que del cuerpo. Cuando consideran necesario curar el cuerpo, acuden a las instituciones médicas (Valle y Hernández, 2006).

Algo similar piensa el pueblo amuzgo, que ve las enfermedades como *aires*, cuyo origen se atribuye a desequilibrios emocionales o a la brujería, de forma que el malestar físico apunta a una inestabilidad afectiva o a estados mentales que alteran el funcionamiento adecuado del cuerpo. Cuando se descarta el desequilibrio como causa de la enfermedad, se recurre a los especialistas o médicos convencionales para ayudar a sanar al paciente (Aguirre, 2018).

Estas relaciones también cambian en función del tipo de discapacidad y el contexto particular de la comunidad; por ejemplo, en la cultura náhuatl, una gran parte de las mujeres que tienen hijas o hijos con discapacidad intelectual aseguran que los duendes se llevaron su alma y por eso quedaron en ese estado; otras madres atribuyen a los nagueles la discapacidad de sus pequeños (Moctezuma, 2020).





▶ Junto al diagnóstico médico que prescribe la toma de medicamentos y la asistencia a terapias rehabilitadoras –de lenguaje o físicas–, las madres suelen recurrir a remedios y curaciones tradicionales. En la sociedad nahua de la Huasteca, el diagnóstico sobre enfermedad y discapacidad es llevado a cabo en dos momentos, por actores diversos: en el nacimiento, las abuelas, madres y parteras observan si existen anomalías físicas; cuando se identifican ciertos rasgos o síntomas atípicos, se considera el punto de vista de los especialistas tradicionales, como curanderos y brujos.

Los saberes cosmogónicos mesoamericanos sobre el cuerpo y los procesos salud / enfermedad han subsistido y resistido mediante una *re-funcionalización* posterior a los procesos colonizadores; esto puede comprobarse día a día en los pueblos indígenas que habitan a lo largo y ancho del territorio mexicano.

Las respuestas a la discapacidad son condicionadas por el contexto cultural. En el caso de los grupos indígenas, sus sistemas de conocimientos y cosmovisiones pueden llevar a estigmatizar o aceptar tal condición.



La manera de referirse a la discapacidad no es sólo una cuestión de términos, ya que detrás de éstos hay una serie de supuestos conceptuales, filosóficos y éticos, con derivaciones prácticas que impactan la vida de la sociedad en general.

Aunque *diversidad funcional* es una expresión interesante que necesita ser discutida, hasta el momento no la reconocen ni consideran las organizaciones ni la normativa internacionales, por lo que en este cuaderno se adopta el concepto más ampliamente aceptado –*personas con discapacidad*– que, como se verá más adelante, se complejiza al diferenciarlo como *condición, situación o posición*.

La manera de referirse a la discapacidad no es sólo una cuestión de términos, ya que detrás de éstos hay una serie de supuestos conceptuales, filosóficos y éticos, con derivaciones prácticas que impactan la vida de la sociedad en general y, en particular, la de las personas que la presentan. Dependiendo de la forma como se conciba la discapacidad se recaba información sobre ella; se definen las políticas, leyes y normativas orientadas a la garantía de sus derechos humanos; se crean instituciones, formas de atención educativa, carreras para la formación de docentes que atiendan a esta población; se generan programas sociales; y se configura el trato cotidiano hacia y desde quienes la presentan.

Hacia un modelo social de la discapacidad

La perspectiva social, que parte del reconocimiento y respeto de los derechos humanos, rechaza mirar a la discapacidad como un atributo inherente a la persona o que la define. No se trata de una cuestión individual, sino de una forma de opresión social que produce entornos, prácticas, culturas y políticas que no consideran las características y necesidades de quienes presentan una forma de funcionamiento físico, intelectual, sensorial o psíquico diferente al considerado estándar, obstaculizando con ello su desarrollo y participación

plena en la vida social. La discapacidad se ubica en el rango de las diferencias entre las personas; por tanto, no es una característica que defina su esencia, forma parte de la diversidad inherente a todo grupo humano; el problema no está en quien la presenta, sino en las condiciones adversas en las cuales desarrolla su vida y en los sistemas de discriminación naturalizados, invisibilizados e institucionalizados hacia ellas.

Se puede entender a la discapacidad como *una situación que se produce cuando la condición física, intelectual, sensorial o psíquica de una persona no es considerada en el entorno donde se desenvuelve, colocándola en una situación de desventaja e inequidad, restringiendo, limitando o impidiendo a esa persona desarrollar plenamente su vida personal, familiar, comunitaria y ciudadana*. Mirar a la discapacidad de este modo desplaza el punto de atención desde el individuo al entorno y a los sistemas de segregación existentes en nuestra sociedad.

El abordaje de la discapacidad desde el modelo social apunta hacia la autonomía personal, la vida independiente, la autodeterminación, el ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de quienes la presentan; y también al reconocimiento social de que, como parte de la diversidad, esta forma de vida tiene mucho que aportar.

Podemos considerar a la discapacidad como...

- a. *una condición* física, mental, intelectual, sensorial o psíquica –que puede ser congénita o adquirida–, la cual no define ni determina a las personas, sino que es parte del conjunto de características que las constituye;
- b. *una situación* que se genera cuando la condición de la persona, al interactuar con diversas barreras ambientales, contextuales y actitudinales, ve restringida su participación plena y activa en la sociedad, lo cual la coloca en desventaja, inequidad y vulneración de sus derechos;

- c. *una posición* que socialmente se le asigna a una persona, derivada de las representaciones, valores, idiosincrasia y normas vigentes en la sociedad; así, se le atribuye un estatus deficitario y se la coloca en desventaja, lo que puede limitar o impedir su participación en igualdad de condiciones con las demás personas (Broyna, 2006);
- d. *un concepto construido socialmente*, que evoluciona, se reconstruye y está sometido a constante revisión, cuestionamiento y debate.

Hasta aquí se ha hecho referencia a la discapacidad en sentido genérico, pero es necesario puntualizar que no tiene expresiones únicas ni universales: la condición física, intelectual, sensorial o psíquica es en sí misma diversa y sus expresiones concretas en cada persona lo son aún más.

Desde la perspectiva social, una persona con discapacidad es igual a cualquier otra, y tiene los mismos derechos y obligaciones; al mismo tiempo, es diferente, única, está definida por un conjunto de características que la distinguen, entre las cuales la discapacidad es sólo una de ellas. A partir de este reconocimiento es necesario que, como sociedad, apreciemos la diversidad de características de las personas con quienes coexistimos y aceptemos que todas y todos somos capaces de hacer aportaciones a la sociedad. La diversidad misma es una fuente inagotable de enriquecimiento.

Este punto de vista sobre la discapacidad contribuyó al surgimiento del enfoque de inclusión social, orientado a buscar el bien común y la participación plena de todas las personas –incluyendo a aquellas en mayor situación de ser excluidas o marginadas– en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, en condiciones de igualdad, para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.



La discapacidad como condición

De la condición de una persona –física, intelectual, sensorial o psicosocial– pueden derivarse distintos tipos de discapacidad, cada uno de los cuales tiene diferentes expresiones. Por condición se entiende en este caso la alteración en la estructura o el funcionamiento distinto de algún órgano o sistema corporal. Si el diseño, organización y funcionamiento del entorno donde se desenvuelve la persona no considera tal condición, enfrentará restricciones o barreras para realizar sus actividades cotidianas. Aquí se presentan, de forma muy general, algunos tipos de discapacidad de acuerdo con su condición, cada uno de los cuales tiene una amplia variedad de expresiones.



Física

Discapacidad motriz

Comprende diferentes alteraciones del aparato motor relacionadas con el funcionamiento de los sistemas nervioso, muscular u óseo articular –o con una interrelación de los tres sistemas–, que pueden dificultar o imposibilitar la realización de actividades cotidianas que requieren movimiento y control corporal.



Intelectual

Discapacidad intelectual

Comprende diversas limitaciones al funcionamiento intelectual, que pueden dificultar o restringir la participación en actividades cognitivas complejas.



Sensorial

Discapacidad visual

Comprende diferentes alteraciones en las estructuras y funciones de la visión que afectan la agudeza visual; se clasifican de acuerdo con su grado de afectación en ceguera y baja visión.

Discapacidad auditiva

Comprende distintas alteraciones en la capacidad para escuchar sonidos, lo que puede limitar una comunicación y socialización fluidas del lenguaje oral; y se clasifican en hipoacusia y sordera.



Psicosocial

Discapacidad psicosocial

Comprende diversas alteraciones psicológicas asociadas con algún trastorno mental, temporal o permanente, que puede obstaculizar la participación plena y efectiva de la persona en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.

Discapacidad múltiple

Comprende la presencia de dos o más condiciones –física, sensorial, intelectual o psicosocial–, como sordoceguera; discapacidad intelectual y motriz; hipoacusia y discapacidad motriz; entre otras.

Fuente: elaboración propia, con base en el *Glosario de términos sobre discapacidad* (Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, s/f).

REFERENCIAS

- Aguirre, P. (2018). *Monografía del pueblo amuzgo de Oaxaca y Guerrero*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <<https://bit.ly/3NW66hj>>.
- Brogna, P. (2006). Posición de discapacidad: los aportes de la Convención. En *La discapacidad, ¿una obra escrita por los actores de reparto?* (45-75). [Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales / Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. <<https://bit.ly/3MgZo4c>>.
- Comisión de Política Gubernamental de Derechos Humanos (s/f). *Glosario de términos sobre discapacidad*. <<https://bit.ly/3moYDel>>
- Gómez, E. y Castillo, D. (2016). Sociología de la discapacidad. *Revista de Ciencias Sociales* 10(40): 176-194.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*.
- Moctezuma, A. (2020). Cuerpo y discapacidad en la sociedad nahua de la Huasteca Potosina, México. *Boletín de Antropología* 35(60): 191-216. <<https://bit.ly/3tlKjYr>>.
- Molina, M. (2014). Evolución del concepto de discapacidad: estado del arte de las investigaciones sobre el tema desde una perspectiva interdisciplinar. En Molina, M. (comp.), *Configuración de la noción de discapacidad en un contexto de vulnerabilidad en Bogotá* (17-63). Universidad del Rosario; Instituto Rosarista de Acción.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <<https://bit.ly/3xu0xAF>>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas.
- Sánchez, D. (2010). El concepto de la cosmovisión. *Revista Kairos*, (47), (julio-diciembre): 79-92. <<https://bit.ly/398lpVe>>.
- Valle, E. y Hernández, A. (2006). *Huastecos de Veracruz*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <<https://bit.ly/38Silaf>>.
- Viesca, C. y Ramos, R. (2017). La discapacidad en el pensamiento y la medicina náhuatl. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas* 24(70): 171-193. <<https://bit.ly/3xaucOX>>.
- Yarza, A. y Romualdo, P. (2021). "Discapacidad" desde y en los pueblos indígenas en Abya Yala / Afro / Latino / América: aproximaciones desde Colombia (mundo Ébëra Eyábida) y México (mundo Ayüük Jääy). En P. Mara, B. Pérez y A. Yarza (comps.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (155-182). Facultad de Trabajo Social; Universidad Nacional de la Plata; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <<https://bit.ly/38WFvBW>>.

2. ¿Cómo se obtiene información sobre las personas con discapacidad?

En este apartado se revisa la forma en la que se han recabado datos en nuestro país sobre las personas con discapacidad, orientada por instrumentos jurídicos internacionales. Sin este trabajo sería imposible dar fundamento a políticas públicas sobre la educación de este segmento poblacional.

La información sobre las personas con discapacidad es importante, entre otras cosas, porque permite a las instituciones públicas disponer de elementos para diseñar, desarrollar y evaluar políticas, programas y acciones específicas orientadas a garantizar el ejercicio de los derechos humanos de este segmento poblacional, entre ellos, el de la educación. A partir de ello, es relevante resolver cuestiones como ¿cuántas personas en México presentan discapacidad?, ¿dónde y en qué condiciones viven?, ¿se les garantizan sus derechos fundamentales?, ¿reciben algún tipo de apoyo?

El registro confiable de datos sobre este tipo de población no ha sido sencillo, ya que incluso la conceptualización sobre *discapacidad* no es un debate cerrado, como tampoco lo son los criterios para definir quién la presenta. Por tanto, los registros actuales aún no producen información suficientemente válida, precisa y consistente.

El Programa de Acción Mundial para los Impedidos, aprobado por la Organización de las Naciones Unidas el 3 de diciembre de 1982 (ONU, 1988), ha sido clave internacionalmente para impulsar mejores formas de recolectar información sobre el tema.

Los cambios en las conceptualizaciones, así como en las metodologías desarrolladas a fin de identificar a la población con discapacidad, han generado resultados numéricos que no son comparables entre sí para obtener una línea temporal de datos válida y confiable.

En el citado programa...

se insta a la Oficina de Estadística de las Naciones Unidas a que, junto con otras dependencias de la Secretaría, los organismos especializados y las comisiones regionales, coopere con los países en desarrollo para establecer un sistema realista y práctico de reunión de datos, a base o bien de una enumeración total o de muestras representativas, según proceda, con respecto a las diversas incapacidades (ONU, 1988: propuesta 198).

Otra iniciativa fundamental, impulsada desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece –específicamente en el artículo 31 de su Protocolo Facultativo– el compromiso de que los Estados firmantes, entre ellos México, recopilen información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permitan formular y aplicar políticas que atiendan los ordenamientos de la propia Convención (ONU, 2006).

En nuestro país hay dos instancias, entre otras, que ofrecen información sistematizada sobre la población con discapacidad; el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que recupera datos demográficos, socioeconómicos y culturales mediante la aplicación de encuestas y la realización de censos, y la Secretaría de Educación Pública (SEP), que conforma bases de datos captados mediante un formato de registro administrativo aplicado a todas las escuelas del país, en educación básica y media superior. Dicha información constituye un insumo valioso para los análisis que se incluyen en este cuaderno.

Información recuperada mediante censos y encuestas

La evolución sociodemográfica en México se puede conocer a partir de los censos y encuestas desarrollados durante más de un siglo, principalmente por el INEGI, institución que desde principios del siglo XX ha realizado grandes esfuerzos para generar información estadística sobre las personas con discapacidad, así como sobre sus características sociodemográficas y condiciones de vida.

A partir del histórico de ejercicios de recolección de información sobre la población con discapacidad (tabla 2.1), se advierten los diferentes conceptos a partir de los cuales se han realizado los levantamientos y cómo han evolucionado en función de distintas miradas respecto de la discapacidad.

Los cambios en estas conceptualizaciones, así como en las metodologías desarrolladas a fin de identificar a la población con discapacidad, han generado resultados numéricos que no son comparables entre sí. Incluso a partir de un mismo tema se han tomado distintas decisiones metodológicas y técnicas para el diseño de los instrumentos de obtención de información, lo que ha impedido establecer una línea temporal de datos válida y confiable.

Durante las últimas décadas, a partir de las orientaciones generadas desde organismos internacionales, en México se han realizado esfuerzos importantes para definir mejores marcos conceptuales y metodológicos, que pauten estrategias y criterios orientadas a recolectar información sobre discapacidad. En 2000 se incluyó de manera formal por primera vez este tema en un censo de población

Tabla 2.1 Porcentaje de población con discapacidad de acuerdo con los conceptos medidos de 1900 a 2020

Fuente	Año	Concepto medido	%
Censo	1900	Defectos físicos y mentales	0.20
Censo	1910	Defectos físicos y mentales	0.21
Censo	1921	Defectos físicos y mentales	0.65
Censo	1930	Defectos físicos y mentales	0.66
Censo	1940	Defectos físicos y mentales	0.54
Censo	1980	Ausentismo escolar por invalidez	2.80
Encuesta Nacional de Inválidos	1982	Invalidez	0.03
Conteo de Población	1995	Discapacidad	2.33
Registro Nacional de Menores con Discapacidad	1995	Discapacidad	6.35
Censo	2000	Discapacidad / limitación	1.84
Encuesta Nacional de Salud	2000	Discapacidad	2.30
Encuesta Nacional de Evaluación del Desempeño	2002	Discapacidad / dificultad	9.00
Encuesta Nacional de Salud y Nutrición	2006	Discapacidad / dificultad	9.00
Censo	2010	Discapacidad / dificultad	5.10
Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares	2010	Discapacidad / dificultad	5.10
Censo	2020	Discapacidad / dificultad	4.90

Fuente: elaboración propia con datos de INEGI, 2013 y 2020.

y vivienda, sustentado en la propuesta metodológica de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), en atención a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), desde un enfoque combinado de *deficiencia* y *discapacidad*.








Posteriormente, el censo de 2010 adoptó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, por sus siglas en inglés), propuesta por el Washington Group on Disability Statistics (WG), grupo de trabajo constituido por la ONU en 2001 con el propósito de homogenizar las estadísticas sobre el tema en el ámbito internacional (INEGI, 2013). Este cambio deriva en la falta de consistencia conceptual y metodológica

con el censo anterior (2000) y, por tanto, en que los datos obtenidos no son comparables.

El censo de población más reciente, de 2020, se sujetó mayormente a las sugerencias del WG, al transformar las preguntas dicotómicas –con opciones de respuesta Sí/No, utilizadas en los censos 2000 y 2010– a una escala con cuatro opciones de respuesta: No tiene dificultad / Lo hace con poca dificultad / Lo hace con mucha dificultad / No puede hacerlo. Se considera que una persona presenta discapacidad si responde al menos una pregunta con la tercera o cuarta opciones (tabla 2.2).

Aunque existen limitaciones para comparar los datos estadísticos de los tres últimos censos de población y vivienda realizados por el INEGI –debido a las

Tabla 2.2 Preguntas incluidas en los cuestionarios básicos de los censos más recientes en México

	Censo 2000	Censo 2010	Censo 2020*
	¿Tiene limitación para moverse, caminar o lo hace con ayuda?	¿Tiene dificultad para caminar, moverse, subir o bajar?	¿Cuánta dificultad tiene para caminar, subir o bajar?
	¿Tiene limitación para usar sus brazos y manos?	¿Tiene dificultad para vestirse, bañarse o comer?	¿Cuánta dificultad tiene para bañarse, vestirse o comer?
	¿Es sordo(a) o usa un aparato para oír?	¿Tiene dificultad para oír, aun usando aparato auditivo?	¿Cuánta dificultad tiene para oír, aun usando aparato auditivo?
	¿Es mudo(a)?	¿Tiene dificultad para hablar, comunicarse o conversar?	¿Cuánta dificultad tiene para hablar o comunicarse (por ejemplo: entender o ser entendido por otros)?
	¿Es ciego(a) o sólo ve sombras?	¿Tiene dificultad para ver, aun usando lentes?	¿Cuánta dificultad tiene para ver, aun usando lentes?
		¿Tiene dificultad para poner atención o aprender cosas sencillas?	¿Cuánta dificultad tiene para recordar o concentrarse?
	¿Tiene algún retraso o deficiencia mental?	¿Tiene alguna limitación mental?	

* La información se recolectó con base en la *Lista breve de preguntas sobre funcionamiento*, planteada por el WG. Aunque este documento tiene limitaciones, porque las preguntas no son aplicables a personas menores de cinco años, incluso así resulta valioso y pertinente para acercarse al tema de la discapacidad.

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios utilizados en los censos del INEGI.

modificaciones que se advierten en los marcos conceptuales y metodológicos, así como a la variación de las decisiones técnicas con que fueron elaborados los instrumentos-, estos ejercicios representan importantes avances en la cuantificación y conocimiento de la población con discapacidad en México.

La información captada por la Secretaría de Educación Pública

La SEP dispone del Sistema de Estadísticas Continuas Formato 911, fuente oficial que presenta información de todas las escuelas, docentes y estudiantes del país, en los distintos niveles, modalidades y servicios de educación básica y media superior en

Aunque existen limitaciones para comparar datos estadísticos de los tres últimos censos de población y vivienda realizados por el INEGI, estos ejercicios representan importantes avances en la cuantificación y conocimiento de la población con discapacidad en México.

Una dificultad relacionada con el registro de la SEP es que no existen criterios claros sobre cómo se determina que una alumna o un alumno presentan alguna discapacidad, lo que deriva en datos inconsistentes.

bases de datos que se actualizan al inicio y fin de cada ciclo escolar.

El Formato 911 es un instrumento donde la autoridad de cada escuela registra los datos sobre la población inscrita y el personal con que cuenta, entre otros. En el caso de las y los alumnos, existen distintos apartados para indicar cuántos presentan alguna discapacidad, cuántos tienen dificultades, trastornos, aptitudes sobresalientes u otras condiciones (diversidad social, cultural o lingüística); la información se clasifica por grado escolar, sexo y tipo de condición.

Respecto al tipo de condición se incluyen las siguientes: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial, trastorno del espectro autista, discapacidad múltiple, dificultad severa de conducta, dificultad severa de comunicación, dificultad severa de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y aptitudes sobresalientes.

Para fines prácticos, se delimitan en este cuaderno aquellas condiciones que se incluyen en el rango de las discapacidades, por lo que los análisis estadísticos que se presentan en los siguientes apartados excluyen los datos sobre trastornos, dificultades y aptitudes sobresalientes. Además, es evidente que al contrastar las categorías utilizadas en el Formato 911 con las utilizadas en los censos del INEGI (tabla 2.2), no son comparables, por lo que los análisis presentados difieren en función de cada fuente.

Una dificultad relacionada con el registro que realiza la SEP es que no existen criterios claros sobre cómo se determina que una alumna o un alumno

presentan alguna discapacidad, lo que deriva en datos inconsistentes, ya que puede ocurrir que se confunda una condición de discapacidad en niñas, niños y jóvenes, o que se valore como tal un estado que en realidad no lo es.

Sin embargo, a pesar de las dificultades en la recuperación de la información, durante varios años, la SEP ha generado estadísticas valiosas que han permitido proyectar políticas y acciones dirigidas a las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional.

Retos en la recolección de información

Es necesario reconocer que en México aún se enfrentan importantes retos para disponer plenamente de información sistematizada, válida y confiable sobre las personas con discapacidad y, específicamente, sobre el ejercicio de su derecho a la educación. La complejidad y dificultad del tema se advierte en los diferentes marcos conceptuales y metodológicos utilizados por el INEGI para recabar, interpretar y presentar la información por medio de censos y encuestas, y los de la SEP, con el registro administrativo del Formato 911.

Avanzar hacia una conceptualización más clara de la discapacidad para la recolección de datos más consistentes, precisos y válidos es uno de los retos en los que todavía hay trabajo por hacer. Es necesario evitar que la información que proporcionan las personas sobre este tema esté libre de sesgos asociados con estigmas y prejuicios históricamente arraigados en nuestra sociedad.

Otro desafío consiste en que las diferentes instituciones armonicen sus instrumentos para recolectar datos, ya que existen variaciones en cuanto a cómo denominar a la discapacidad y a sus conceptos: o bien se miden cosas diferentes con la misma categoría, o lo mismo con diversas categorías. Por tanto, la información resulta fragmentada y no equiparable, o no se alcanza una cobertura total. Incluso los datos pueden no estar actualizados, lo que dificulta el análisis sobre la discapacidad como fenómeno social (Huete y Quezada, 2011).

Es importante que la recolección de información se realice con criterios claros y con informantes o fuentes autorizadas sobre el tema, lo cual no es sencillo dada la complejidad del propio constructo de discapacidad. Sería deseable contar con información demográfica, económica, social y educativa sobre esta población, construida a partir de bases conceptuales y metodológicas sólidas y con la participación de especialistas de distintas disciplinas, lo que facilitaría la generación de programas y acciones tendientes a igualar las condiciones en las que las personas con discapacidad desarrollan su vida diaria.



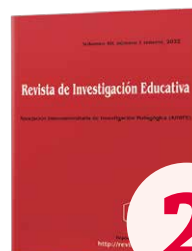
Investigación educativa y discapacidad

Otra fuente importante de información sobre la discapacidad se encuentra en el ámbito de la investigación. En el sector educativo, un acercamiento a la producción relacionada con el tema evidencia que hacen falta mayores esfuerzos de la comunidad académica para saber, por ejemplo, cómo se está desarrollando

la atención educativa de las personas con discapacidad en los espacios escolares. A partir de la exploración de algunas revistas especializadas, catálogos bibliotecarios y bases de datos de tesis de grado, se muestra que, entre 2011 y 2020, la producción documental en México sobre el tema es limitada.



En *Sinéctica* –revista electrónica de educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente–, se obtuvieron nueve artículos sobre el tema.



En la *Revista de Investigación Educativa* de la Universidad de Murcia, se identificaron solamente tres artículos con la palabra clave *discapacidad* (2014, 2017 y 2018).





3

En la *Revista Iberoamericana de Educación*, de la Organización de Estados Iberoamericanos, la búsqueda arrojó dos resultados para México.



4

En la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, de la Universidad Autónoma de Baja California (REDIE), se localizó una investigación desarrollada en México.



5

En la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, de la Universidad Autónoma de Madrid; y en *Perfiles Educativos*, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, no se localizaron investigaciones sobre discapacidad realizadas en México, lo cual resulta significativo y preocupante.

De los artículos identificados en las revistas se detectó que, en su mayoría, abordan de forma general el tema de la discapacidad; y solamente cuatro artículos se centran en una discapacidad, la visual. Es notable el predominio del enfoque cualitativo de investigación, ya que únicamente tres artículos plantean el tema con una metodología de enfoque cuantitativo; un artículo corresponde a la educación media superior, en tanto que el resto se distribuye en igual cantidad en la educación básica (7) y la superior (7).

Con respecto a la búsqueda en catálogos bibliotecarios, se recurrió a Librunam, que registra los libros impresos y electrónicos adquiridos por el Sistema Bibliotecario y de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México (Sibiunam). Con la palabra clave discapacidad sólo se identificaron seis

libros escritos en México; bajo los mismos criterios, se localizaron dos títulos en el catálogo de libros de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Universidad Pedagógica Nacional. En Tesiunam, la base de datos de tesis de licenciatura, maestría y doctorado de nuestra máxima casa de estudios y las escuelas a ella incorporadas, se localizaron, durante el periodo de 2011 a 2020, diecisiete tesis que abordan la discapacidad en general, así como las discapacidades visual, intelectual, motora, auditiva y múltiple. Al igual que en la publicación de artículos, también en las tesis predomina el enfoque cualitativo de investigación. Es pertinente resaltar que bibliotecas como las de la Normal de Especialización y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,¹ en la Ciudad de México, tienen un amplio acervo en cuanto al tema de discapacidad.

¹ Esta facultad ofrece maestría en Psicología, con una residencia en Educación Especial.

REFERENCIAS

- Huete, A. y Quezada, M. (2011). *La discapacidad en las fuentes estadísticas oficiales. Examen y propuestas de mejora. Análisis formal y de contenido sobre discapacidad, en encuestas y otras referencias del Instituto Nacional de Estadística*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. <<https://bit.ly/3NF1pvf>>.
- _____, (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*, tabulados del cuestionario básico. <<https://bit.ly/3Mmm5UM>>.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1982, 3 de diciembre). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>>.
- Washington Group on Disability Statistics (2020). *Introducción a las listas de preguntas del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad*. <<https://bit.ly/3axuWpc>>.

3. Las personas con discapacidad en México

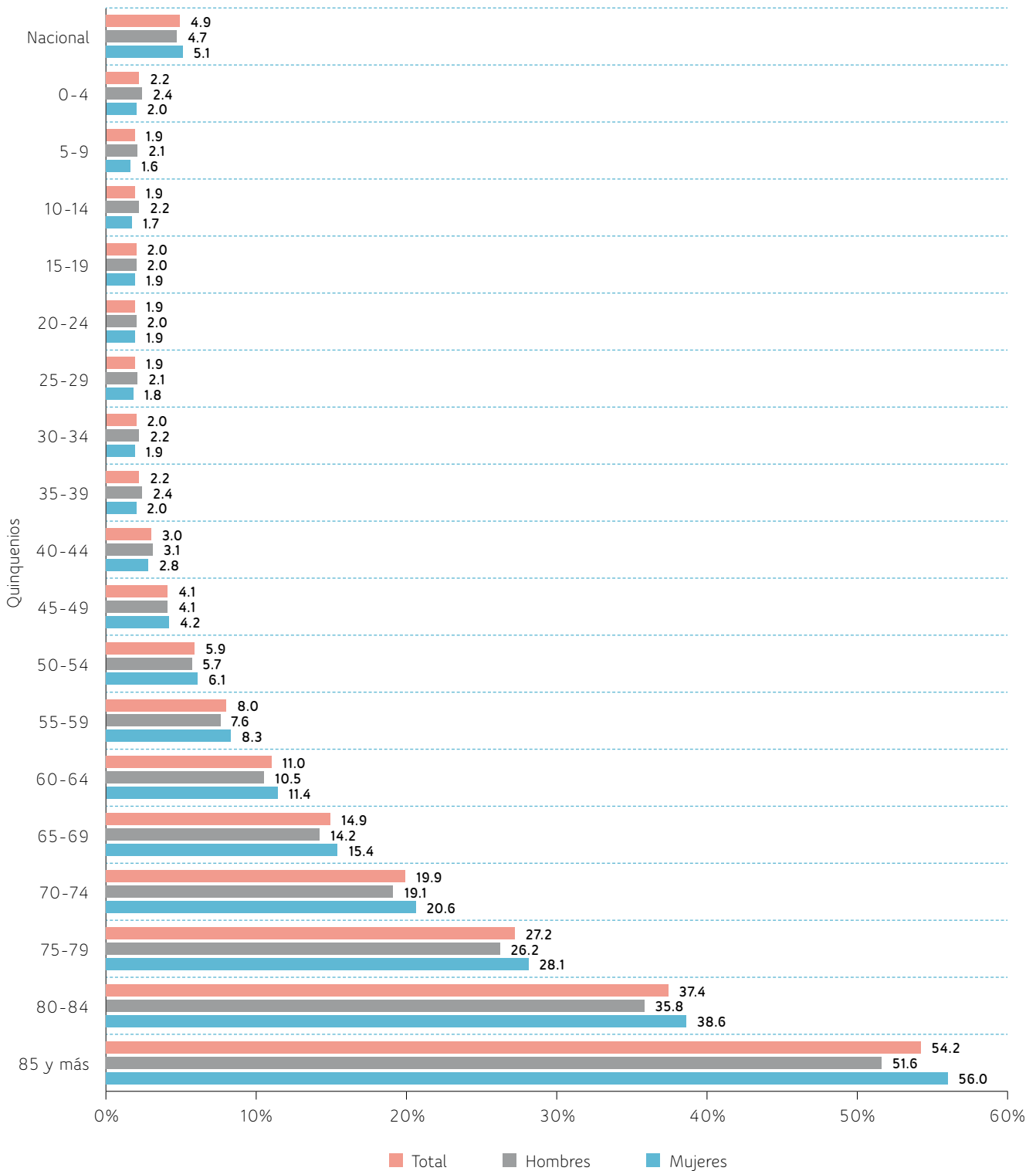
La información sociodemográfica sobre las personas con discapacidad nos permite conocer quiénes son, dónde están, cuáles son sus condiciones de vida y qué avances se reconocen en la garantía de sus derechos fundamentales.

Todos los datos sociodemográficos nacionales, que resultan de los censos de población y vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), proporcionan información relevante que permite apreciar la diversidad de la sociedad en México, así como su evolución. En el más reciente levantamiento de información, realizado en 2020, se incluyó un apartado sobre discapacidad basado en la *Lista breve de preguntas sobre funcionamiento*, propuesta por Washington Group on Disability Statistics (WG). Las preguntas captaron información sobre las dificultades que las personas

pueden tener para realizar una o más de seis actividades –caminar, bañarse, ver, oír, hablar o aprender– con sus posibles cuatro respuestas: No tiene dificultad / Lo hace con poca dificultad / Lo hace con mucha dificultad / No puede hacerlo. De éstas, las dos últimas son indicativas de discapacidad.

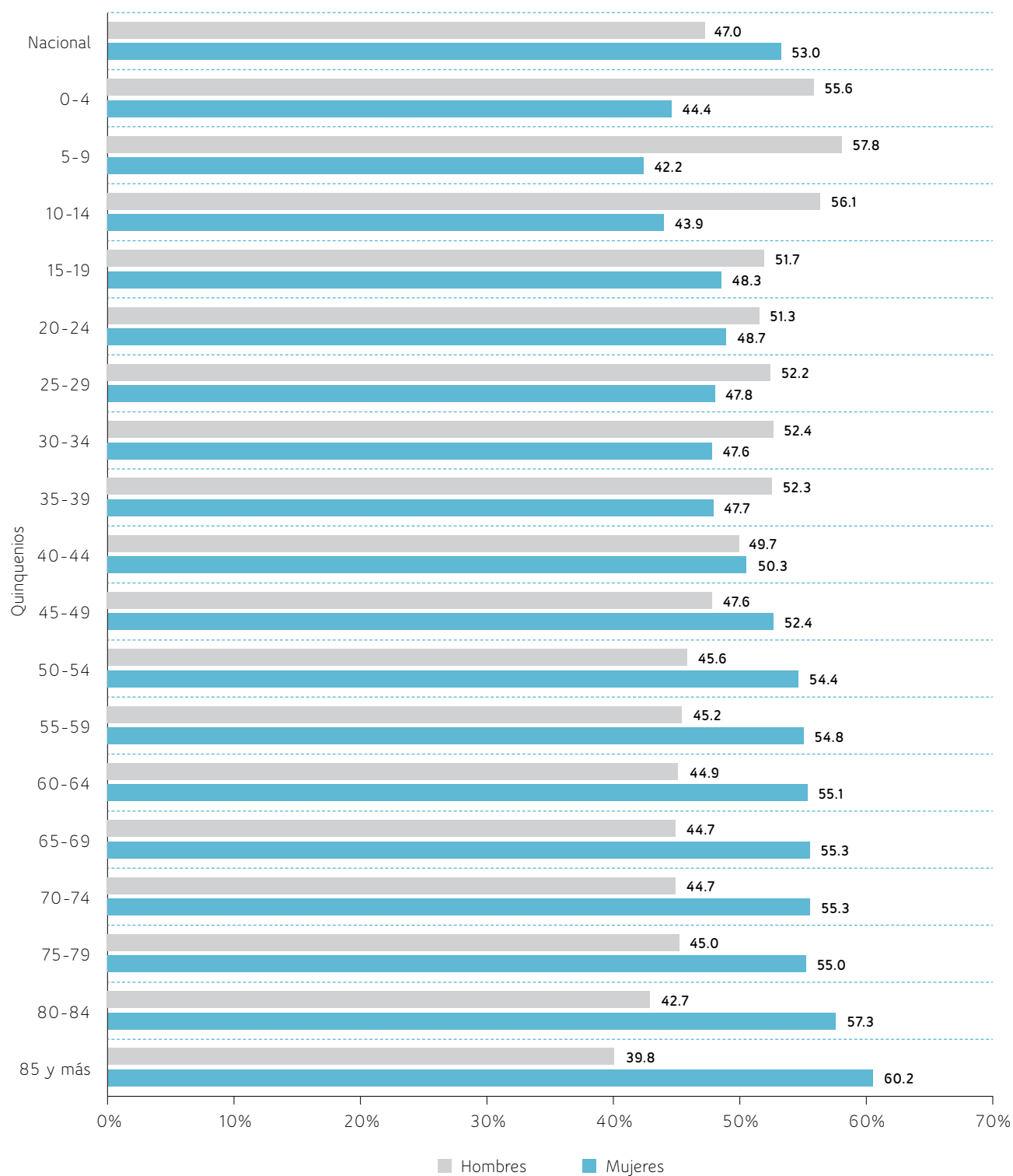
Además, con la lista breve de preguntas se obtiene información sobre personas que en el territorio nacional presentan discapacidad: cuántas son, su distribución por edad, sexo, tipo de dificultad y causas asociadas, así como algunos datos sobre sus condiciones de vida.

Gráfica 3.1 Porcentaje de población con discapacidad, respecto de la población en general por grupos quinquenales de edad y sexo



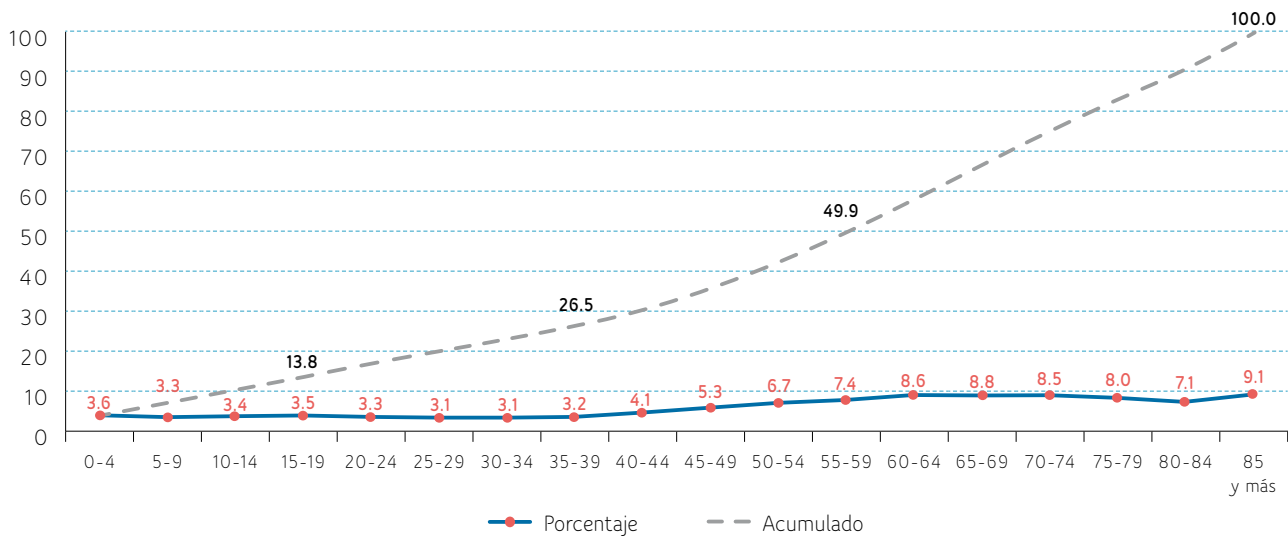
Fuente: elaboración propia con información del cuestionario básico del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

Gráfica 3.2 Distribución porcentual de la población con discapacidad por sexo y grupos quinquenales de edad



Fuente: elaboración propia con información del cuestionario básico del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

Gráfica 3.3 Composición porcentual simple y acumulada de personas con discapacidad por grupos quinquenales de edad



Fuente: elaboración propia con información del cuestionario básico del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

De acuerdo con los resultados del *Censo de Población y Vivienda 2020*, del total de la población en el país –poco más de 126 millones–, 4.9% presenta discapacidad, lo que equivale a 6 179 890 personas; por sexo, 5.1% de mujeres y 4.7% de hombres en el país son personas con discapacidad. Las proporciones de población en esta condición por grupos quinquenales de edad presentan diferentes comportamientos respecto a la población en general (gráfica 3.1).

Las menores prevalencias de población con discapacidad se dan en los grupos de menor edad: de 0 a 39 años, los porcentajes para hombres y mujeres no exceden 2.4%; a partir de los 40 años se empieza a incrementar la prevalencia hasta llegar a su punto máximo en el grupo de edad de 85 años y más, donde la proporción de personas con discapacidad respecto de la población general alcanza 54.2%, con diferencias entre hombres y mujeres del orden de 51.6 y 56.0%, respectivamente (gráfica 3.1).

El análisis de la composición por sexo y edad de la población con discapacidad arroja también comportamientos que contrastan: en México la mayor

prevalencia de personas con discapacidad se da en las mujeres –53%–, respecto de los hombres –47%–.

Cabe resaltar que en los grupos quinquenales de 0 y hasta 39 años es mayor la proporción de hombres que de mujeres con discapacidad; lo cual se revierte en los grupos de edad subsecuentes hasta llegar al extremo en 85 años y más, donde 39.8% son hombres y 60.2%, mujeres (gráfica 3.2).

Este comportamiento en los datos plantea el reto de explorar a mayor profundidad los elementos que podrían asociarse con esta notoria diferencia entre hombres y mujeres respecto de la presencia de discapacidad.

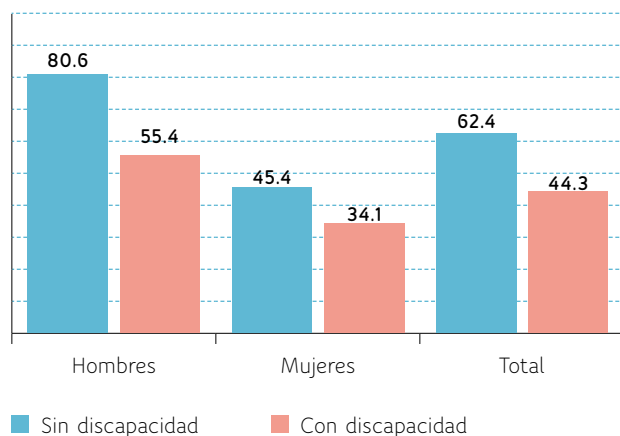
La distribución de las personas con discapacidad en cada quinquenio de edad muestra que hasta los 44 años las proporciones respecto del total de población oscilan entre 3.1 y 4.1%; los porcentajes se incrementan de manera notable a partir de 45 a 49 años (5.3%); y se agudizan desde los 60 años hasta registrar su valor máximo en los 85 años y más, donde se alcanza 9.1% del total de este grupo. El comportamiento de datos es evidente en la gráfica 3.3, pues en el porcentaje acumulado, del total

de la población con discapacidad, se observa que 73.5% tiene 40 años o más y 49.9% se agrupa en 55 años o más; en contraparte, sólo 13.8% tiene 19 años o menos.

Además del porcentaje de personas que mencionaron en alguna de las seis actividades No puede hacerlo o Lo hace con mucha dificultad –lo que implica considerarlas como personas con discapacidad–, el Censo 2020 recuperó las causas asociadas con estas dificultades.

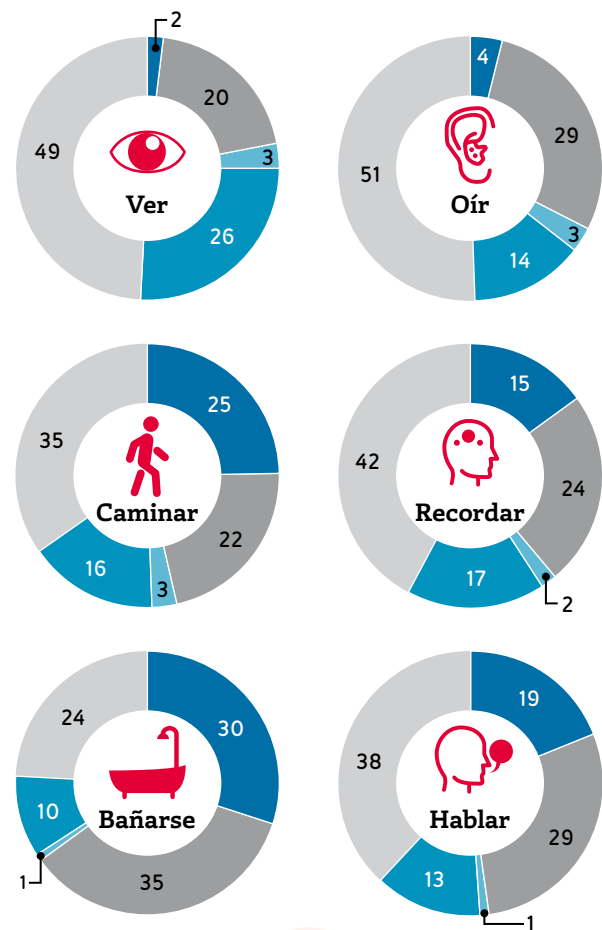
Como se puede observar, a mayor edad de la población, el porcentaje de personas con discapacidad aumenta, por lo que habrá que revisar sus causas en distintos grupos de edad para identificar más puntualmente la relación entre edad y discapacidad. Conforme la edad se incrementa en las personas, mayor es el riesgo de presentar dificultades físicas, sensoriales o mentales como secuela de alguna enfermedad o por el deterioro natural. Además, se añaden los accidentes de todo tipo, la violencia social, el abuso de drogas y alcohol, los desastres naturales, los conflictos armados, la desnutrición, la marginación de grupos sociales y la pobreza extrema.

Gráfica 3.4 Tasas de participación en el mercado laboral por sexo y condición de discapacidad de la población de 15 a 64 años



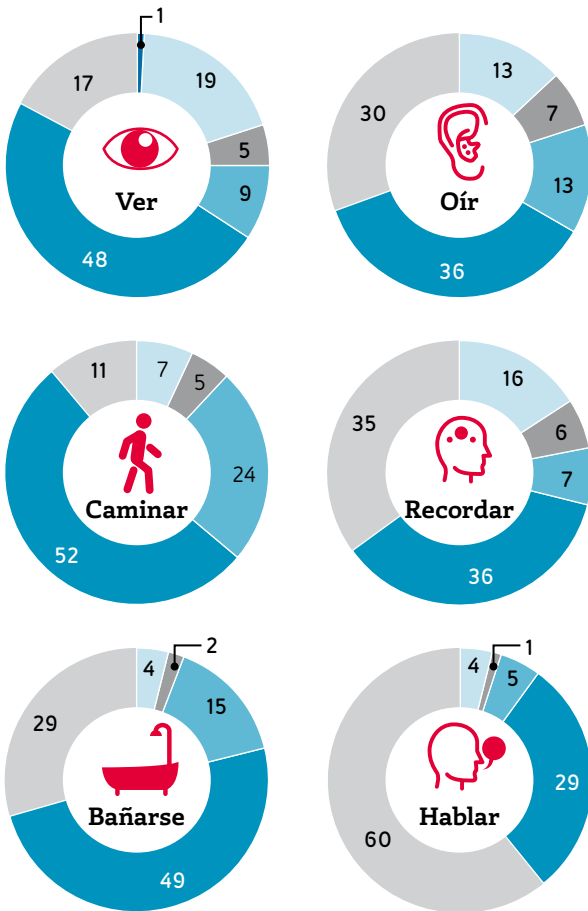
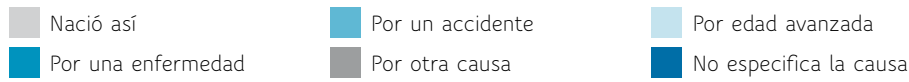
Fuente: elaboración propia con información de la muestra censal del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020).

Porcentajes de población con discapacidad por tipo y causa de la condición



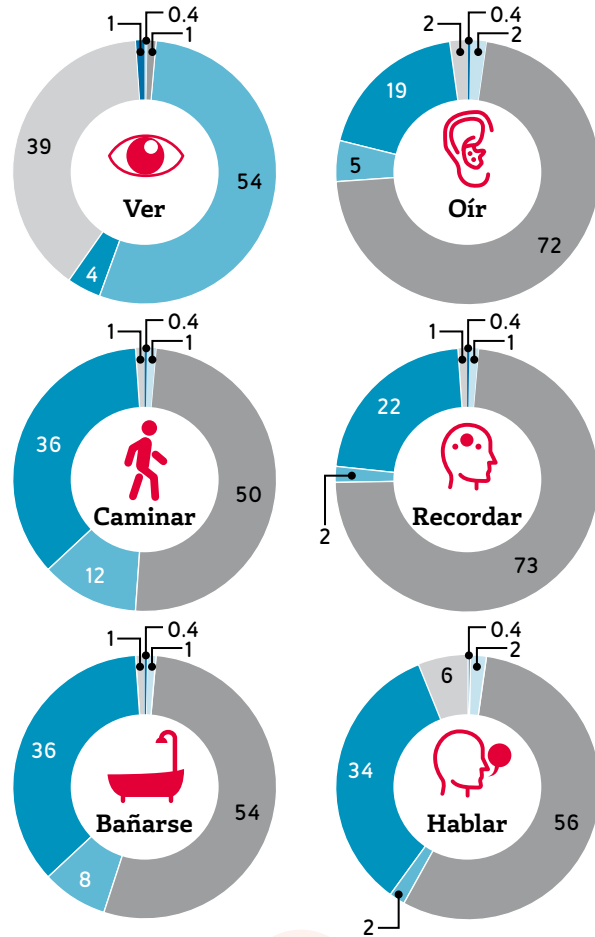
a

Para la población con discapacidad de 0 a 17 años –que comúnmente cursa la educación básica y media superior–, la causa más frecuente es Nació así; en ésta se ubican los mayores porcentajes de personas con dificultades severas para ver, oír, caminar, recordar y hablar (excepto bañarse). Las causas que le siguen en orden decreciente son Por otra causa y No especificó la causa; las que menos afectan a este grupo poblacional son Por una enfermedad y Por un accidente.



b

En la población en edad de trabajar –de **18 a 64 años**–, la causa de discapacidad más frecuente es Por una enfermedad, en ella se conjuntan los porcentajes más altos de dificultades para ver, oír, caminar, recordar y bañarse (excepto hablar). Las causas que le siguen son Nació así y Por un accidente; las de menor frecuencia son Por edad avanzada y No especificó la causa.

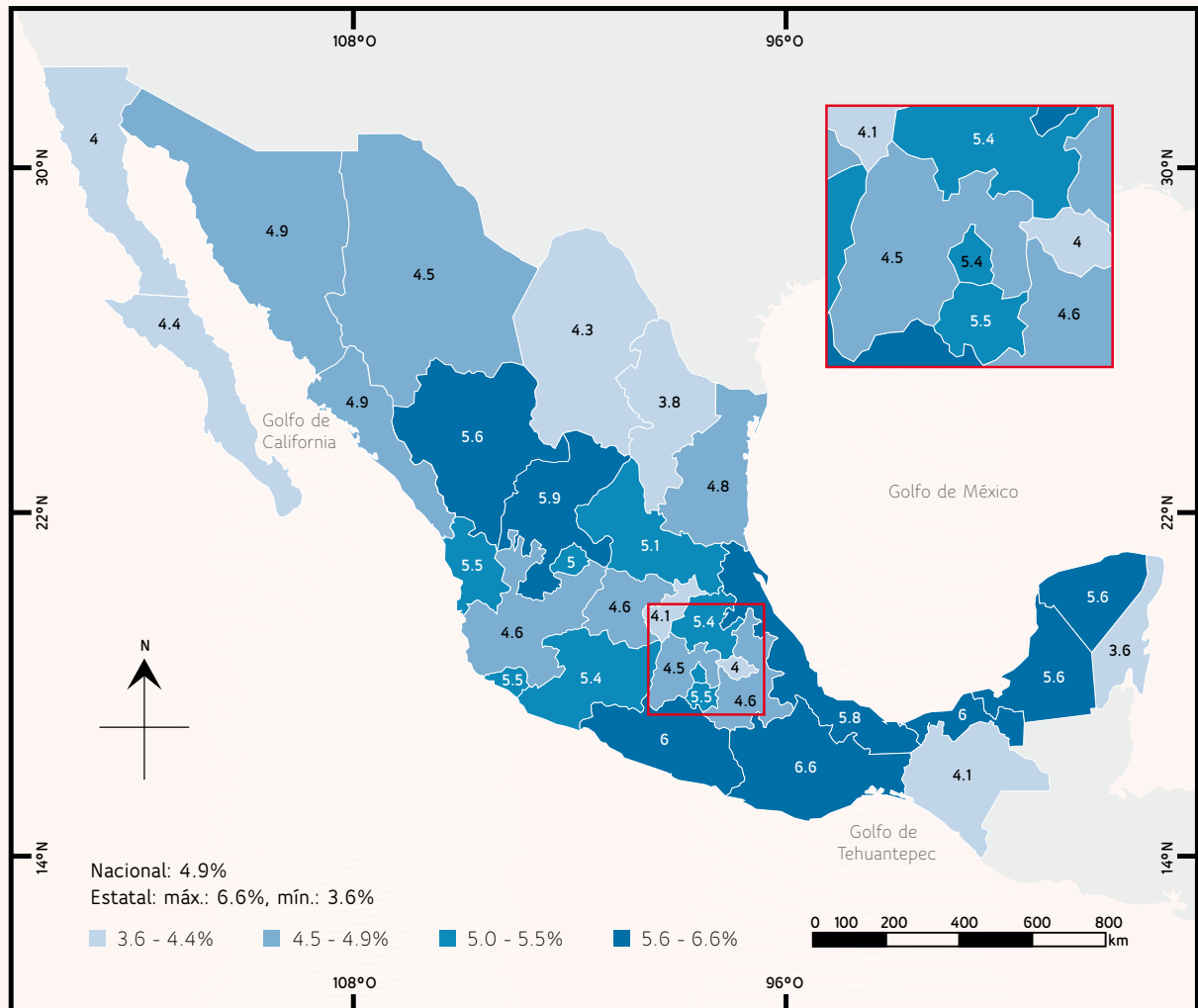


c

Para el grupo de **65 años y más**, las causas de discapacidad más frecuentes son Edad avanzada y Por una enfermedad, lo cual se asocia directamente con grupos etarios que se ubican en las últimas fases de su vida laboral o que ya la han cumplido.

Fuente: elaboración propia con información del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

Mapa 3.1 Porcentaje de población total con discapacidad, por entidad federativa



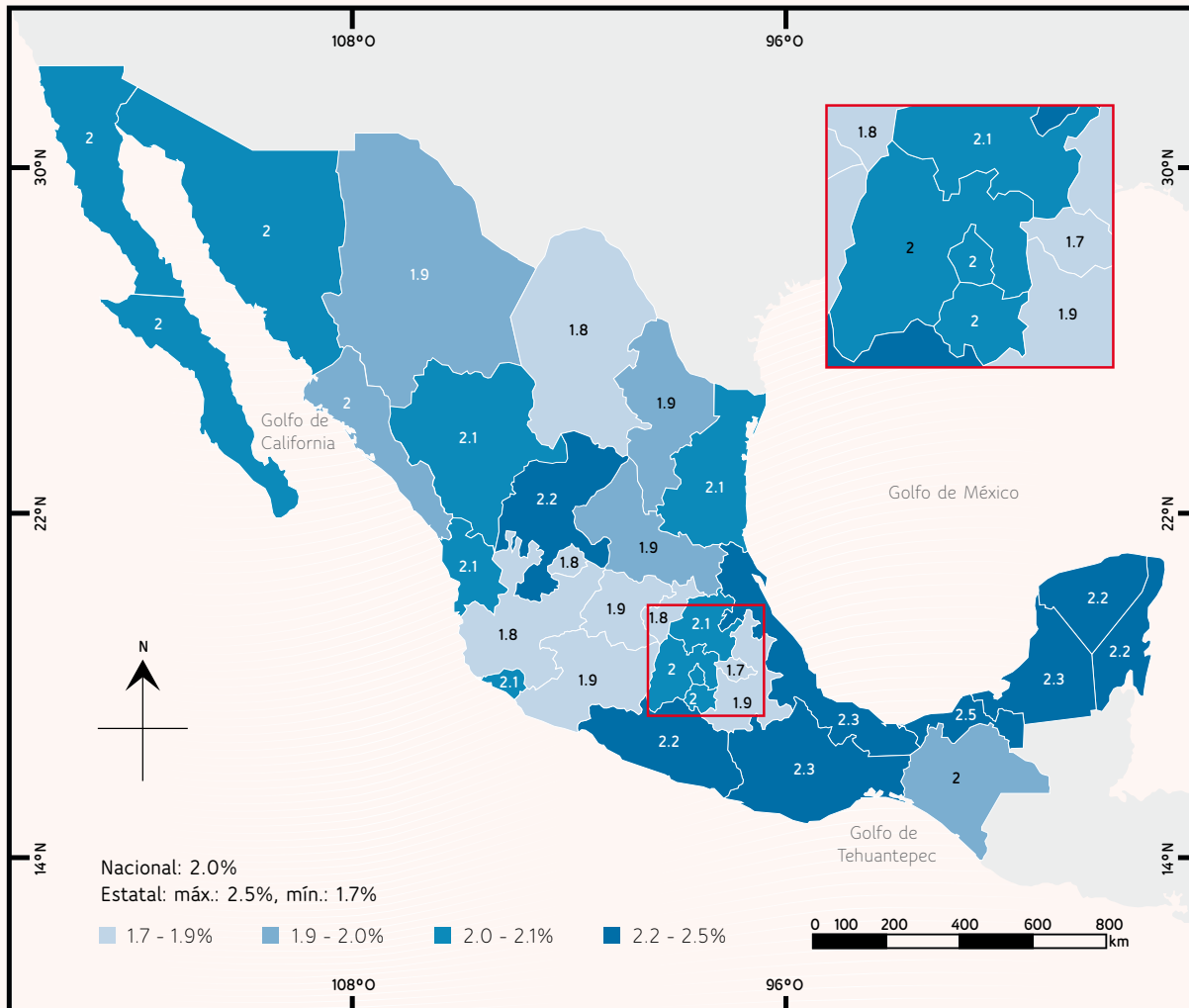
Fuente: elaboración propia con información del cuestionario básico del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

Entre la población económicamente activa existen diferencias significativas asociadas con las barreras que prevalecen para la igualdad en el acceso al mercado laboral, a un empleo digno y remunerado de este grupo poblacional. De acuerdo con los hallazgos de la muestra censal, la tasa de participación de las personas con discapacidad de 15 a 64 años es de 44.3%, en tanto que personas sin discapacidad alcanza 62.4%. Por género, los datos en los hombres son 55.4 y 80.6%, respectivamente;

mientras que en las mujeres se registran 34.1 y 45.4% (gráfica 3.4). Además de las brechas significativas relacionadas con el acceso al mercado laboral, también se evidencia la relación entre discapacidad y género, ya que las mujeres con discapacidad son mayormente excluidas, situación menos evidente en hombres (gráfica 3.4).

Cabe mencionar que las barreras que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación y al mercado laboral están relacionadas

Mapa 3.2 Porcentaje de población con discapacidad de 0 a 17 años por entidad federativa



Fuente: elaboración propia con información del cuestionario básico del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

con constructos sociales que derivan en prejuicios o estigmas, y no propiamente con sus dificultades físicas, orgánicas, sensoriales o intelectuales. Por ejemplo, se pueden emitir juicios de valor sobre que una persona con discapacidad no es capaz de desarrollarse laboralmente, que su trabajo es de baja calidad o tiene menor productividad; incluso descalificarla por considerar que no puede tener acceso a una adecuada capacitación o cualificación para desempeñar cierta actividad.

Las personas con discapacidad enfrentan barreras para acceder a la educación y al mercado laboral, las cuales están relacionadas con constructos sociales que derivan en prejuicios o estigmas.

Población con discapacidad en las entidades federativas

La población con discapacidad habita en todo tipo de comunidades a lo largo y ancho del territorio nacional. Tener conocimiento de su distribución geográfica, en particular de niñas, niños adolescentes y jóvenes, por medio de la recolección de datos estadísticos y geográficos, permite visibilizar sus condiciones demográficas, sociales, económicas, educativas y de salud. Esta información es valiosa para identificar posibles barreras de acuerdo con los diferentes contextos del territorio nacional, y disponer de bases para la toma de decisiones al planificar políticas públicas, programas y estrategias de inclusión.

En los mapas 3.1 y 3.2 se identifican los porcentajes totales de la población con discapacidad por cada entidad federativa, así como los correspondientes a la población de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con edad de 0 a 17 años, es decir, aquella en edad idónea para cursar la educación obligatoria, desde la inicial hasta la media superior.

Los porcentajes más altos de población con discapacidad se ubican en las siguientes entidades: Guerrero, Oaxaca, Tabasco, Veracruz, Campeche, Yucatán, Durango y Zacatecas. Las dos primeras se caracterizan por su alta dispersión poblacional, difícil orografía y alto grado de rezago social.

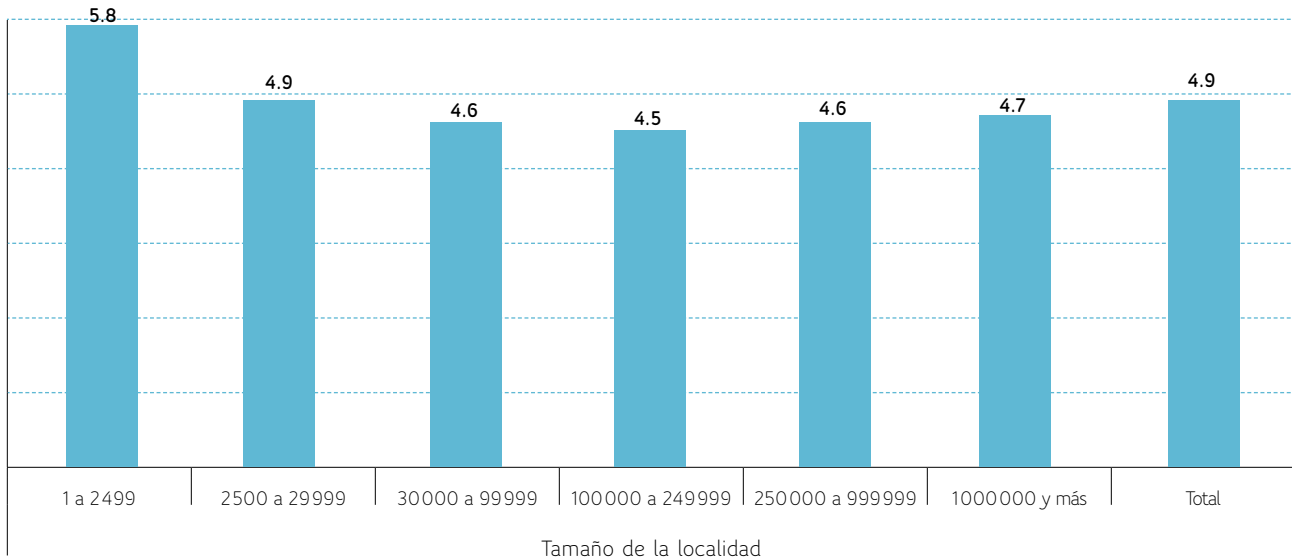
Salvo el estado de Durango, las entidades federativas con mayores porcentajes de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad de 0 a 17 años (mapa 3.2) coinciden con las de mayor porcentaje total de población con discapacidad (mapa 3.1). El caso de Quintana Roo es significativo, porque aun cuando tiene un bajo porcentaje total de población con discapacidad (3.6%), presenta una alta proporción de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en esa condición (2.2%).

La variación de los porcentajes de población con discapacidad en las entidades federativas genera interrogantes cuyas respuestas podrían mostrar

una posible relación entre la discapacidad y las características geográficas, económicas y sociales; por ejemplo: ¿las mayores proporciones de población con discapacidad se asocian con actividades económicas específicas que podrían estar generando algún daño congénito?, ¿la condición de pobreza obstaculiza la atención oportuna y eficaz de enfermedades, lo que podría derivar en una discapacidad?, ¿algunos accidentes que provocan dificultades orgánicas, físicas y sensoriales se relacionan con el tipo de trabajo que se realiza y las posibilidades limitadas de atención en materia de salud?

Para dar respuesta a estas y otras preguntas, es necesario analizar profundamente cada entidad federativa con objeto de identificar geográficamente las zonas en las que se concentran mayormente las personas con discapacidad. La información en el ámbito estatal constituye un punto de partida para que quienes hacen políticas públicas locales inicien estudios de focalización y atención a este grupo poblacional, especialmente a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar.

Otro elemento que puede servir para impulsar políticas de inclusión de la población con discapacidad es tener conocimiento sobre el tipo de localidades donde se ubica, es decir, si son zonas rurales, semi urbanas o urbanas (gráfica 3.5). Cabe señalar que 5.8% de la población que reside en localidades rurales, –menores a 2 500 habitantes y caracterizadas por ser dispersas y de alto rezago social– presenta discapacidad, porcentaje superior al nacional (4.9%). Respecto a localidades de entre 2 500 y hasta 29 999 habitantes, clasificadas como semi urbanas, el porcentaje de personas con discapacidad es 4.9%; en localidades de 30 000 habitantes o más, incluyendo las megalópolis, la proporción oscila entre 4.5 y 4.7%. Probablemente, las condiciones en las que viven los habitantes del entorno rural disperso, con altos índices de pobreza y marginación –y por tanto tendiente a un menor cuidado de la salud– incidan en mayores proporciones de personas con discapacidad. La pobreza es un factor de riesgo,

Gráfica 3.5 Porcentaje de población con discapacidad por tamaño de localidad

Fuente: elaboración propia con información del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

que aumenta la probabilidad de que las personas estén más expuestas a enfermedades, desnutrición, falta de servicios básicos –como agua potable y drenaje– y condiciones de vida y de trabajo con mayores riesgos.

Los obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad en sus espacios vitales, sean contextos urbanos o rurales, se adicionan a las inequidades en el trato cotidiano y a los prejuicios y estereotipos sobre sus capacidades, los cuales limitan su desarrollo pleno y participación más amplia en las esferas familiar, comunitaria y social.

La inclusión social de distintas poblaciones vulnerables, no sólo de las personas con discapacidad, es indispensable para que ejerzan plenamente sus derechos humanos fundamentales, y representa un reto para la sociedad en general y las instituciones públicas en particular. Conocer la información disponible sobre esta población es una condición fundamental para avanzar en esa ruta.

REFERENCIAS

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <<https://bit.ly/3motfxe>>.



4. Derechos de las personas con discapacidad

Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y obligaciones que todas las demás. Esta simple verdad queda a menudo obstaculizada por la discriminación y el estigma. Garantizar sus derechos es una obligación del Estado y un compromiso histórico de la sociedad. Este apartado esboza el extenso y sinuoso camino que se ha recorrido para avanzar en este sentido.

La conquista de los derechos de las personas con discapacidad es resultado de múltiples voces, narrativas y luchas históricas impulsadas por colectivos y movimientos sociales, de las que las propias personas con discapacidad han sido protagonistas.

Los acuerdos y convenios internacionales en los que se fue cristalizando el reconocimiento de los derechos humanos en general, y específicamente los de las personas con discapacidad, pueden rastrearse desde mediados del siglo XX. Se trata de un

proceso desarrollado en el marco de la realidad social, política y económica de cada uno de los países que lo han protagonizado; de los cuestionamientos a la idea de normalidad que subyace a las miradas hegemónicas sobre discapacidad; y de los debates respecto a las diferencias y su lugar en las sociedades contemporáneas (Quinn y Degener, 2002).

En un breve repaso de los principales documentos referidos se entrevén las tensiones filosóficas, conceptuales y políticas que se han producido en torno a la discapacidad. Existen posturas que fijan la

atención en la discapacidad como un problema situado en la persona, vista por tanto como objeto de atención; y las que reconocen a la persona con discapacidad como un actor social y como sujeto de derechos.

Los avances en la conquista de los derechos de las personas con discapacidad, reflejados en diversos documentos normativos internacionales, se pueden ubicar en tres etapas.

Durante la primera etapa todavía permeaba la perspectiva médica, patológica o “correctiva”. El movimiento de reivindicación social en países como Reino Unido, Estados Unidos, Argentina y Brasil fue clave para denunciar la situación de marginación de las personas con discapacidad en el acceso a espacios educativos, laborales y de vivienda.

Después de la Segunda Guerra Mundial, con la publicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, y con el fin de reinserir en la vida productiva a los “inválidos de guerra”, el tema de la discapacidad adquirió visibilidad al establecerse la educación como un derecho universal, de alta prioridad y para toda persona, sin discriminación, independientemente de la cultura, lengua, condición social, género y capacidades (UNESCO, 2019).

Esta postura se reafirmó, cuarenta años después, en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), al considerar a éste como sujeto de derechos y establecer una serie de normativas para garantizar la protección, cuidado y respeto, por parte de los gobiernos y la sociedad, a su dignidad humana y desarrollo pleno. En consecuencia, se reconocen los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de la niñez; y la necesidad de impulsar su aplicación “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (ONU, 1989: art. 2).

En la Convención de 1989, los derechos de la niñez se establecen bajo los principios de universalidad, interdependencia e indivisibilidad y, al considerar el derecho a la educación como clave, se establecen las bases para avanzar en la demanda de otros derechos, ampliar su alcance y aclarar las obligaciones de los Estados para su cumplimiento, mediante diversos acuerdos y convenios internacionales desarrollados posteriormente.

En esta primera etapa se publican los primeros documentos que abordan derechos específicos de las personas con discapacidad, como la Declaración de los Derechos del Retraso Mental (ONU, 1971) y la Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975). En 1978 se publica en Inglaterra el *Informe Warnock*, fundamental en esta historia, ya que propuso sustituir los términos *deficiencia* e *impedimento* por el concepto *necesidades educativas especiales*, que enfatiza las necesidades derivadas de la condición de la persona. A partir de aquí, se identifica el primer intento por aproximarse a la discapacidad desde una perspectiva social.

La segunda etapa se puede ubicar a partir de la década de los noventa y se caracteriza por cuestionar la tendencia a clasificar a niñas y niños en *deficientes* y *no deficientes*, a partir del concepto *necesidades educativas especiales* planteado en el *Informe Warnock*, así como al modelo de educación especial que se ofrecía a los primeros, y la práctica de mantener

En la Convención de 1989, los derechos de la niñez se establecen bajo los principios de universalidad, interdependencia e indivisibilidad y, al considerar el derecho a la educación como clave, se establecen las bases para avanzar en la demanda de otros derechos.

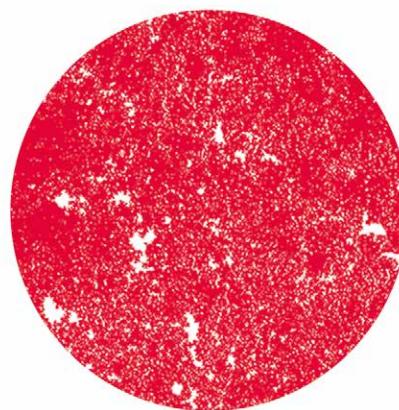
dos sistemas de enseñanza: el regular y el especial (Naranjo, 2005). Con base en estos cuestionamientos, se planteó la integración educativa como principio capaz de impulsar “una escuela común que ofreciera una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio” (UNESCO, 1995: 99), con el fin de *normalizar* en lo posible su vida.

En esta etapa jugó un papel muy importante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990, en Jomtien, Tailandia, y la Declaración emanada de ella, en la que, a partir de reconocer el derecho de toda persona a una educación de calidad, se impulsa la universalización de la educación básica, pero privilegia a ciertos grupos de población que viven en condiciones de desventaja (a las niñas, a quienes viven en pobreza extrema o en situación de calle, aquellos que trabajan desde temprana edad, quienes viven en zonas remotas y rurales, migrantes o indígenas, entre otros), con énfasis en las personas con discapacidad como un grupo de especial atención.

En 1993 se concretan las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, producto de reflexiones, debates y consensos por parte de la comunidad internacional sobre la situación de esta población en diferentes ámbitos de la vida social. Si bien este documento no fue de cumplimiento obligatorio, constituyó un referente político y legal para diferentes países con el objetivo de “garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás” (ONU, 2003: 5).

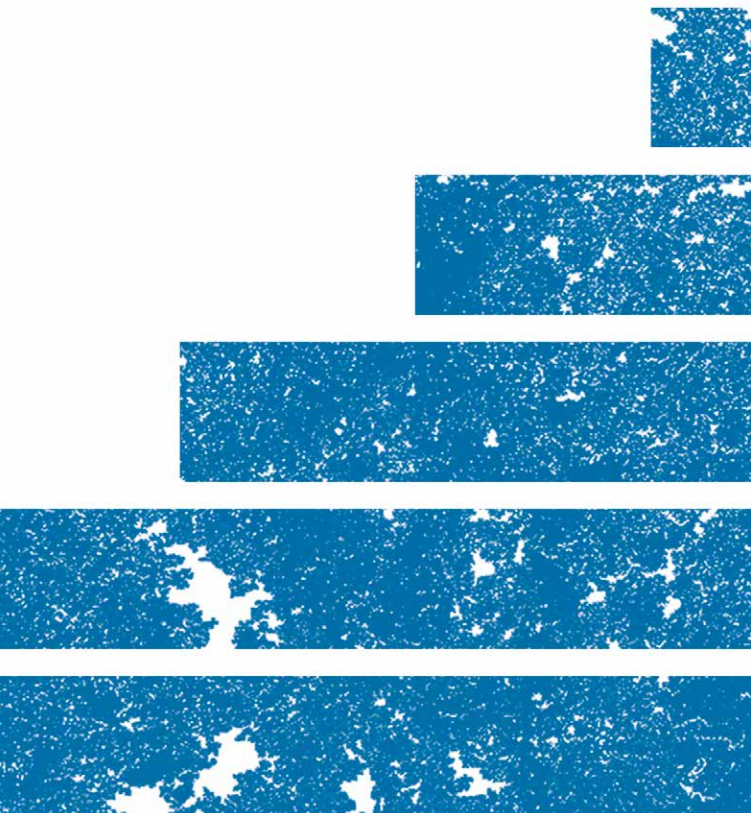
Además, se incorporó por vez primera en un documento de política internacional específico sobre el tema de la discapacidad la perspectiva de derechos y la mirada social que sobre ésta se venía elaborando desde los años sesenta. Puntualmente, se desarrolla la idea de discapacidad como el producto de la relación entre la persona que la presenta

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos impulsa la universalización de la educación básica, pero privilegia a ciertos grupos de población que viven en condiciones de desventaja, entre ellos las personas con discapacidad.



y los entornos sociales en que habita: “En todas las sociedades del mundo hay todavía obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades y dificultan su plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades” (ONU, 1990: 5).

Finalmente, en esta segunda etapa, la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, documento que resultó de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales –auspiciada por



la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹ en 1994–concreta el consenso internacional relacionado con la atención educativa a personas con discapacidad e inicia de manera más formal la denominada *inclusión educativa* (García, 2008). Este documento destaca la idea de una escuela para todos, que integre a

niñas y niños, independientemente de su condición física, social, emocional, lingüística, etcétera, incluso aquellos con discapacidades graves. Por tanto, se planteó la necesidad de que la educación especial dejara de funcionar como un sistema paralelo y se articulara al trabajo de las escuelas comunes, para apoyar la atención educativa de quienes presenten necesidades especiales, con o sin discapacidad.

En la Declaración de Salamanca, el tema central son las necesidades educativas especiales, por lo que la condición de discapacidad deja de ser relevante, para centrar la atención en las necesidades derivadas de ella o en las dificultades de aprendizaje que cualquier persona pudiera presentar, de forma temporal o permanente.

La *normalización* –planteada por Neils Bank, director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca (Carrión, 2001)–, como un principio que orienta las políticas internacionales, implica una visión en la que la condición física, intelectual, sensorial o psíquica de las personas con discapacidad se considera fuera de lo normal, típico o esperado, por lo que su propósito es ofrecer oportunidades para desarrollar una vida “lo más normal posible”, en las condiciones más habituales de su entorno social, utilizando los medios más normativos posibles, para desarrollar comportamientos muy cercanos a la norma.

¹ Un antecedente importante fue el Seminario Regional sobre Políticas, Planificación y Organización de la Educación Integrada para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, de la UNESCO, realizado en 1992 en Caracas, Venezuela (UNESCO, 1998: 59).

Instrumentos jurídicos internacionales sobre el derecho de las personas con discapacidad

1948

Declaración Universal de Derechos Humanos

Establece el derecho de toda persona a la educación, con el fin de promover el desarrollo de la personalidad humana y favorecer la comprensión y amistad entre todas las naciones y grupos.

1971

Declaración de los Derechos del Retrasado Mental

Destaca que las personas con retraso mental tienen derecho a una educación que les permita desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes.

1975

Declaración de los Derechos de los Impedidos

Reconoce el derecho de las personas "impedidas" o "incapacitadas" a recibir una educación que asegure su aprovechamiento máximo e integración social.

1978

Informe Warnock

Propone por primera vez el concepto de *necesidades educativas especiales* e integración de las personas con discapacidad en las escuelas *regulares*.

1989

Convención sobre los Derechos del Niño

Promueve el derecho de niñas y niños a la educación en condiciones de igualdad, dignidad y sin distinción alguna por color de piel, idioma, religión o impedimento físico.

1990

Declaración Mundial sobre la Educación para Todos

Define la necesidad de garantizar la educación básica para la totalidad de niños y jóvenes de forma equitativa, con el fin de reducir las desigualdades y suprimir toda forma de discriminación.

1993

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad

Señala la responsabilidad de los Estados de promover la igualdad de oportunidades educativas para NNAJ con discapacidad, a partir de entornos integrados y otros servicios de apoyo.

1994

Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales

Insta a los gobiernos a promover la integración de NNAJ en las escuelas, incluyendo aquellos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, y garantizar su éxito.



**1999**

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad

Establece la obligación de los Estados de garantizar las medidas necesarias –entre ellas las educativas– para eliminar toda forma de discriminación contra las personas con discapacidad y favorecer su plena integración.

2000

Foro Mundial sobre la Educación

Refiere la necesidad del compromiso de los gobiernos de ofrecer una educación de calidad a todos los grupos marginados o excluidos, entre ellos las personas con discapacidad.

2000

Índice de inclusión

Asienta que las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias, y señala la necesidad de transitar de la idea de necesidades educativas especiales a barreras para el aprendizaje.

2001

Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud

Destaca la educación como un componente necesario para el bienestar de las personas con discapacidad, al tiempo que reconoce a ésta como una condición creada por el contexto o entorno.

2004

Temario abierto sobre educación inclusiva

Reafirma la noción de la discapacidad como una construcción del entorno y las barreras que afectan la participación y el aprendizaje de todas las personas.

2006

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Promueve el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en todos los niveles, sin exclusiones y con los ajustes razonables necesarios para su desarrollo pleno.

2015

Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible

Reconoce la educación inclusiva y equitativa como medio para promover las oportunidades de aprendizaje para todas y todos, incluidas las personas con discapacidad.

2016

Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Declara la inclusión y la equidad como la piedra angular de la transformación educativa y la importancia de revertir la exclusión de los más desfavorecidos, especialmente personas con discapacidad.

2019

Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad

Adopta como objetivo principal garantizar la inclusión y el empoderamiento de las personas con discapacidad en el marco de los derechos humanos.

Además de inclusiva, la educación debe ser de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, en la comunidad donde se requiera, haciendo *ajustes razonables* en función de las necesidades individuales

(Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 24).



Los *ajustes razonables* hacen referencia a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006: 5).

Un ejemplo de ajuste razonable en la organización de espacios es el siguiente: en la escuela primaria “Mártires de Río Blanco” se asignaron las aulas de la planta baja a aquellos grupos que tienen alumnas o alumnos con discapacidad motriz; así cuentan con una ruta accesible y pueden desplazarse sin dificultades, tanto al salón de clases como a otras áreas y espacios de la escuela.

La tercera etapa se ubica a principio del siglo XXI, cuando la UNESCO y la Organización Mundial de la Salud (OMS) expresaron por primera vez el requisito de abandonar la perspectiva patológica, el concepto *necesidades educativas especiales*² y la propuesta de integración educativa. Entonces se instaura una perspectiva social sobre la discapacidad, al considerar que sus causales pueden ser sociales, así como la falta de sensibilidad hacia las condiciones físicas, sensoriales, orgánicas y mentales que pudieran presentar las personas. También se plantea la necesidad de alejarse de las perspectivas médicas e individualistas para dirigir los esfuerzos hacia los entornos sociales y el reconocimiento y respeto a la dignidad humana (Oliver, 1998; Yarza, Sosa y Pérez, 2019).

En esta etapa también destaca el *Índice de inclusión*, elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow, publicado por la UNESCO en 2000, que con una perspectiva social de la discapacidad se ha convertido en referente clave de política internacional para comprender lo que implica adoptar el enfoque de inclusión en los centros escolares. Este documento está constituido por una serie de materiales de apoyo dirigida a las escuelas para que, a partir de la autovaloración de sus culturas, políticas y prácticas, se construyan estrategias orientadas a avanzar hacia una mayor inclusión educativa. El acento se pone en identificar, eliminar y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, no sólo de estudiantes con discapacidad, sino de quienes forman parte de diversos grupos que sistemáticamente han experimentado dificultades en entornos que funcionan bajo los supuestos de homogeneidad.

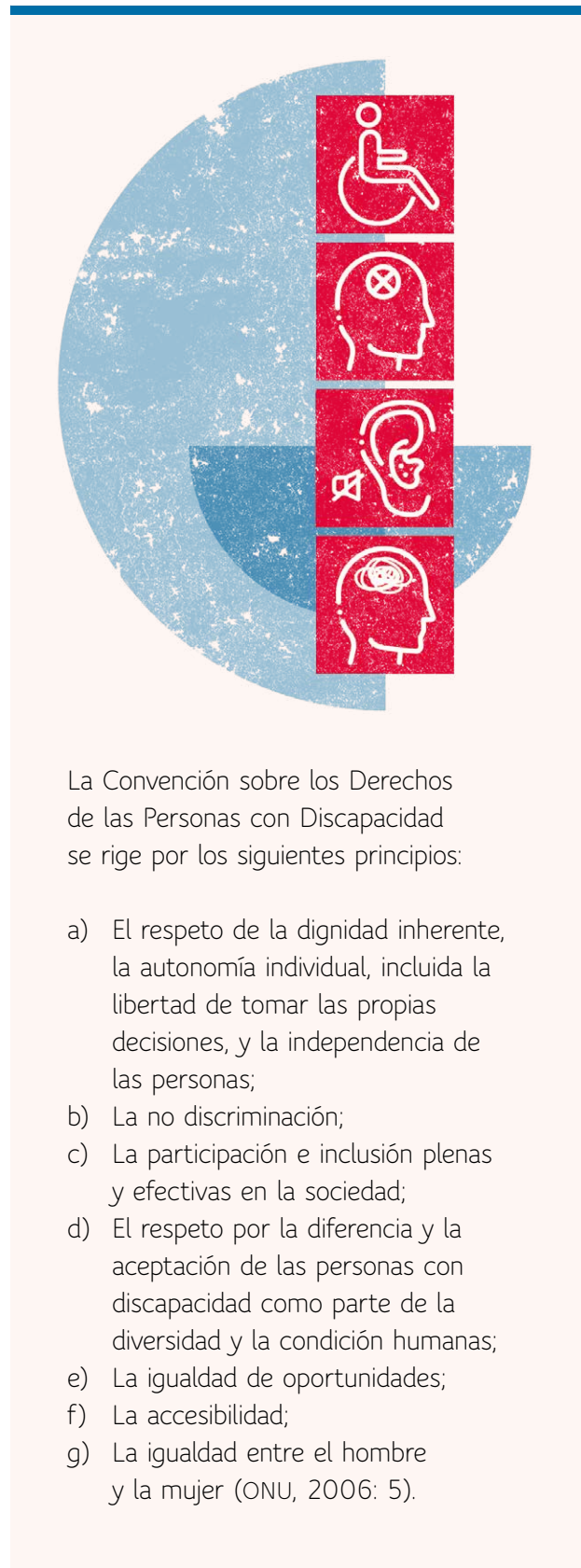
² Uno de los cuestionamientos al concepto de *necesidades educativas especiales* es, por ejemplo, que sitúa las dificultades en la persona, lo que reduce el problema de su atención a la búsqueda de una pedagogía adecuada; además de que invisibiliza las barreras sociales, las desigualdades y la vulneración de los derechos fundamentales de grupos específicos (Naranjo, 2018).

El *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas públicas*, publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, como un material de apoyo para agentes educativos de los países interesados en promover transformaciones en sus sistemas educativos es de suma importancia. Los temas propuestos como base para la reflexión, revisión y mejora son diversos y abarcan desde las políticas nacionales hasta las prácticas en las aulas.

Es hasta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, realizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Nueva York, donde se concretaron el enfoque, los principios y las disposiciones para la inclusión de las personas con discapacidad. El documento con su Protocolo Facultativo, emitido en esta Convención, es el instrumento normativo vigente que internacionalmente marca la pauta para que cada país, en función de sus propias condiciones, desarrolle políticas, leyes y acciones necesarias con el fin de garantizar los derechos y proteger el respeto a la dignidad de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de su vida. Se trata de un documento vinculante, es decir, obliga a los Estados firmantes a cumplir el citado propósito.

A partir de la observación, entre otras, de que se siguen vulnerando los derechos humanos de las personas con discapacidad en todo el mundo y de que éstas siguen enfrentando barreras para participar en igualdad de condiciones en la vida social, la Convención se plantea como propósito: “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006: 4).

Se reconoce a la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 1).



La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se rige por los siguientes principios:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer (ONU, 2006: 5).

Se plantea la educación inclusiva como una forma para desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima, la personalidad, los talentos, la creatividad y las aptitudes mentales y físicas de las personas con discapacidad.

(Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 24).

El artículo 24 del documento citado establece específicamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad, el cual se considera un *derecho bisagra*, ya que de su cumplimiento depende el de los demás, con lo que se garantiza una vida digna y plena. En el mencionado artículo también se plantea la educación inclusiva como una forma para desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima, la personalidad, los talentos, la creatividad y las aptitudes mentales y físicas de las personas con discapacidad, lo que hace posible su participación efectiva en la vida social. También establece que, además de inclusiva, la educación debe ser de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, en su comunidad, haciendo *ajustes razonables* en función de las necesidades individuales.

Los avances en la conquista y el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad han sido importantes en todo el mundo; sin embargo, aún falta lograr que la educación sea realmente inclusiva. Se siguen enfrentando desafíos como el de acortar las brechas entre los discursos y las acciones; en la distribución de los ingresos; en las respuestas educativas a la diversidad de alumnas y alumnos; así como revertir la rigidez y homogeneidad del currículo y de los procesos de enseñanza y de evaluación, entre otros factores que propician la discriminación y exclusión.

REFERENCIAS

- Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la educación inclusiva?* Ediciones Aljibe.
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2015). Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. <<https://bit.ly/32xjApo>>.
- García, R. M. (2008). Políticas inclusivas na educação: do global ao local. En C. Baptista, K. Caiado y D. Jesus (Coords.), *Educação especial: diálogo e pluralidade* (11-23). Mediação.
- Naranjo, G. (2005). *Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego* [tesis de maestría, Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- _____, (2018). *El concepto de necesidades educativas especiales a revisión*. <<https://bit.ly/3MmT1fO>>.
- OEA. Organización de los Estados Americanos (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de todas la Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. <<https://bit.ly/3xgTXwA>>.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad* (34-58). Ediciones Morata; Fundación Paideia.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la Salud*. <<https://bit.ly/3xsgyaN>>.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <<https://bit.ly/3zrMKfU>>.
- _____, (1971). Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. <<https://bit.ly/3mq7v3S>>.
- _____, (1975). Declaración de los Derechos de los Impedidos. <<https://bit.ly/39j3qvk>>.
- _____, (2003). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. <<https://bit.ly/3Hf3pp7>>.
- _____, (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. <<https://bit.ly/3azzQ58>>.
- _____, (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <<https://bit.ly/3NW8fti>>.
- _____, (2019). *Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad*. <<https://bit.ly/3xqilrs>>.

- Quinn, G. y Degener, T. (2002). *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. <<https://bit.ly/3zl93nB>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. <<https://bit.ly/3xqbpAe>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. <<https://bit.ly/3x8rgSy>>.
- _____, (1995). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. <<https://bit.ly/3NoiruN>>.
- _____, (1998). *La UNESCO y la Educación en América Latina y el Caribe 1987-1997*. <<https://bit.ly/3GXXN24>>.
- _____, (2000). Foro Mundial sobre la Educación. <<https://bit.ly/3xdTA5g>>.
- _____, (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. <<https://bit.ly/3moTZgZ>>.
- _____, (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. <<https://bit.ly/39hYQxr>>.
- _____, (2016). Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <<https://bit.ly/3MuAnTk>>.
- _____, (2019). *Right to Education Handbook*. <<https://bit.ly/3GZyTz7>>.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yarza, A., Sosa, L. y Pérez, B. (coordinadores) (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <<https://bit.ly/3NYTBBI>>.

5. Discapacidad: población y políticas educativas nacionales

La labor de diseñar políticas públicas es por tanto una actividad delicada que debe llevarse a cabo sobre las bases más sólidas a las que se tenga acceso. Este apartado expone las políticas educativas adoptadas por México relacionadas con las personas con discapacidad.

El desarrollo más claro de políticas educativas orientadas a la atención a personas con discapacidad en nuestro país se puede ubicar a partir del período presidencial de Benito Juárez (1858-1872). En aquella época ni la población en general ni el Estado tenían clara idea de qué hacer con las personas con discapacidad; hasta ese momento se les negaba el reconocimiento de sus capacidades, pues sólo se veía su “deficiencia”, ya fuera motora, auditiva, visual o intelectual.

Durante ese periodo se crearon las primeras instituciones dedicadas a la atención a personas con discapacidad: la Escuela Nacional para Sordomudos

(1867) y la Escuela Nacional para Ciegos (1870). A partir de entonces, lentamente, se fue construyendo un espacio dentro de la agenda del Sistema Educativo Nacional (SEN) para la atención a este grupo de la población (Naranjo, 2005).

Los avances en las políticas educativas mexicanas relacionados con este sector de la población han sido influidos por diferentes factores, como el progreso en las concepciones éticas y filosóficas sobre la discapacidad; los avances en diferentes campos de conocimiento que han permitido una mayor comprensión de esta condición; las posibilidades y limitaciones del crecimiento y desarrollo

del propio SEN; la presión de los grupos sociales implicados –las propias personas con discapacidad, sus familias, colectivos de profesionistas, entre otros–; y la influencia de las políticas dictadas por organismos internacionales (Naranjo, 2005).

La construcción de la educación especial

Durante buena parte del siglo pasado, el desarrollo de las políticas educativas nacionales relacionadas con las personas con discapacidad conformó y consolidó un sistema de educación especial, lo cual representó un avance; sin embargo, durante mucho tiempo se trató de un sistema paralelo y segregado de la educación regular.

Con el predominio de un modelo de atención asistencial, durante las primeras décadas del siglo se fueron creando instituciones como la Escuela para Deficientes Mentales (1915), el Instituto Médico Pedagógico (1935) y la Clínica de la Conducta y Ortolalia (1937). Además, se consolidaron con un propósito *correctivo* diversas instituciones como la Escuela Nacional de Sordomudos y la Escuela Nacional de Ciegos (Gentili, 2015; Yarza, Sosa y Pérez, 2019).

A inicios de los años cuarenta, la Ley Orgánica de Educación (DOF, 1940) utiliza la categoría *Escuelas de Preparación Especial*, para englobar a las instituciones creadas como “las escuelas de anormales físicos o mentales” (art. 84). La terminología legal institucionalizó una perspectiva que se sustentaba en los desarrollos teóricos y conceptuales de ese momento histórico, y su contexto reflejaba lo que sucedía cotidianamente en la sociedad.

En las iniciativas legales de la época fue cobrando cada vez mayor relevancia el modelo médico rehabilitador, también llamado clínico terapéutico –sin que desplazara completamente al asistencial–, que considera la discapacidad como una condición anómala que debe ser atendida para rehabilitar a las personas y hacer posible que se acerquen a los parámetros de la *normalidad*.

Desarrollo histórico de los modelos de atención educativa de las personas con discapacidad



Históricamente, las formas de atención educativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad se han desarrollado, entre otros factores, en función de la forma de mirar y entender el fenómeno de la discapacidad y del reconocimiento de sus derechos fundamentales. Por tanto, se puede ubicar, a grandes rasgos, el desarrollo de cuatro modelos de atención: asistencial, terapéutico, integrador e inclusivo.

Respecto al *modelo asistencial*, se considera a la persona con discapacidad como *inválido* o *minusválido* que requiere de apoyo permanente, y se le ofrece cuidado y asistencia, frecuentemente bajo el esquema de un internado, con lo que se le mantiene aislado y segregado del resto de la sociedad.

Durante el Renacimiento, con el desarrollo de ideas humanistas, algunos clérigos y pensadores promovieron métodos de enseñanza y comunicación, primero para quienes presentaban alguna deficiencia sensorial, y más tarde para quienes presentaban deficiencia mental.

Entre 1800 y 1900 se crearon las primeras instituciones para el cuidado y asistencia de estas personas y, a partir de una mayor aceptación de la idea de su educabilidad, se desarrollaron sistemas de comunicación que se ajustan a sus posibilidades sensoriales, como el sistema de lectoescritura braille para personas con ceguera y los sistemas manual y oral para sordos.

► El *modelo médico-rehabilitador o terapéutico*, considera a la persona con discapacidad como atípica, que requiere de un conjunto de correctivos o terapia para conducirla a la normalidad. Su operación sigue el esquema clínico, es decir, mediante un diagnóstico individual se define un tratamiento cuyo número de sesiones dependerá de la gravedad del daño o atipicidad. En este modelo, el maestro funciona como auxiliar, paramédico o terapeuta y la institución como una clínica en lugar de una escuela.

Este modelo tuvo su mayor auge entre 1900 y la década de los setenta, al crear escuelas y clases especiales, lo que dio pie a que en los sistemas educativos de muchos países se desarrollaran subsistemas paralelos y segregados de la educación común, con formas de atención también segregada. Esto derivó en que los egresados de estos subsistemas tuvieran grandes dificultades para desarrollarse en entornos sociales comunes, pues no estaban preparados para ello.

Posteriormente, con la incorporación de factores sociales y culturales en el análisis y comprensión de la discapacidad, se desarrollaron los modelos de atención de integración y de inclusión.

El primero –*modelo de integración educativa*– se desarrolló entre las décadas de los setenta y los noventa del siglo XX; la atención tiene como propósito fundamental la normalización de las personas con discapacidad. Como política educativa en México, durante los noventa, la integración se presentó como el medio que permitiría lograr el mayor desarrollo y autonomía posibles de las personas con discapacidad, al estar y convivir en la escuela común, es decir, se les integra para normalizar su vida.

Anclado al concepto *necesidades educativas especiales*, se cuestiona el énfasis puesto en el déficit, presentado por la persona con discapacidad, pues sus necesidades de educación especial se derivan de factores como el

La Ley Orgánica de la Educación Pública, publicada en 1942, replica la noción de *normalidad* y de su contraparte, *anormalidad*; un ejemplo es el artículo 59, que indica: “La educación primaria se impartirá a todos los niños del país, de los seis a los catorce años, excepción hecha de los retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas, a quienes se impartirá, lo mismo que a los adultos iletrados, una educación especial con los mismos objetivos que la primaria” (SEP, s/f). De esta manera, se va configurando la educación especial, dirigida a quienes se alejan de los parámetros de una supuesta *normalidad*.

También ocurre la transformación de términos legales como *retrasados mentales* y *anormales*, utilizados en ese entonces en los contextos escolares, familiares y sociales, lo cual derivó en prácticas de marginación y discriminación, y en que a las personas se les clasificara como *normales* o *anormales*.

Por tanto, la noción de anormalidad ha legitimado de manera implícita las prácticas de exclusión de las personas con discapacidad tanto dentro como hacia fuera del Sistema Educativo Nacional, al pensar que eran diferentes e inferiores a los considerados normales, quienes generalmente tienen más privilegios.

Treinta años después, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (1971) y la emisión de la Ley Federal de Educación (DOF, 1973) se consolida la institucionalización de la *educación especial*, conceptualizada como aquella “que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran” (DOF, 1973: art. 15).

Aunque esta ley evita los términos *anormalidad* y *retrasados mentales*, no propone una nueva concepción sobre la atención educativa a las personas con discapacidad y mantiene la perspectiva médico rehabilitadora.

De la Dirección de Educación Especial dependían la Escuela Normal de Especialización, la Clínica de la Conducta, la Clínica de Ortolalia y otras

ochenta y cuatro escuelas especiales que se habían creado. La educación especial era parte del SEN, pero como un subsistema que trabajaba paralelamente con un currículo –determinado en función del déficit del educando– y con un sistema normativo de inscripción y acreditación (Naranjo, 2005).

Es durante la década de los ochenta en México, con la emisión del documento *Bases para una política de educación especial* (1980), cuando se inicia el camino hacia la instauración del modelo de integración educativa, fundamentado en los principios de sectorización, normalización e integración del niño con *requerimientos especiales de educación*¹ (Naranjo, 2005). Sin embargo, esta política consistía en incorporar educación especial en las escuelas comunes a través de la estrategia de grupos integrados para apoyar, de forma segregada, a niñas y niños que presentaban las mayores dificultades para avanzar en sus estudios. Por tanto, no implicó un cambio significativo para la atención a estudiantes con discapacidad, a quienes básicamente se les atendía en las escuelas de educación especial.

En la última década del siglo XX, la Ley General de Educación (DOF, 1993: art. 41), en concordancia con lo propuesto en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), establece la integración como política y modelo para la atención a personas con discapacidad, entre otros grupos que pudieran requerir educación especial:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad

¹ Denominación acordada por la UNESCO que declaró 1981 el Año de las Personas con Requerimientos de Educación Especial.

▶ trabajo que realiza el maestro, la receptividad de la escuela y, en general, la influencia del contexto donde se desenvuelve. También se cuestiona la práctica de mantener dos sistemas de enseñanza paralelos y, en cambio, se plantea la necesidad de impulsar una escuela para todas y todos, lo que implica unir la escuela regular u ordinaria con la especial.

El segundo modelo –de *inclusión*– impulsado de forma más clara a inicios de este siglo, apunta a transformaciones más profundas. Aunque en ambos modelos se reconoce la importancia de los factores sociales en la producción de la discapacidad, la inclusión quita el foco en la persona que la presenta y lo pone en las formas de discriminación, la violencia simbólica y estructural, los obstáculos que se imponen en las sociedades e instituciones que impiden el desarrollo pleno, no sólo de las personas con discapacidad, sino también de otras poblaciones que históricamente han sido vulneradas en sus derechos fundamentales, como indígenas, migrantes, mujeres, personas de la diversidad sexual, por mencionar sólo algunos ejemplos.

La atención educativa en el modelo de inclusión, mediante la modificación de las políticas, la cultura y las prácticas dentro del aula, la escuela y el SEN, busca favorecer a las diversas poblaciones que han sido objeto de discriminación y exclusión, entre ellas a las personas con discapacidad, como un acto de equidad y justicia social. Este modelo propone una mirada al entorno que ya no implique un ejercicio de normalización, sino uno de *normación del espacio*, el cual haga posible la accesibilidad y la inexistencia de barreras.

Si bien los modelos de atención enunciados han surgido y predominado en ciertas épocas, actualmente se puede advertir su presencia, con diferentes énfasis en las políticas, culturas y prácticas educativas de las distintas instancias públicas y privadas.



social [...]. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva (DOF, 1993).

A partir de esa fecha, se planteó terminar con el sistema paralelo y segregado de educación que se había consolidado en las décadas anteriores, lo cual implicó que se formalizara el derecho de las personas con discapacidad a beneficiarse del currículo vigente de educación básica y no de uno alterno o paralelo.

Otra consecuencia de la política de integración fue transformar las escuelas de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), a los que se les asignó la misión de preparar a niñas y niños con discapacidad para integrarse a las escuelas regulares y otorgar educación inicial, preescolar, primaria y capacitación para el trabajo a aquellos que no logran su integración. Actualmente, el CAM presta el servicio escolarizado de educación especial.

No menos trascendente fue el acceso de niñas y niños con discapacidad a las escuelas regulares, así como la creación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), cuya función principal sería atender sus necesidades educativas especiales para apoyar su integración, así como la de otras personas que, sin discapacidad, pudieran presentar necesidades educativas especiales.

Además, en concordancia con el modelo de integración, se incluyeron modificaciones en los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de maestras y maestros, así como en las *Normas de inscripción, reinscripción,*

acreditación y certificación para la escuela primaria (SEP, 2003); también se implementaron estrategias o métodos para recabar información sobre las personas con discapacidad.²

En 2002, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, con objeto de garantizar una atención educativa de calidad para niñas, niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, y otorgó prioridad a quienes presentan discapacidad, mediante la integración educativa y los servicios de educación especial.

Sin duda, la política de integración representó un avance significativo en la materia, pero pronto fue sometida a cuestionamientos y revisión, pues en la realidad, las personas con discapacidad y otras poblaciones históricamente vulneradas seguían siendo objeto de discriminación y exclusión. Entre los principales argumentos destaca aquel que dice que la integración termina siendo una especie de concesión a quienes se considera diferentes, además de que se les demanda que sean quienes se adapten a las prácticas y culturas de las mayorías, como en los entornos escolares, por ejemplo.

En reformas posteriores a la Ley General de Educación de 1993 (en 2000, 2009, 2011, 2013 y 2016),³ el mismo artículo 41, ya orientado hacia una concepción social de la discapacidad, muestra una evolución con respecto al modelo de inclusión:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de

² En 1995, la SEP, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), realizan en conjunto el primer registro de menores de edad con discapacidad, el cual reportó más de 2 700 000 niñas y niños en esta situación en México. Posteriormente, en el *Censo Nacional de Población y Vivienda 2000* se identifica por vez primera a las personas con discapacidad; éste reportó 191 541 niños de 4 a 14 años en tal condición.

³ En 2009 se crea el Centro de Atención para los Estudiantes con Discapacidad en educación media superior.

aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (DOF, 2018).

También en el citado artículo 41 se advierte ya una discusión entre la orientación hacia un modelo de educación inclusiva y la permanencia de algunos elementos de modelos y políticas históricamente establecidos, como la educación especial, que sigue siendo objeto de debate incluso hasta nuestros días, ya que es un asunto no tan fácil de resolver.

La nueva Ley General de Educación (DOF, 2019), vigente a partir de 2019, ya no conserva el artículo 41; en cambio, destina un capítulo completo a la educación inclusiva (artículos 61 a 68). Define a ésta como el “conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (art. 61). Esta perspectiva de la educación se basa en la valoración de la diversidad y la atención a la equidad “con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo”, y pretende el desarrollo óptimo de todas las personas al respetar “su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales” (DOF, 2019: art. 62).

Al adoptar la educación inclusiva en la ley, como política y modelo de atención, se mantiene la idea de una educación especial destinada a quienes presentan “condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación”, lo cual permitirá “garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos con alguna discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo para la autónoma inclusión a la vida social y productiva” (DOF, 2019: art. 64).

Sin embargo, las disposiciones normativas no se trasladan de manera automática a la práctica cotidiana en las escuelas y las aulas, aunque constituyen una base importante que propicia la generación de condiciones favorables para modificar creencias y actitudes sobre la discapacidad.

Legislación en las entidades federativas

En México, los avances en el reconocimiento del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad han favorecido que se impulsen reformas constitucionales y la creación de leyes secundarias en la mayoría de las entidades federativas del país, con el propósito de garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de esta población a la educación obligatoria.

Desde los años noventa, distintas entidades federativas se han encargado de formular y publicar leyes locales que garanticen el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos a la educación. Algunas de estas leyes se han actualizado en respuesta a las reformas constitucionales nacionales, pero otras mantienen algunos de planteamientos educativos ya no tan vigentes, surgidos hace más de veinte años.

Actualmente, en cuanto a los artículos que se destinan al derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, gran parte de las leyes estatales se orientan a su “integración” a la “educación regular” con una previa evaluación diagnóstica especializada; en otras, la educación especial se plantea como propedéutica o transitoria, o bien, para atender a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en caso de que no se puedan “integrar” a la “educación regular”.

Un ejemplo de esto es la Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad o en Situación de Discapacidad del Estado de Sonora, que establece en su artículo 25 que corresponde a la Secretaría de Educación y Cultura de esa entidad,

Tabla 5.1 Leyes sobre discapacidad en las entidades federativas en México: emisión y últimas reformas

Leyes	Emisión	Última reforma
Ley de Integración Social y Productiva de Personas con Discapacidad para el Estado de Aguascalientes	2000	2020
Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado de Baja California	2010	2015
Ley Estatal para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en Baja California Sur	2014	2019
Ley Integral para las Personas con Discapacidad del Estado de Campeche	2012	2020
Ley para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad del Distrito Federal	2010	2017
Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en Chiapas	2015	2020
Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua	2018	2020
Ley para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Coahuila de Zaragoza	2013	2021
Ley para la Integración y Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad del Estado de Colima	2005	2016
Ley Estatal para la Integración Social de las Personas con Discapacidad en Durango	2001	2017
Ley para la Inclusión de las Personas en Situación de Discapacidad del Estado de México	2012	2019
Ley de Inclusión para las Personas con Discapacidad en el Estado de Guanajuato	2012	2015
Ley número 817 para las Personas con Discapacidad del Estado de Guerrero	2011	2014
Ley Integral para las Personas con Discapacidad del Estado de Hidalgo	2010	2018
Ley para la Inclusión y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad del Estado de Jalisco	2009	2018
Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado de Michoacán de Ocampo	2014	2016
Ley de Atención Integral para Personas con Discapacidad en el Estado de Morelos	1998	2014
Ley para la Protección e Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Nayarit	1996	2014
Ley para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad en Nuevo León	2014	2019
Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el Estado de Oaxaca	2015	2015
Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla	2019	2019
Ley para la Inclusión al Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad del Estado de Querétaro	2011	2015
Ley para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Quintana Roo	2013	2019
Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado y Municipios de San Luis Potosí	2012	2014
Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad del Estado de Sinaloa	2000	2018
Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad o en Situación de Discapacidad del Estado de Sonora	2019	2020
Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco	2011	2020
Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad del Estado de Tamaulipas	2016	n.a.
Ley para Personas con Discapacidad del Estado de Tlaxcala	2010	2018
Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave	2010	2020
Los Derechos de las Personas con Discapacidad del Estado de Yucatán	2011	2020
Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas	2017	2021

Fuente: elaboración propia.

entre otras acciones, la de “crear y operar centros educativos integradores en formación inicial para el desarrollo integral de niños con discapacidad a través de la convivencia con niños regulares [...] como preámbulo para poder acceder al nivel de educación básica” (Boletín Oficial del Estado de Sonora, 2020).

Las reformas recientes a las leyes estatales, efectuadas en 2014 y otras de 2021, han buscado incorporar los planteamientos de la educación inclusiva y armonizarse con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2018c), por lo que han adoptado el artículo 12 que habla sobre las acciones relacionadas con prohibir la discriminación, eliminar las barreras arquitectónicas, procurar materiales didácticos pertinentes –por ejemplo, en sistema braille– y la formación adecuada de los docentes.

También destaca el caso de la Ciudad de México, que en 2015 transforma la USAER en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), e incorpora más claramente elementos relacionados con el modelo de inclusión.

La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar (AFSEDF, 2015: 11).

Por su parte, Jalisco tuvo un avance significativo al incorporar a su marco jurídico de atención educativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad los planteamientos de diseño universal e inclusión, en congruencia con el modelo social de discapacidad (El Estado de Jalisco, Periódico Oficial, 2016); aunque se mantienen algunos rasgos del enfoque rehabilitador.

Un conjunto de leyes para favorecer a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad



En México, distintas reformas legales han favorecido el reconocimiento del conjunto de derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, lo que constituye un marco fundamental para avanzar en leyes específicas relacionadas con la educación. Entre ellas destacan las siguientes:

- a) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003, reforma en 2022);
- b) Ley General de las Personas con Discapacidad (2005, reforma en 2008);
- c) Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011, reforma en 2018); y
- d) Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, reforma en 2022).

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación fue formulada con el objeto de evitar toda forma de discriminación contra cualquier persona, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato, entre ellas, incluido el acceso a la educación, ya sea pública o privada, como señala su artículo 9° (DOF, 2022a).

En 2011 se creó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, reformada



en 2018, la cual tiene como finalidad promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos de este campo, garantizando su inclusión con respeto e igualdad de oportunidades; para ello, señala que la SEP deberá impulsar el diseño, ejecución y evaluación del Programa para la Educación Especial y para la Educación Inclusiva de Personas con Discapacidad (DOF, 2018b).

En consonancia, en 2014 se publicó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, con el propósito de promover la igualdad de oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales como el acceso a la alimentación, la educación y la atención médica, y “promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (DOF, 2014, reforma 2022).

Actualmente, con la reforma al artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación (DOF, 2019) plantea como derecho fundamental una educación que valore la diversidad y responda con equidad a las características, las necesidades, los intereses, las capacidades, las habilidades y las formas de aprendizaje bajo los criterios de asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, a fin de garantizar que niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad participen en igualdad de condiciones, atendiendo las disposiciones en materia de accesibilidad señaladas en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.



Otras entidades como Chihuahua, México, Hidalgo, Oaxaca, Veracruz y Tlaxcala también han establecido en sus leyes acciones coherentes con el modelo social de la discapacidad, proponiendo una visión inclusiva de la educación con el fin de eliminar barreras no sólo arquitectónicas, sino también curriculares, a partir de innovaciones, adecuaciones y ajustes razonables en los centros educativos para garantizar la accesibilidad, así como programas de desarrollo de la personalidad, el talento y la creatividad para favorecer la participación activa de las personas con discapacidad en la sociedad.



REFERENCIAS

- AFSEDF. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo*.
- AFSEDF. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo*.
- Boletín Oficial del Estado de Sonora (2020, 23 de julio). Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad o en Situación de Discapacidad del Estado de Sonora. <<https://bit.ly/3NFEYDG>>.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1940). Ley Orgánica de Educación, Reglamentaria de los Artículos 3º; 27, Fracción III; 31, Fracción I; 73, Fracciones X y XXV, 123, Fracción XII Constitucionales. <<https://bit.ly/30kcvTR>>
- _____, (2018a). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. [Última reforma 22 de noviembre de 2021]. <<https://bit.ly/3Q8QWXX>>
- _____, (2018b). Ley General de Educación [Última reforma 19 de enero de 2018].
- _____, (2018c). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. [Última reforma 12 de julio 2018]. <<https://bit.ly/3aE9Pl4>>

- ____, (2019). Ley General de Educación. <<https://bit.ly/3tjgiIT>>
- ____, (2022). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. [Última reforma 23 de marzo de 2022]. <<https://bit.ly/3zotH6c>>
- El Estado de Jalisco Periódico Oficial (2016). Ley para la Inclusión y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad del Estado de Jalisco. <<https://bit.ly/39ez7pC>>
- Gaceta Oficial Órgano del Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2020, 6 de mayo). Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. <<https://bit.ly/3xjxcA>>
- Gentili, P. (2015). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos sobre la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Naranjo, G. (2005). *Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego*. [tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Periódico Oficial del Estado de Hidalgo (2018, 30 de julio). Ley Integral para las Personas con Discapacidad del Estado de Hidalgo. <<https://bit.ly/399nQXX>>
- Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala (2018, 2 de abril). Ley para Personas con Discapacidad del Estado de Tlaxcala. <<https://bit.ly/3xwPx6a>>
- Periódico Oficial del Gobierno Libre y Soberano de Chihuahua (2020, 14 de octubre). Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua. <<https://bit.ly/3O34pi5>>
- Periódico Oficial Gaceta del Gobierno del Estado Libre y Soberano de México, 2016 (2016, 16 de noviembre). Ley para la Protección, Integración y Desarrollo de las Personas con Discapacidad del Estado de México. <<https://bit.ly/3xvUr3c>>
- Periódico Oficial Órgano del Gobierno Constitucional del Estado Libres y Soberano de Oaxaca (2015, 24 de agosto). Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el Estado de Oaxaca. <<https://bit.ly/3x8VOU4>>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (s/f.) Ley Orgánica de Educación, Reglamentaria de los Artículos 3º; 27, Fracción III; 31, Fracción I; 73, Fracciones X y XXV, y 123, Fracción XII Constitucionales. <<https://bit.ly/3O5BSsn>>
- ____, (2003). *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional*.
- ____, (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. <<https://bit.ly/3algWZT>>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. <<https://bit.ly/3mtDdxB>>
- Yarza, A., Sosa, L. y Pérez, B. (coords.) (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales. <<https://bit.ly/3O0tCJT>>

6. Atención educativa a la población con discapacidad

El presente apartado describe el trascendental esfuerzo del Sistema Educativo Nacional para ofrecer una atención educativa que responda a las necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

En México niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad tienen derecho a recibir atención en cualquier centro educativo de su elección, si se trata de educación básica, y en cualquier plantel para el caso de la educación media superior. Sin embargo, no todas las escuelas ni los planteles están preparados ni tienen las condiciones necesarias para otorgar un servicio educativo adecuado a las necesidades que puedan presentar las personas con discapacidad.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) ha creado servicios educativos que disponen de recursos humanos y materiales especializados en la atención a estudiantes con discapacidad. En educación básica, existen el Centro de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).¹ En educación media superior, se cuenta con el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED).

¹ En la Ciudad de México, la USAER fue transformada en 2015, bajo un enfoque de educación inclusiva, en Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) (SEP/DEE, 2015). Sin embargo, los registros administrativos de todas las entidades siguen capturándose bajo la denominación de USAER. Hay otros servicios en algunos estados, cuyos registros no se consideran en este documento: Centro de Atención Psicopedagógica para Educación Preescolar (CAPEP), Unidad de Orientación al Público (UOP) y Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE).

Uno de los datos que dan cuenta de si niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad están ejerciendo su derecho a la educación es la cantidad de inscripciones en los centros escolares y planteles de educación básica y media superior.

Es importante resaltar que uno de los datos que dan cuenta de si niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad están ejerciendo su derecho a la educación es la cantidad de inscripciones en los centros escolares y planteles de educación básica y media superior, de acuerdo con información obtenida del Sistema de Estadísticas Continuas Formato 911, fuente oficial que presenta el registro de todas las escuelas, docentes y estudiantes del país, en los distintos niveles, modalidades y servicios de educación básica y media superior, las cuales se actualizan al inicio y al final de cada ciclo escolar, tarea a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).²

En educación básica, el formato incluye un apartado donde se solicita que se indique “la cantidad de alumnos con discapacidades, trastornos, aptitudes sobresalientes u otras condiciones”, y que se identifique la condición de cada uno: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad

psicosocial, discapacidad múltiple, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones. Para los fines de este apartado, sólo se consideran como discapacidad las nueve categorías inicialmente mencionadas. Esto es, se excluyen los trastornos, las aptitudes sobresalientes y otras condiciones.

Para el ciclo escolar 2019-2020 se tiene un registro de 429 242 niñas, niños y adolescentes con discapacidad inscritos en educación básica, que representan 1.7% del total de la matrícula (25 282 987 estudiantes) en ese tipo educativo. De ese total registrado, 371 356 se inscribieron en escuelas *regulares* o *comunes*³ y 57 886 en los CAM. De los inscritos en escuelas comunes, 76 825 recibieron el apoyo de las USAER, lo que implica que 31.4% (134 711 niñas, niños y adolescentes) recibió atención especializada: 80.6% del total de estudiantes con discapacidad en educación inicial:⁴ 43.7% en preescolar, 40.1% en primaria y 18.6% en secundaria.

En el caso de educación media superior, el Formato 911 especifica el apartado “Alumnos con discapacidad”, que incluye las variables: discapacidad física / motriz, discapacidad intelectual, discapacidad múltiple, discapacidad auditiva –hipoacusia y sordera–, discapacidad visual –baja visión y ceguera–, y discapacidad psicosocial.

En el ciclo escolar 2019-2020 se tiene un registro de 77 213 jóvenes con discapacidad inscritos en alguno de los subsistemas de este tipo educativo, del total de la matrícula (5 553 675 estudiantes), 1.4% quedó inscrito en las modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada.

² La información estadística de este apartado corresponde a cálculos propios con base en la estadística del ciclo escolar 2019-2020.

³ Se prefiere el uso del término *comunes*, ya que la noción de *regular* implica que su contraparte pudiera ser *irregular*, lo que resultaría estigmatizante y discriminatorio. Para este caso, se utilizará *común* como algo que abunda. Esta diferenciación es necesaria, puesto que los CAM también se consideran escuelas.

⁴ El alto porcentaje en educación inicial se relaciona con el registro de alumnos con discapacidad, que se restringe a los Centros de Atención Infantil generales; no se incluyen los de educación indígena ni la modalidad no escolarizada.

Los datos son indicativos de que la proporción de jóvenes con discapacidad que acceden a los CAED es baja, y la mayoría no cuenta con servicios de apoyo especializados para favorecer sus trayectorias educativas.

Por su parte, los CAED atendieron a 8 600 jóvenes con discapacidad, que representan 11.1% de la matrícula total de jóvenes con esta característica.⁵ Estos datos son indicativos de que la proporción de jóvenes con discapacidad que acceden a este servicio educativo es baja, y la mayoría no cuenta con servicios de apoyo especializados para favorecer sus trayectorias educativas. Sin embargo, es necesario considerar que los CAED se establecieron en 2009 y su alcance aún es limitado.

Centro de Atención Múltiple (CAM)

Los CAM proporcionan atención escolarizada integral a niñas, niños y adolescentes que enfrentan barreras para el ingreso, la permanencia, la participación y el egreso en las escuelas comunes; y más frecuentemente a estudiantes con discapacidad múltiple. La práctica educativa de estos centros se enmarca en los planes y programas de estudio vigentes de educación básica (AEFCM, 2020), así como en la formación para el trabajo y el apoyo complementario.

Por su parte, la formación para el trabajo incluye la impartición de talleres con oficios como cocina y panadería, carpintería, manualidades, mantenimiento, jardinería, costura, artesanías, repostería, belleza, invernaderos y composta, apoyo administrativo, entre otros. Algunos CAM también otorgan apoyo complementario a jóvenes con discapacidad

inscritos en escuelas comunes que requieren recursos específicos fundamentales para sus trayectorias educativas, como el aprendizaje del sistema de escritura braille, el uso del ábaco Cranmer, orientación y movilidad para alumnos ciegos, aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, entre otros.

Respecto a la parte docente, en el ciclo escolar 2019-2020 había 13 233 docentes y 6 610 *parado-centes*⁶ distribuidos en los 1 669 CAM del país, que atendieron a 57 886 estudiantes con discapacidad en educación básica: inicial, preescolar, primaria y secundaria (gráfica 6.1). Adicionalmente, atendieron alumnos con trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, aptitudes sobresalientes, dificultad severa de conducta, dificultad severa de comunicación, dificultad severa de aprendizaje y otras situaciones educativas.

Cabe resaltar la diferencia en la matrícula en los CAM entre los niveles preescolar y primaria, lo que podría indicar la prevalencia de bajas expectativas de las familias hacia sus hijas o hijos más pequeños con discapacidad, la presencia de cierta sobreprotección e incluso la poca importancia que aún se da a la educación preescolar.

De los 1 669 CAM que existen en el país, sólo 95 ofrecen formación para el trabajo y apoyo complementario; los 1 574 restantes atienden estudiantes con discapacidad de uno o varios niveles de educación básica:

⁵ De los 77 213 estudiantes con discapacidad, 61 775 están inscritos en las modalidades escolarizada y mixta, y 15 438 en la no escolarizada; a esta última corresponden los CAED.

⁶ El personal *parado-cente* apoya al área técnico pedagógica en la atención a estudiantes; está integrado por psicólogos, maestros de lenguaje y trabajadores sociales. En la Ciudad de México se utiliza la denominación *equipos interdisciplinarios*.

La diferencia en la matrícula de los CAM entre preescolar y primaria podría indicar la prevalencia de bajas expectativas de las familias hacia sus hijas o hijos más pequeños con discapacidad, sobreprotección e incluso la poca importancia que aún se da a la educación preescolar.

- a. un nivel: 137 CAM;
- b. dos niveles: 386 CAM;
- c. tres niveles: 660 CAM; y
- d. cuatro niveles: 391 CAM.

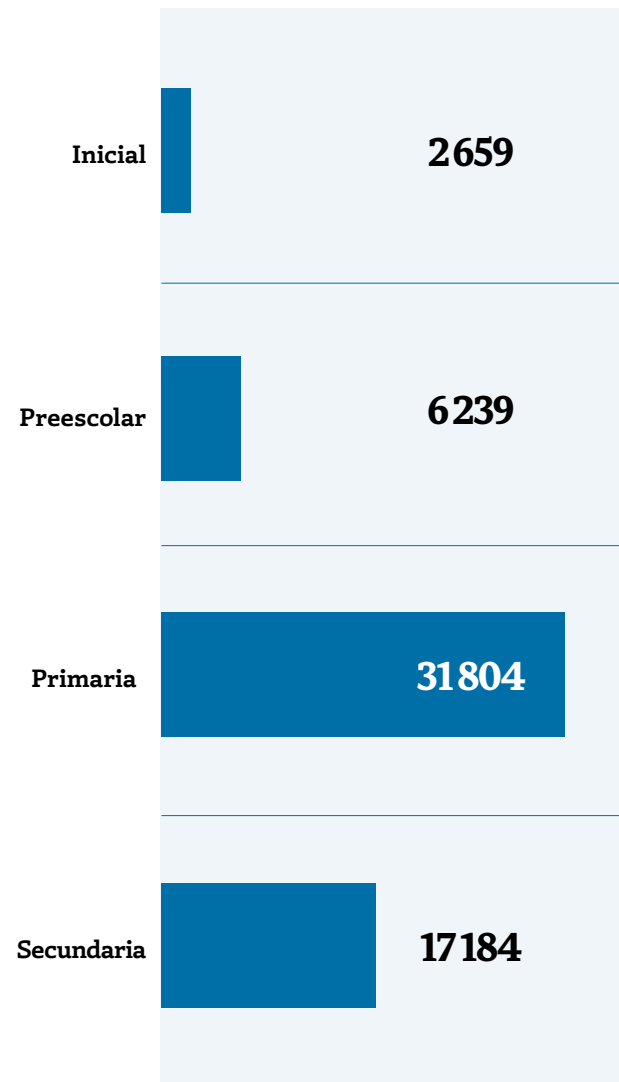
De 57 886 niñas, niños y adolescentes con discapacidad que asisten a los CAM, 31 451 son hombres (54.3%) y 26 435 mujeres (45.7%). Cabe aclarar que “estos datos no necesariamente revelan que las mujeres reciban menor apoyo respecto a los hombres [...], los resultados del *Censo de Población y Vivienda 2020* [muestran que] por cada 100 mujeres de 0 a 17 años con alguna discapacidad o problema mental, había 130 hombres con la misma condición” (Mejoredu, 2021: 115).

Al desagregar por condición específica, se tiene que de los 57 886 estudiantes con discapacidad que asisten a los CAM, 68.9% presenta discapacidad intelectual, 11.3% discapacidad múltiple –presencia de dos o más condiciones de discapacidad–, 10.2% discapacidad motriz y 9.5% se distribuye en condiciones de sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión, discapacidad social y sordoceguera. Esta distribución por condición puntual es similar en todos los niveles de educación básica (gráfica 6.2).

Del total de niñas, niños y adolescentes que cursan educación básica, los CAM atienden 13.5%. Destaca su importante contribución en la atención especializada en discapacidad múltiple, ya que poco más de 43% de la matrícula que se reporta con tal discapacidad es atendida en estos centros (gráfica 6.3).

El dato de *baja visión* que se recupera mediante el Formato 911 incluye, de acuerdo con el glosario de la SEP, la discapacidad visual moderada y la

Gráfica 6.1 Cantidad de niñas, niños y adolescentes con discapacidad atendidos en los CAM, por nivel educativo en el ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

La atención a alumnos con discapacidad visual grave –sin llegar a la ceguera– requiere apoyos específicos, como algunas herramientas tecnológicas que favorezcan su desempeño visual, entre otras.

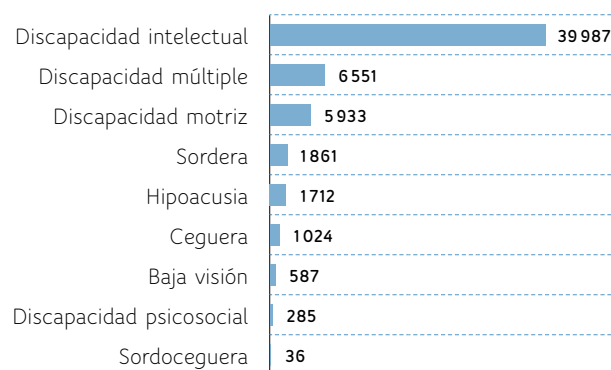
discapacidad visual grave; la atención educativa que se ofrece a niñas, niños y adolescentes con este tipo de discapacidad es baja, por lo que es posible suponer que algunos casos no requieren apoyo especializado. La atención a alumnos con discapacidad visual grave –sin llegar a la ceguera– requiere apoyos específicos, como algunas herramientas tecnológicas que favorezcan su desempeño visual, entre otras.

En los diferentes contextos sociodemográficos del país, la cobertura de atención educativa de los Centros de Atención Múltiple es muy disímil, ya que 97.5% de niñas, niños y adolescentes con discapacidad inscritos asiste a centros ubicados en localidades urbanas (con 2 500 o más habitantes).

En cambio, en los CAM ubicados en localidades rurales, cuya población oscila entre 500 y 2 499 habitantes, sólo se atiende a 1 090 estudiantes (1.9% del total); en aquellas consideradas como rurales dispersas, con menos de 500 habitantes, se atienden 312 (0.5% del total). De 1 699 CAM ubicados en el país, sólo 66 (4.0%) se encuentran en localidades de menos de 2 500 habitantes. Lo anterior evidencia la desigualdad en el trato a las personas con discapacidad que viven en pequeñas localidades, ya que tienen mayores dificultades para acceder a los servicios educativos de los CAM.

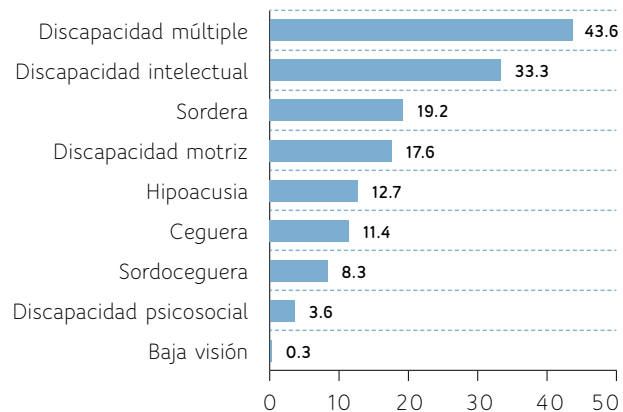
El grado de rezago social se determina para la población que se ubica en distintos espacios geográficos –por entidad federativa, municipio o localidad– mediante un índice que incluye variables relacionadas con cuatro dimensiones: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a los servicios básicos de vivienda, y calidad y espacios en la vivienda (Coneval, 2021). Al respecto, destaca la ausencia del servicio educativo de los CAM

Gráfica 6.2 Cantidad de niñas, niños y adolescentes con discapacidad atendidos en los CAM, clasificados por condición en el ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

Gráfica 6.3 Porcentaje de NNA con discapacidad en educación básica matriculados en los CAM, por condición, ciclo escolar 2019-2020"



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

en aquellas localidades con alto o muy alto grado de rezago; la matrícula se concentra en localidades con muy bajo (88.0%) o bajo (11.5%) grado de rezago social. En los CAM ubicados en zonas con grado medio de rezago social está inscrito solamente 0.4% del total, es decir, 229 alumnos.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

La USAER es una instancia técnico operativa de educación especial que apoya a las escuelas comunes de educación básica en la atención –integración o inclusión– de niñas, niños y adolescentes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en distintos contextos escolares y que por tanto se encuentran en riesgo de exclusión. La USAER se enfoca en la atención a estudiantes con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, entre otras, y promueve la participación y el aprendizaje mediante el trabajo conjunto con docentes, familias y comunidades escolares de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

La definición de la USAER varía en los marcos normativos de las entidades federativas, dependiendo de sus avances hacia una política y modelo de educación inclusiva y de las condiciones materiales y presupuestarias con que cuenten para concretarla. En algunas entidades este servicio educativo está más alineado con el modelo de integración que con el de inclusión; además, sus servicios pueden restringirse a ciertas poblaciones o extenderse para atender a todo aquel que enfrente dificultades en sus procesos formativos.

Cada una de estas unidades está integrada, idealmente, por un director o directora, maestras y maestros de apoyo –con especialidad en discapacidad intelectual, auditiva, visual, motriz, lenguaje y

En algunas entidades la USAER está más relacionada con el modelo de integración que con el de inclusión; sus servicios pueden restringirse a ciertas poblaciones o extenderse para atender a todo aquel que enfrente dificultades en sus procesos formativos.

aprendizaje, entre otras–, profesionales en psicología, comunicación y trabajo social. La conformación de estos equipos multidisciplinarios es variable, y tienen la responsabilidad de atender sistemáticamente a estudiantes, docentes, directores y familias en un conjunto de escuelas (en promedio cuatro).

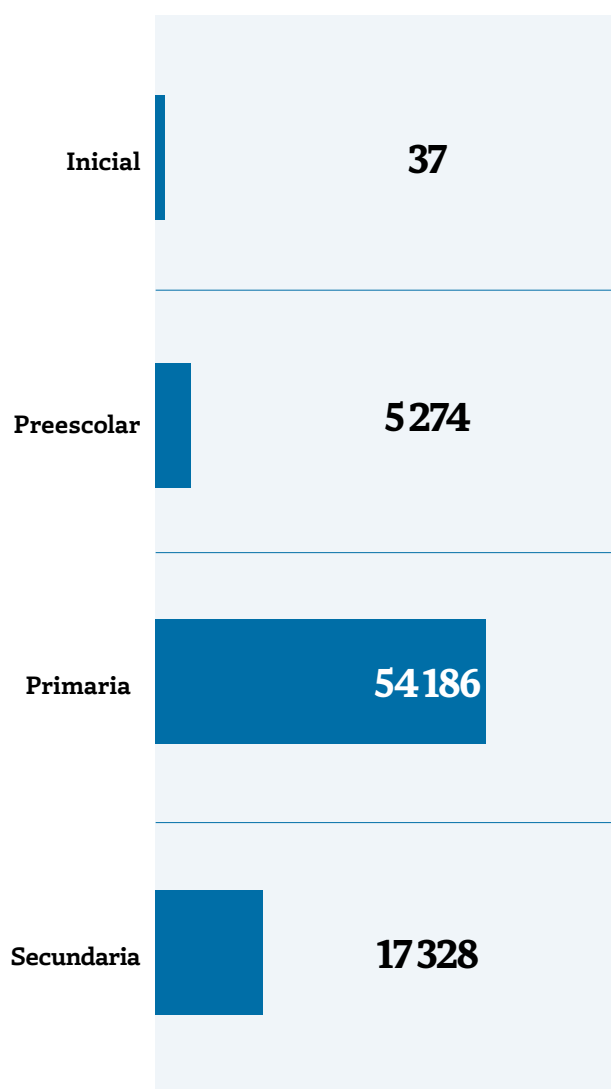
En el ciclo escolar 2019-2020 había 4 646 USAER atendidas por 29 413 docentes⁷ y 11 302 paradocentes. De acuerdo con el reporte del Formato 911, estas unidades otorgaron apoyo a 76 825 estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles de la educación básica, aunque también atendieron a 399 517 con otras condiciones, como trastornos del espectro autista y por déficit de atención e hiperactividad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de conducta, comunicación y aprendizaje, entre otras (gráfica 6.4).

De 76 825 niñas, niños y adolescentes con discapacidad que atiende el USAER, 57.8% son hombres y 42.2% mujeres; datos porcentuales similares se presentan en la población con discapacidad que atienden los CAM: 54.3% y 45.7%, respectivamente. En educación básica, la USAER atiende 17.9% de la

⁷ De acuerdo al Formato 911, son docentes de preescolar primaria y secundaria con especialidad en deficiencia mental, audición y lenguaje, aprendizaje, deficiencia visual, aparato locomotor, inadaptación social, pedagogía, psicología e integración educativa, entre otras.

Es importante puntualizar que no todos los estudiantes con discapacidad requieren de apoyo especializado para avanzar en su proceso educativo si familia, escuela y comunidad logran organizarse para responder a sus necesidades.

Gráfica 6.4 Cantidad de niñas, niños y adolescentes con discapacidad por nivel educativo atendidos en las USAER en el ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

matrícula total de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, ligeramente por encima del porcentaje que atienden los CAM (13.5%).

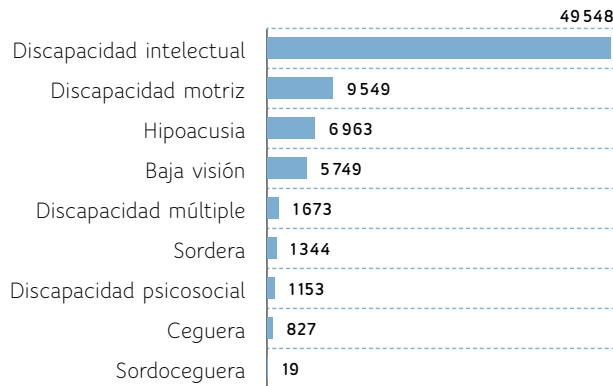
Del total de estudiantes con discapacidad que son atendidos por la USAER, la mayoría (64.5%) se registró con discapacidad intelectual, 12.4% con discapacidad motriz, 9.1% con hipoacusia, 7.5% con baja visión y 6.5% se distribuyó entre discapacidad múltiple, sordera, discapacidad psicosocial, ceguera y sordoceguera (gráfica 6.5).

Cabe destacar, por parte de la USAER, la atención especializada a alumnos matriculados en educación básica que reportan hipoacusia –más de la mitad del total–, así como de los que reportan discapacidad intelectual –poco más de 40%– (gráfica 6.6). El menor porcentaje de atención se registra en los casos de alumnos con baja visión, al igual que sucede en los CAM.

Es importante puntualizar que no todos los estudiantes con discapacidad requieren de apoyo especializado para avanzar en su proceso educativo si familia, escuela y comunidad logran organizarse para responder a sus necesidades. Sin embargo, los apoyos especializados que proporciona la USAER resultan fundamentales, debido a que en cualquier momento alguna niña, niño y adolescente con discapacidad puede inscribirse en una escuela de educación básica, y éstas no siempre están preparadas para proporcionar a los alumnos una atención adecuada o a que el tipo de necesidades educativas sobrepasa los recursos y las capacidades institucionales. Por tanto, el reto para el sistema educativo sigue siendo importante, ya que sólo 34.7% de las 63 141 escuelas comunes que

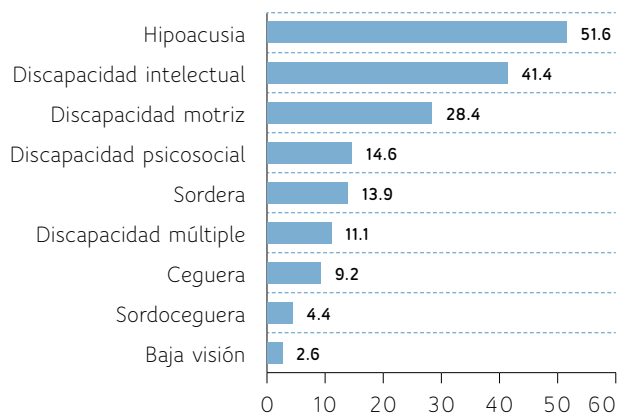
tienen registrado al menos a un alumno con discapacidad cuentan con este apoyo especializado.⁸

Gráfica 6.5 Cantidad de niñas, niños y adolescentes por tipo de discapacidad atendidos por la USAER en el ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

Gráfica 6.6 Porcentaje de niñas, niños y adolescentes atendidos por las USAER, del total de personas con discapacidad matriculadas en educación básica, por condición, en el ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

Por nivel educativo, el porcentaje de escuelas comunes que cuentan con apoyo especializado de USAER varía: 11.7% en educación inicial (359 Centros de Atención Infantil, CAI),⁹ 27.0% en preescolar (3 258 escuelas), 41.4% en primaria (14 554 escuelas) y 26.1% en secundaria (4 072 escuelas).

En cambio, las escuelas generales públicas tienen los más altos porcentajes de apoyo: 36.1% en preescolar, 49.1% en primaria y 39.4% en secundaria; destaca la nula presencia de la USAER en las escuelas pertenecientes a los subsistemas de educación indígena y comunitaria que registran al menos un alumno con discapacidad: 630 preescolares indígenas y 13 comunitarios; 1 835 primarias indígenas y 208 comunitarias. En el caso de las escuelas de sostenimiento particular, es muy bajo el porcentaje que recibe este apoyo (1.5%).

De manera similar a la distribución de los CAM, la mayoría de las 4 646 USAER (93.4%) se encuentran en localidades urbanas (con 2 500 o más habitantes); solamente 307 (6.6%), se ubican en localidades rurales (con menos de 2 500 habitantes).

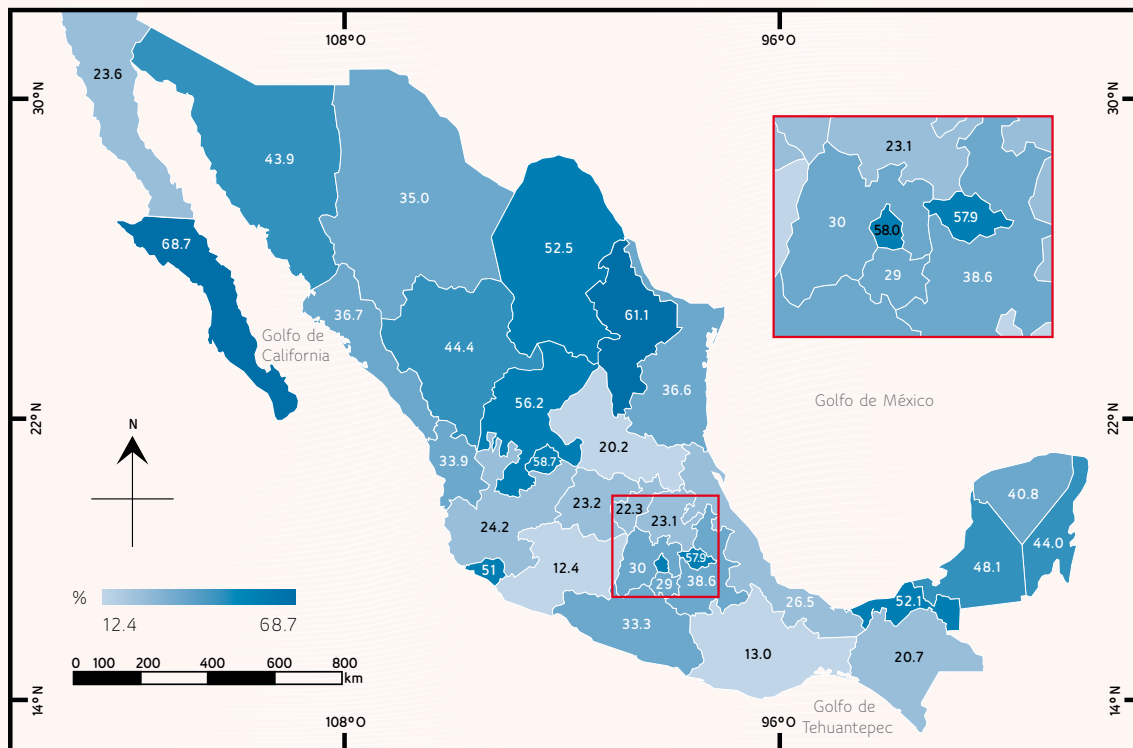
En localidades rurales más pequeñas y dispersas (1 a 249 habitantes), la atención educativa conjunta de los servicios de CAM y USAER alcanza apenas a 2.9% de las y los estudiantes con discapacidad. Este porcentaje aumenta a medida que la localidad es mayor: 9.1% en localidades de 250 a 2 499 habitantes, 30.3% en las de 2 500 a 14 999, hasta llegar a 37.1% en localidades urbanas de mayor tamaño (15 000 habitantes o más).

En localidades con alto y muy alto grado de rezago social, donde no existe el servicio de los CAM, USAER registra la atención a sólo 2.0% del total de niñas, niños y adolescentes con discapacidad (4 957) que están inscritos en las escuelas comunes. En contraparte, en las localidades de muy bajo y

⁸ Estas escuelas representan 9.6% del total de las de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria en el país, que totalizan 228 504.

⁹ No se incluyen 1 920 CAI que atienden a población indígena, porque no se recolecta información relacionada con discapacidad.

Mapa 6.1 Porcentaje de escuelas con al menos un estudiante con discapacidad atendidas por USAER por entidad federativa en el ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

bajo grado de rezago social, ambas instituciones suman a 32.8%, es decir, uno de cada tres estudiantes de educación básica con discapacidad (407 821 en total).

Entre las entidades federativas varía el porcentaje de escuelas de educación básica donde al menos está inscrito un alumno con discapacidad y que son apoyadas por USAER (mapa 6.1):

- a. en 23 entidades, la cobertura de atención es de la mitad o menos de las escuelas comunes establecidas.
- b. en 14 entidades, el porcentaje de atención es menor al que se registra a escala nacional (34.2%);
- c. las cinco entidades con los porcentajes de cobertura menores a 23% son: Oaxaca,

Michoacán, San Luis Potosí, Chiapas y Querétaro.

Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)

En educación media superior, el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad está dirigido a personas con discapacidad que quieran iniciar o concluir este nivel educativo. Se trata de un servicio en modalidad no escolarizada de educación abierta, donde las y los jóvenes estudian por su cuenta apoyándose en los libros de la preparatoria abierta y en asesorías académicas que se imparten en los CAED ubicados en planteles de sostenimiento federal. No hay tiempo establecido para concluir

En educación media superior, el CAED es un servicio en modalidad no escolarizada de educación abierta, donde las y los jóvenes estudian por su cuenta apoyándose en los libros de la preparatoria abierta y en asesorías académicas.

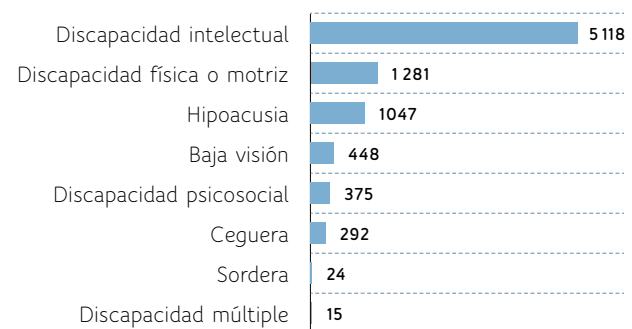
este nivel educativo, tampoco límite de edad ni mecanismos de evaluación, como los que se aplican en preparatoria abierta.

En el ciclo escolar 2019-2020 existían en el país 268 CAED que atendieron a 8 600 estudiantes con discapacidad¹⁰ con el apoyo de 1 090 docentes o asesores académicos. Esta cifra representa 11.1% del total de estudiantes con discapacidad en este tipo educativo, que asciende a 77 213 jóvenes. De este total, 61 775 están inscritos en las modalidades escolarizada y mixta, y 15 438 en la no escolarizada (incluidos los 8 600 de CAED). Con respecto al género de las y los estudiantes con discapacidad en educación media superior: 50.5% son mujeres y 49.5% hombres.

En las modalidades escolarizada y mixta no existen servicios específicos orientados a apoyar a estudiantes con discapacidad; sería valioso indagar qué estrategias y acciones se desarrollan en los diferentes subsistemas y planteles escolares para favorecer las trayectorias escolares de 61 775 estudiantes con discapacidad inscritos en estas modalidades, ya que la información sería de utilidad para fortalecer los esfuerzos que cotidianamente se realizan en las comunidades escolares.

Más de la mitad de las y los adolescentes con discapacidad inscritos en los CAED (59.5%) presenta discapacidad intelectual, 14.9% discapacidad física o motriz, 12.2% hipoacusia y el 13.4% restante baja visión, discapacidad psicosocial, ceguera, sordera o discapacidad múltiple (gráfica 6.7).

Gráfica 6.7 Cantidad de estudiantes inscritos en los CAED en el ciclo escolar 2019-2020 por tipo de discapacidad



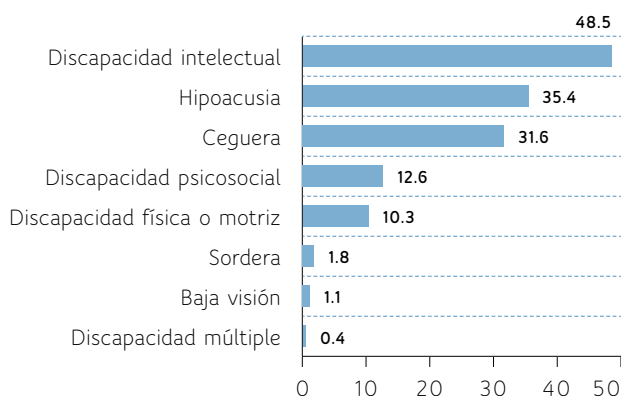
Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

Al considerar el total de estudiantes con discapacidad inscritos en las diferentes modalidades educativas y comparar la atención que ofrecen los CAED a jóvenes con discapacidad intelectual (48.5%) con respecto a quienes tienen una condición de discapacidad múltiple (0.4%) (gráfica 6.8), se evidencia una proporción de estudiantes que no recibe apoyos especializados en su proceso formativo, lo cual puede contribuir al bajo porcentaje de jóvenes que ingresa, permanece y egresa de este tipo educativo. El *Censo de Población y Vivienda 2020* reveló que en la población de 15 a 17 años sin discapacidad se registra 72.0% de asistencia escolar, lo que contrasta con el porcentaje de este mismo sector poblacional con discapacidad (59.2%).

¹⁰ La matrícula total es de 9 067 alumnos; los otros 4 67 estudiantes, sin discapacidad, corresponden a aptitudes sobresalientes o condiciones no especificadas.

Es necesario avanzar gradualmente hacia una buena educación para todas y todos, con justicia social, lo cual implica que las personas con discapacidad reciban la atención educativa que les permita desarrollar al máximo sus potencialidades.

Gráfica 6.8 Porcentaje de jóvenes inscritos en educación media superior y atendidos en los CAED por tipo de discapacidad en ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 para el ciclo escolar 2019-2020* (SEP-DGPPYEE, 2020).

La Ciudad de México cuenta con 23 planteles de CAED, lo cual la convierte en la entidad federativa con el mayor número; ahí 96 docentes atendieron a 451 estudiantes. Veracruz es la entidad que matriculó más estudiantes en el ciclo escolar 2019-2020 (896), distribuidos en 15 centros atendidos por 64 docentes. Esto es una muestra de la desproporción que existe en la atención a estudiantes con discapacidad en los CAED de las entidades federativas; mientras en la Ciudad de México la proporción es de 4.7 estudiantes por docente, en Veracruz se incrementa a 14.

De los 268 CAED, 161 se ubican en localidades con 100 000 o más habitantes, donde se atendió a 70.4% del total de estudiantes matriculados; 97

CAED se encuentran en localidades urbanas de entre 2 500 y 99 999 habitantes, y el porcentaje de atención de la matrícula total es 27.1%; solamente 10 CAED ofrecieron el servicio educativo a estudiantes con discapacidad en localidades rurales (menos de 2 500 habitantes), lo cual representa apenas 2.7% de la matrícula total.

Cabe destacar que al parecer las y los jóvenes con discapacidad tienen mayores oportunidades de atención educativa en las concentraciones urbanas, debido a que en localidades de 100 000 o más habitantes los CAED atienden a 17.2% en cambio en las localidades de 2 500 a 99 999 habitantes, el porcentaje desciende a 11.4% y en las rurales (menos de 2 500 habitantes) alcanza solamente 3.6%.

Aun cuando el Sistema Educativo Nacional mantiene servicios especializados, escolarizados o de apoyo a las escuelas comunes –CAM, USAER y CAED–, éstos no siempre se encuentran disponibles para niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Por tanto, es necesario avanzar gradualmente hacia una buena educación para todas y todos, con justicia social (Mejoredu, 2020), lo cual se traduce en acceder a una escuela cercana a su domicilio con los pares de su comunidad; recibir atención educativa que responda a sus condiciones y necesidades, y que les permita desarrollar al máximo sus potencialidades.

Para ello, es indispensable establecer paulatinamente una serie de condiciones: una sólida y sistemática formación inicial y continua del profesorado en el conocimiento y apropiación del enfoque de la educación inclusiva, así como de diversos recursos

para favorecer el aprendizaje y la participación de sus estudiantes con y sin discapacidad; la disponibilidad de servicios especializados de apoyo donde se requieran; generar condiciones de accesibilidad en los entornos escolares, no sólo físicas –rampas de acceso, por ejemplo–, sino también curriculares –textos en sistema braille, por ejemplo–; transformar actitudes, concepciones y prácticas que aprecien y traten la discapacidad como parte de las diferencias entre los seres humanos, diferencias valiosas que nos enriquecen como personas y como sociedad.



REFERENCIAS

- AEFCM. Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (2020). *Educación especial*. <<https://bit.ly/3Hfyadl>>.
- Coneval. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021). *Medición de la pobreza. Índice de rezago social 2020 a nivel nacional, estatal, municipal y localidad*. <<https://bit.ly/3HbBW7K>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <<https://bit.ly/3xyud0e>>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública - Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2019-2020)* [bases de datos].

7 ● La formación inicial de docentes de educación especial¹

En la educación participan directa e indirectamente diversos actores; sin duda quienes tienen en ella el papel más prominente –y más exigente– son las maestras y los maestros. La responsabilidad que conlleva su trabajo es muy alta, incluyendo al personal docente de educación especial. Este apartado contiene una aproximación a la formación de los docentes especializados en la atención de estudiantes con discapacidad.

En el marco de una educación inclusiva, el acceso de las personas con discapacidad a una educación con justicia social requiere, como una de sus condiciones, disponer de docentes preparados para atender a estas personas de acuerdo con sus necesidades, características y condiciones de vida. Por tanto, las y los docentes tienen que contar con una formación que les permita recibir en sus

aulas a estudiantes con esta condición. También es indispensable la formación de personal especializado que, cuando se requiera, pueda apoyar, orientar y acompañar el trabajo en las escuelas, para favorecer la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en entornos inclusivos.

En México, en el ciclo escolar 2019-2020, había matriculados 4080613 estudiantes en licenciatura y

¹ Este apartado da cuenta de las licenciaturas y posgrados en el campo de la formación docente en educación especial, pero no refiere a la totalidad de profesionistas que laboran en los servicios de educación especial y que se forman en diversos campos y disciplinas del conocimiento.

La oferta de estudios especializados en la atención educativa de las personas con discapacidad ha llegado a diluirse en propuestas de formación relacionadas con la educación inclusiva.

normal, de los cuales 158 565 (3.9%) cursaban una carrera del campo de la formación docente y, de éstos, apenas 8 356 (5.3%) estaban matriculados en alguna licenciatura para la docencia en educación especial que se impartían en 73 instituciones de educación superior distribuidas en las 32 entidades federativas.

Hace más de 150 años, en México se estableció la primera institución dedicada a la formación docente con especialidad en atención educativa de personas con discapacidad; y paulatinamente se ha ido construyendo un campo de formación en educación especial a partir de transformaciones conceptuales sobre el tema, perspectivas de atención, así como leyes y políticas relacionadas, entre otros factores. Sin embargo, los cambios en los programas de formación inicial para docentes en educación especial no siempre han sido congruentes con la evolución de los modelos de atención educativa para la población con discapacidad (Guajardo, 2010).

Actualmente, la oferta de estudios especializados en la atención educativa de las personas con discapacidad ha llegado a diluirse en propuestas de formación relacionadas con la educación inclusiva, orientada a favorecer el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, independientemente de sus características y condiciones de vida.

La formación docente relacionada con la atención a la discapacidad

En México, desde 1806 han existido instituciones que atienden a la población con alguna discapacidad;

sin embargo, la formación docente en este campo inició formalmente en 1867 con el establecimiento de la Escuela Normal de Sordomudos,² y se estructuraría mejor a partir de 1942, con la emisión de la Ley Orgánica de Educación Pública. También en ese año se aprobó el Plan de estudios para la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores y, en 1943, la Escuela Normal de Especialización (ENE) inició sus actividades en la Ciudad de México. El citado Plan de estudios fue construido bajo el modelo clínico de atención, y su referente en la práctica cotidiana fue el Instituto Médico Pedagógico (IMP), creado en 1935, que se convirtió en un anexo de la ENE (Amigón y Fernández, 2019; SEP, 2004b). Se puede considerar que el diseño curricular para la formación inicial de docentes especialistas se fue conformando con las aportaciones de la práctica (Guajardo, 2010).

Posteriormente, se sumarían los planes de estudio para las carreras de Maestro Especialista en Educación de Ciegos (1945), Educación de Sordomudos (1945), Educación de Lisiados (1955) y Educación de Débiles Visuales (1955). En 1962, la ENE se desvinculó del IMP, donde sus estudiantes realizaban prácticas; en 1964, la revisión del primer Plan de estudios derivó en la separación de las carreras: Maestro Especialista en la Educación de Deficientes Mentales y Maestro de Educación de Inadaptados e Infractores, en las que comienza a perfilarse un enfoque psicopedagógico de atención.

A principios de los años setenta, la ENE se incorporó a la Dirección General de Educación Especial, la cual tenía como propósito organizar, dirigir y

² Durante esta época, para atender la discapacidad predominaba el modelo médico rehabilitador.

En sus inicios, como requisito de ingreso a la Escuela Normal de Especialización, los aspirantes debían tener título de profesor de primaria y experiencia de dos años en servicio. Era fundamental la práctica pedagógica con alumnos considerados *normales*.

vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de docentes; para 1972, surgió la carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje, como resultado de una investigación para identificar por qué niñas y niños seguían presentando dificultades con lectura, escritura y nociones aritméticas, a pesar de repetir primero y segundo grados. En 1974 los planes de estudio se modificaron nuevamente y en 1978 la ENE quedó adscrita a la Dirección General de Educación Normal (Amigón y Fernández, 2019; Gálvez, 2018; Sánchez Regalado, 2010; SEP, 2004b).

Durante el periodo de 1943 a 1969, la Escuela Normal de Especialización era la única institución formadora de docentes especialistas en todo el país y éstos a su vez impulsaron en sus entidades la formación de maestros de educación especial. En 1969 se creó en Monterrey, Nuevo León, la Escuela Normal de Especialización, en 1974, en Coahuila, se abrió la Escuela Normal Regional de Especialización; pero aún habrían de pasar al menos dos décadas para cubrir a la mayoría de los estados del país (Sánchez, 2010; SEP, 2004b). Actualmente, sólo las escuelas normales de Tlaxcala carecen de planes de estudio para la formación docente en educación especial.

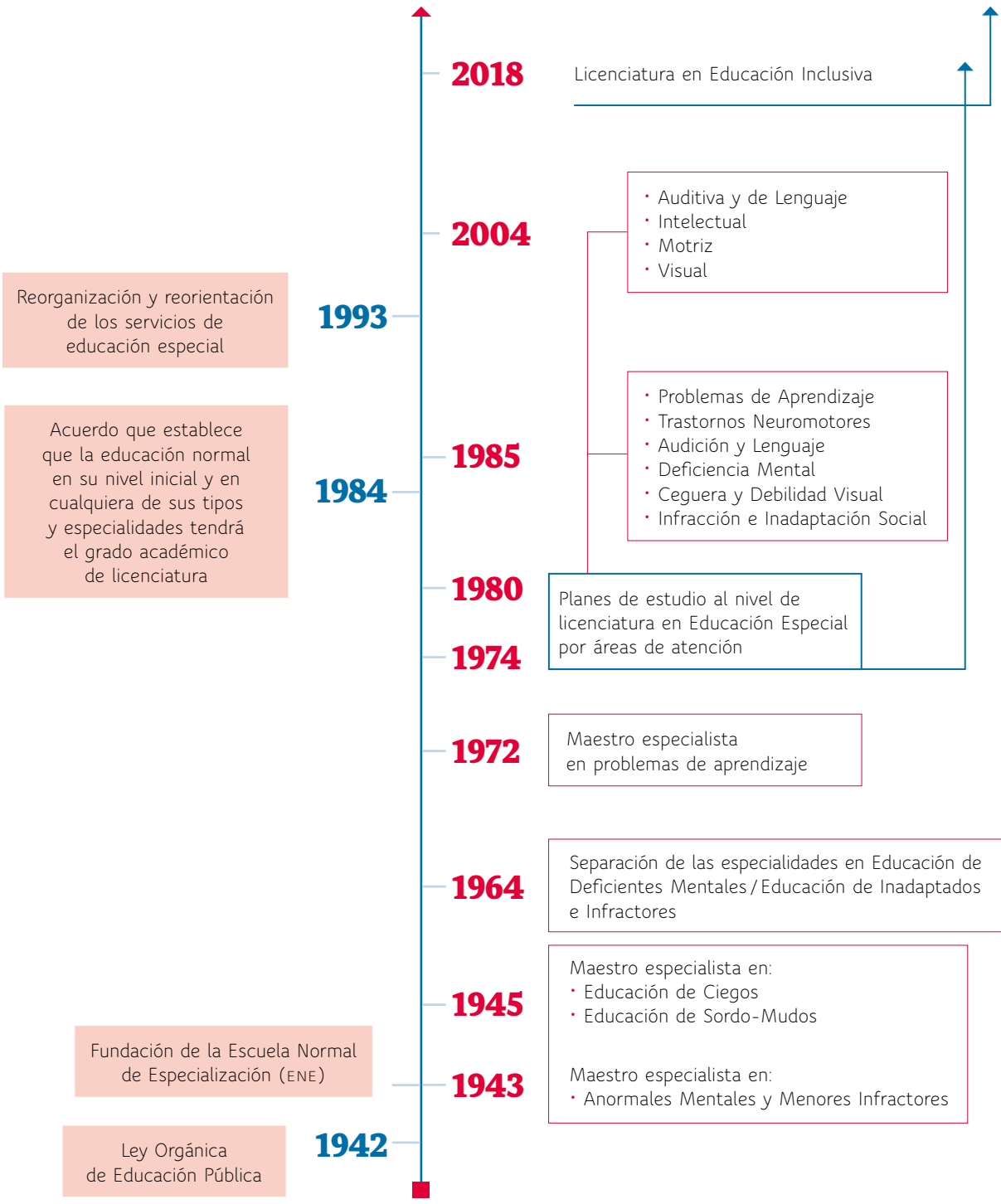
En sus inicios, como requisito de ingreso a la Escuela Normal de Especialización, los aspirantes debían tener título de profesor de primaria y experiencia de dos años en servicio. La formación duraba tres años y egresaban como maestros de Educación Especial. Era fundamental la práctica pedagógica con alumnos considerados normales; al ingresar a un programa de especialización, tenían la posibilidad de adquirir una formación técnica superior

para la atención a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, además de contar con el reconocimiento social y aspirar a un ingreso económico mayor que el resto de sus colegas (SEP, 2004b). En 1970 cambiaron los requisitos: título de profesor de primaria, de educadora, estudios equivalentes o superiores; experiencia de dos años en educación regular o ser profesor en servicio; y aprobar el examen de admisión. En 1974 se elaboró un nuevo Plan de estudios, se amplió la duración del programa a cuatro años y se le otorgó el grado de licenciatura.

A partir de 1980, para ingresar a la licenciatura se consideró que, además de ser docentes en servicio, los aspirantes debían tener estudios de bachillerato y acreditar una nivelación pedagógica. En 1984 se estableció por decreto que todos los estudios cursados en las normales ya tenían el grado de licenciatura; en 1985 se elaboró un nuevo Plan de estudios de la licenciatura en Educación Especial, con énfasis en alguna discapacidad y una duración de ocho semestres, la cual se impartiría en escuelas normales. Entre las modificaciones más relevantes en el diseño del Plan de estudios de 1985 destaca un menor peso de la perspectiva clínica y terapéutica; sin embargo, en la operación, los cambios no se llevaron a cabo fácilmente.

En 1993, se instauró la integración educativa como política en la educación especial, con lo que se reorientaron y reorganizaron sus servicios; sin embargo, la formación docente, en congruencia con el nuevo modelo de atención, se empezó a modificar hasta 2004, cuando se reformaron los Planes y Programas de las Escuelas Normales (SEP, 2006).

Planes de estudio para la formación docente en educación especial en escuelas normales (1942-2018)



Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2004b; DOF, 1988; DOF, 1984; Amigón y Fernández, 2009; y Gálvez, 2015.

La última reforma, realizada en 2018, impactó no sólo al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial, sino a todos los planes de estudio para la formación docente que se imparten en las escuelas normales, adoptando el enfoque de educación inclusiva.

En el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, se introdujo en los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar (1999) y en Educación Primaria (1997) –en el cuarto y tercer semestres, respectivamente– una asignatura enfocada en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Específicamente, en la Licenciatura en Educación Primaria, esta asignatura incluía el estudio del entorno de niñas y niños –nutrición, violencia y maltrato–, así como el de algunos tipos de discapacidad: problemas de lenguaje, epilepsia, debilidad visual y ceguera, problemas de audición, parálisis cerebral, síndrome de Down, deficiencia mental y autismo (SEP, 2002a). En la Licenciatura en Educación Preescolar, cuyo plan se elaboró posteriormente al de primaria, los contenidos se separaron en dos asignaturas: una orientada a la atención de las necesidades educativas especiales y otra enfocada en atender niños en situaciones de riesgo, debido a sus condiciones sociales y familiares; sin embargo, se señalaba que ambas estaban relacionadas (SEP, 2002b).

Respecto al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999), aunque incluía competencias didácticas a desarrollar en sus estudiantes, como identificar sus necesidades educativas, no consideraba la asignatura dirigida a la atención de las necesidades educativas especiales, pero

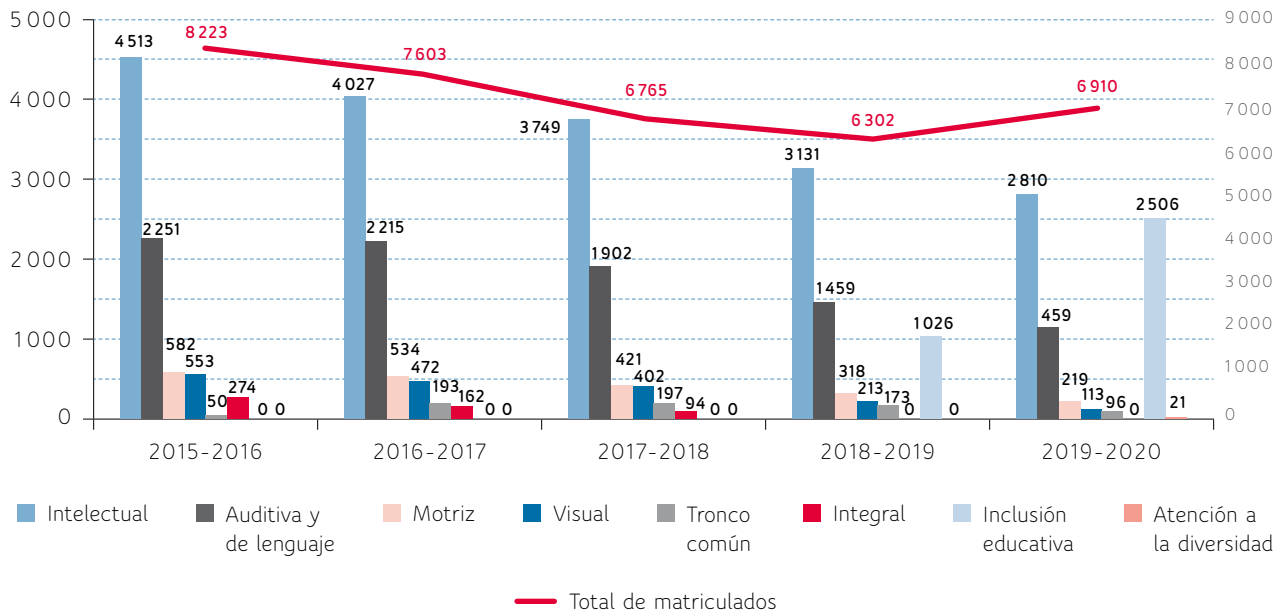
sí la de Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo (SEP, 2010).

En 2004 cambió el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial que promovía, entre otros aspectos, eliminar “la tendencia a la clasificación y segregación” de las y los estudiantes y consolidar la integración educativa; sin embargo, los alumnos realizaban sus prácticas en los servicios de educación especial. Este plan también consideraba cuatro áreas de atención: Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual (SEP, 2004a), las cuales diferían de las del plan de 1985 (SEP, 1988).

La última reforma, realizada en 2018, impactó no sólo al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial, sino a todos los planes de estudio para la formación docente que se imparten en las escuelas normales. En el Acuerdo número 14/07/18 (DOF, 2018), se publicaron dieciséis planes de estudio diferentes. El de la Licenciatura en Inclusión Educativa, con las modificaciones más notorias, sustituyó al de Educación Especial.³ Este cambio permitió alinear el Plan de estudios al enfoque adoptado sobre la educación inclusiva, el cual señalaba que “aplica para toda población en riesgo de exclusión, discriminación de género, poblaciones originarias, migrantes, diversidad sexual, población con discapacidad” (DOF, 2018). Como consecuencia de esta tendencia, se agregó la asignatura Educación Inclusiva en el quinto semestre en

³ El Plan de estudios 2018 tuvo un recibimiento controversial por parte de la comunidad normalista; algunas de las discusiones más importantes pueden revisarse en Gálvez (2018), Gómez y González (2019), Naranjo (2019) y Tlapala, Rosas y Meza (2019).

Gráfica 7.1 Cantidad de estudiantes matriculados en las escuelas normales en las áreas de atención de las licenciaturas en Educación Especial y en Inclusión Educativa; total de matriculados en los ciclos escolares 2015-2016 a 2019-2020



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2015-2016 al 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

todos los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

Evolución de la oferta de programas de estudio en las escuelas normales

A partir del análisis de las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (SEP-DGPPYEE, 2020) de los ciclos escolares 2015-2016 al 2019-2020 (gráfica 7.1), se aprecia una reducción paulatina en la cantidad de matriculados en las cuatro áreas de atención de la Licenciatura en Educación Especial del Plan de estudios de 2004, frente al incremento en los matriculados en la Licenciatura en Inclusión Educativa.⁴

También se revela una disminución importante de la matrícula total en los ciclos escolares 2015-2016 al 2018-2019, al pasar de 8 223 a 6 302 estudiantes, con una incipiente recuperación en el ciclo 2019-2020 de 6 910 personas inscritas.

Con base en la información reportada en el Formato 911 (SEP-DGPPYEE, 2020), en relación con el ciclo escolar 2018-2019, periodo en el que se registra la menor cantidad de matriculados y comienza a aplicarse el Plan de estudios de 2018, se encontró que sólo en dos escuelas normales se ofrecía la licenciatura en Educación Inclusiva, en treinta y tres únicamente la licenciatura en Educación Especial y en veintisiete coexistían los planes de estudio de 2004 y 2018. Respecto al ciclo escolar

⁴ La Licenciatura en Inclusión Educativa sustituyó a la Licenciatura en Educación Especial y se incluye entre las carreras del campo formativo. Sin embargo, aunque los planes de estudio de las escuelas normales son reglamentados por la SEP, surgen otras licenciaturas, como la Licenciatura en Educación para la Atención a la Diversidad, que se imparte en modalidad mixta desde 2019 en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.

En las universidades particulares la Licenciatura en Terapia del Lenguaje es el Plan de estudios más antiguo registrado en el Formato 911, el cual comenzó a desarrollarse en 1999; actualmente se encuentra en proceso de liquidación y en 2013 se sustituyó por uno nuevo.

2019-2020, cinco escuelas normales ofrecían sólo la licenciatura en Educación Inclusiva, mientras que en veintiséis se impartía exclusivamente la licenciatura en Educación Especial, y en treinta y dos se encontraron registros de ambos planes. En cuanto a la vigencia de los programas, en el ciclo 2018-2019 había setenta y nueve programas de licenciatura del plan 2004 con estatus activo y once en *latencia* o *liquidación*;⁵ en el ciclo 2019-2020 los programas activos del plan 2004 descendieron a setenta y cuatro y sólo diez se encontraban en estatus de liquidación.

La oferta total en las instituciones de educación superior

En el ciclo escolar 2019-2020, las carreras registradas con estatus activo, para la formación docente en educación especial, se ofrecían en cincuenta y una normales públicas⁶ y ocho privadas. Además, se encontraron otros siete planes de estudio de licenciatura, los cuales se impartían en tres universidades autónomas y siete particulares. De éstas, el Plan de estudios más antiguo registrado en el Formato 911 correspondía a la licenciatura en Terapia del Lenguaje impartido en instituciones particulares, que comenzó a implementarse en 1999. Actualmente se encuentra en proceso de *liquidación* y fue sustituida desde 2013 por un nuevo plan, actualizado

en 2014. Esta licenciatura de nueve semestres, se sigue impartiendo en el Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades (de sostenimiento particular, sede Puebla) y tiene como objetivo la atención a niños y adultos con problemas en su comunicación oral y escrita; consta (CMUCH, 2021).

En las instituciones públicas destaca la Licenciatura en Motricidad Humana, de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH, 2021); mientras que en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) y la Universidad de Colima se imparte la Licenciatura en Educación Especial (Universidad de Colima, 2021). En la UATX (2021) se ofrece en la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano y en su perfil de egreso considera que sus estudiantes realizarán “intervención educativa en personas con discapacidad, alteraciones del desarrollo y aptitudes sobresalientes”; además, busca propiciar su inclusión social, en tanto, que en la Universidad de Colima se ofrece en la Facultad de Ciencias de la Educación.

De acuerdo con el Formato 911 (SEP-DGPPYEE, 2020), en el ciclo escolar 2019-2020 las instituciones de educación superior registraron 4 273 solicitudes de aspirantes y 3 945 lugares disponibles en las licenciaturas para la formación docente en educación especial; se seleccionaron 2 804 estudiantes de primer ingreso, es decir, quedaron 1 141 vacantes.

⁵ El término *liquidación* se aplica a las carreras que se dejan de ofrecer de manera definitiva a los aspirantes de nuevo ingreso. El de *latencia* refiere a las carreras que no tuvieron demanda y por ello no se ofrecieron; si éstas permanecen latentes por tres ciclos escolares, entonces se liquidan (INEGI, 2020).

⁶ Incluye el Centro de Actualización del Magisterio, de Michoacán y Nayarit, registrado en el Formato 911 (SEP-DGPPYEE, 2020) dentro del subsistema de educación normal.

En las escuelas normales, la Licenciatura en Inclusión Educativa tuvo mayor demanda, ya que de 2 252 aspirantes registrados, logró ingresar 66.2%; le sigue la Licenciatura en Educación Especial en el área de atención intelectual, que de 767 solicitudes recibidas, ingresó 75.9%. Respecto de otras instituciones de educación superior, la demanda se concentró en la Licenciatura en Motricidad Humana, que de 342 aspirantes admitió a 79.2%; y en la Licenciatura en Educación Especial con 285 aspirantes, de los cuales ingresó 71.5%.

Respecto de la distribución de estudiantes, en el ciclo escolar 2019-2020, de 8 356 registrados en las carreras para la formación docente en educación especial, 6 910 estaban matriculados en las escuelas normales (82.7%) y 1 446 asistía a otras instituciones de educación superior (17.3%). En ese mismo ciclo escolar, egresaron 1 990 estudiantes y se titularon 1 854 (gráfica 7.1).

En cuanto al perfil de las y los alumnos, destaca que de 8 356 matriculados, 86.8% correspondía a mujeres, 73.1% tenía edades entre 18 y 21 años, 0.3% era hablante de lengua indígena y 0.5% tenía alguna discapacidad; este último porcentaje corresponde a 45 estudiantes: 31 asistían a normales públicas, 5 a normales privadas y 9 a otras instituciones de educación superior.

En el ciclo escolar 2019-2020, en relación con la oferta actual de las licenciaturas en el campo de la formación docente en educación especial, se encontró que estas carreras se impartían en las treinta y dos entidades federativas del país. Por su parte, las normales públicas proporcionan esta formación en treinta y una entidades –con excepción de Tlaxcala–; lo mismo ocurre en normales privadas de Guanajuato, Morelos, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán. Esta oferta se complementa

con la de otras instituciones de educación superior de Colima, Chihuahua, Ciudad de México, Durango, Morelos, Puebla y Tlaxcala; de este grupo, las instituciones públicas que cuentan con licenciaturas en el campo de la formación docente en educación especial corresponden a las universidades autónomas de Colima, Chihuahua y Tlaxcala.

Posgrados en el campo de la formación docente⁷ en educación especial

En el ciclo escolar 2019-2020, de acuerdo con el Formato 911 (SEP-DGPPYEE, 2020), los posgrados en el campo de la formación docente en educación especial contaban con 3 824 estudiantes: 54 inscritos en seis especialidades, 3 657 en 30 programas de maestría y 113 en tres programas de doctorado. Del total de estudiantes, 40.2% optó por programas en la modalidad no escolarizada, 36.7% en la escolarizada y 23.1% en la mixta (gráfica 7.2).

En las escuelas normales, la oferta de posgrados en educación especial incluyó la especialidad en Intervención Inclusiva, de modalidad escolarizada, con 15 estudiantes; además de cuatro maestrías. De estas últimas, destacan la de Educación Especial con 277 estudiantes (31 en modalidad escolarizada y 246 en la mixta) y la Maestría en Educación Inclusiva con 154 alumnos (45 en modalidad escolarizada y 109 en la mixta); con menor cantidad de estudiantes matriculados, la Maestría en Educación Especial en el área Auditiva y de Lenguaje, con 17 estudiantes en modalidad escolarizada, y la Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo, con 13 alumnos en modalidad mixta.

El subsistema de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) no ofrece licenciaturas en este campo,

⁷ En el caso de los posgrados, se revisaron los planes de estudio clasificados en el campo específico de Ciencias de la Educación y Pedagogía, y el de Formación Docente; sin embargo, en el ciclo escolar 2019-2020 no se encontró alguno en educación especial. La selección de los planes de estudio se realiza utilizando la clave de carrera asignada por el INEGI (2016) y no por el nombre registrado por la institución, ya que éste no siempre refleja de manera precisa las cargas de contenidos como sí lo hace la clave de carrera.

pero imparte la Maestría en Integración Educativa, la cual contaba con 92 estudiantes en la modalidad no escolarizada en el ciclo escolar 2019-2020.

Otras instituciones de educación superior disponían de cinco especialidades, todas en la modalidad escolarizada, a las que asistían 39 estudiantes; entre éstas destacan la especialidad en Alteraciones del Aprendizaje, con 18 alumnos, y en Educación a Personas con Trisomía XXI (Síndrome Down), con 16 estudiantes. En estas instituciones también se impartían 27 maestrías con 3104 matriculados: 43.7% en modalidad no escolarizada, 40.4% en la escolarizada y 15.9% en la mixta. Además, se ofrecían los únicos tres doctorados en este campo: dos en modalidad mixta –Doctorado en Motricidad, con dos alumnos, y Doctorado en Educación Inclusiva, con 21 estudiantes– y uno en modalidad no escolarizada –Doctorado en Educación Especial, con 90 estudiantes–.

En términos generales, se encontró que, a diferencia de lo que ocurre en el nivel de licenciatura, donde las escuelas normales cuentan con la mayor cantidad de estudiantes y carreras en el campo de la formación docente en educación especial, los posgrados se imparten en otras instituciones de educación superior, mientras que la participación del subsistema de la UPN es incipiente.

Asimismo, se observa que las maestrías que se imparten en más de una modalidad y el doctorado en la no escolarizada tienen una mayor cantidad de estudiantes matriculados que los programas que se imparten en la escolarizada. Es probable que esto se deba a que las y los estudiantes de posgrado suelen ser profesionistas en servicio que valoran la

flexibilidad de la oferta formativa para compaginar los estudios con sus actividades laborales.

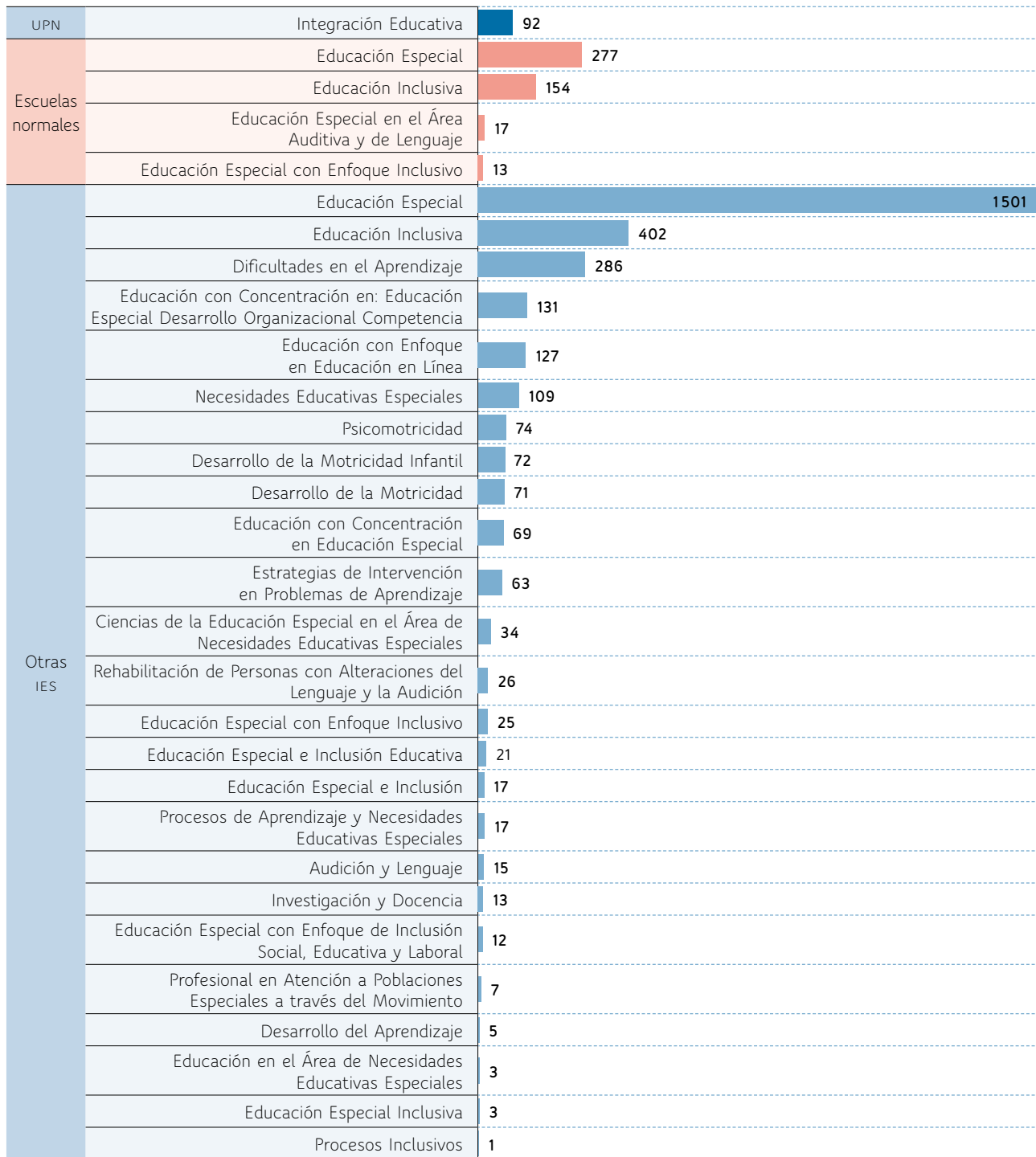
En síntesis, de acuerdo con la información sobre los espacios disponibles y las solicitudes recibidas para ingresar a las licenciaturas de la formación docente en educación especial, destaca la oferta de espacios formativos en las escuelas normales, que es mayor al total de estudiantes de primer ingreso. En las licenciaturas que se imparten en otras instituciones de educación superior, la cantidad de solicitudes generalmente es menor que los lugares disponibles.

Por lo anteriormente expuesto, puede concluirse que, tanto en las escuelas normales como en el resto de las instituciones de educación superior, existe la posibilidad de incrementar la cantidad de estudiantes matriculados; en este sentido uno de los retos es atraer a las y los jóvenes a integrarse a los programas de formación inicial para apoyar la atención educativa de personas con discapacidad.

Impulsar una educación inclusiva es un reto importante en el Sistema Educativo Nacional. Entre otras acciones, es necesario lograr que todos los planes de estudio de las licenciaturas en formación docente incluyan contenidos que permitan a las y los estudiantes apropiarse de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes relacionados con la atención educativa de personas con discapacidad. Respecto de la oferta de posgrados, se advierte la necesidad de crear programas de especialidad, maestría y doctorado, principalmente en instituciones públicas, para que los profesionales interesados dispongan de mayores opciones y oportunidades formativas.



Gráfica 7.2 Cantidad de estudiantes matriculados en las maestrías en el campo de la formación docente en educación especial por tipo de institución de educación superior (2019-2020)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

REFERENCIAS

- Amigón, R. y Fernández, J. A. (2019). La formación de educadores especiales. Una mirada histórica en México de 1943 a 2018. *Revista de Educación y Desarrollo* (48), 35-40. <<https://bit.ly/3xivOWI>>.
- CMUCH. Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades (2021). Licenciatura en Terapia del Lenguaje. <<https://bit.ly/3HchO57>>.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1984, 23 de marzo). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. Diario Oficial de la Federación. <<https://bit.ly/3mEwuk0>>.
- _____, (1988, 14 de diciembre). Acuerdo número 150, por el que se autorizan los Planes de Estudio para la Formación de Docentes en Educación Especial, a nivel Licenciatura. <<https://bit.ly/3mBMp2F>>.
- _____, (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. <<https://bit.ly/2ZsZcdG>>.
- Educación Especial SEP Puebla (2011). *Creación de la Escuela Normal de Especialización en la Ciudad de México*. WordPress.com. <<https://bit.ly/3zwrOEL>>.
- Gálvez, M. L. (2018). La Escuela Normal de Especialización "Dr. Roberto Solís Quiroga" ante los retos de dos reformas educativas: 1942 y 1992. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1): 165-174. <<https://bit.ly/3xnfIV7>>.
- Gómez, M. y González, I. (2019). La formación de los docentes para la educación inclusiva. Ponencia. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 2019. <<https://bit.ly/3zvs8mY>>.
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización del docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1): 105-126.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Clasificación Mexicana de Planes de Estudios por Campos de Formación Académica 2016. <<https://bit.ly/3H9Qogp>>.
- _____, (2020). Notas metodológicas para los formatos tipo 2020. <<https://bit.ly/3xEVxKh>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://bit.ly/3Hb83Ep>>.
- Naranjo, G. (2019). Retos para una formación docente con enfoque inclusivo. En J. A. Moscoso y D. E. Sambarino (coords.) *Las voces de los estudiantes: apuntes para repensar el normalismo* (71-97). Secretaría de Educación de Tabasco.
- Sánchez, N. (coord.) (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. <<https://bit.ly/3QhrKyi>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2002a). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2002b). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2004a). Acuerdo número 349 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Especial. Diario Oficial de la Federación. <<https://bit.ly/3aNGftr>>.
- _____, (2004b). Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.
- _____, (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*.
- _____, (2010). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2015-2016 al 2019-2020)* [bases de datos].
- Tlapala, M., Rosas, A. y Meza, R. (2019). *Inclusión educativa, perspectiva del nuevo modelo de la educación especial. Seguimiento del plan de estudios CONISEN 2018*. Ponencia. Congreso Nacional

de Investigación sobre Educación Normal, 2019.
<<https://bit.ly/3tsUPgO>>.

UACH. Universidad Autónoma de Chihuahua (2021).
Licenciatura en Motricidad Humana.
<<https://bit.ly/3mCvgWD>>.

UATX. Universidad Autónoma de Tlaxcala (2021).
Licenciatura en Educación Especial.
<<https://bit.ly/3MKEFGa>>.

Universidad de Colima (2021). Licenciatura en Educación
Especial. <<https://bit.ly/3MzQHSM>>.

8. Condiciones escolares para la atención educativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad¹

Una educación para todas y todos con justicia social requiere contar con condiciones escolares adecuadas a las necesidades de las y los estudiantes. Infraestructura y materiales accesibles y pertinentes son dos de las condiciones fundamentales para favorecer la atención educativa de personas con discapacidad.

“El derecho a la educación va más allá del acceso y la disponibilidad de servicios educativos: exige la calidad de las condiciones materiales y los servicios con que se ofrecen” (Miranda, 2018: 48-49). Esto se reconoce; sin embargo, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y sus familias siguen enfrentando barreras en el acceso,

permanencia, aprendizaje y egreso a la educación básica y media superior. Eliminar estas barreras es uno de los grandes desafíos que enfrenta nuestra sociedad y, en particular, el Sistema Educativo Nacional.

Una buena educación con justicia social implica, no sólo la existencia de planteles educativos cercanos al lugar de residencia de niñas, niños, adolescentes

¹ La información estadística de este apartado proviene de cálculos elaborados por Mejoredu con base en datos del *Censo de Población y Vivienda 2020* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y de las Estadísticas Educativas del Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el ciclo escolar 2019-2020.

Actualmente se plantea la necesidad de que desde el origen se proyecten edificaciones escolares atendiendo a los principios del *diseño universal*; considerando la diversidad de condiciones y características de las personas.

y jóvenes, sino que, además, cuenten con las condiciones de operación básicas –agua, electricidad, servicios informáticos, etcétera– y que sean accesibles, sin discriminación, para las y los estudiantes, el personal docente, las familias y las personas con discapacidad. Por lo que es indispensable que haya condiciones de accesibilidad como rampas de acceso, barandales, materiales educativos y tecnológicos básicos, señalización en sistema braille, alarma sísmica de luz, entre otros.

Infraestructura accesible para todas y todos

Históricamente los planteles escolares fueron contruidos pensando en el *común* de la población, es decir, en estudiantes, docentes, personal y familias que caminan, escuchan, ven y hablan sin mayor dificultad. Por fortuna, en la sociedad ha crecido la conciencia y aceptación de que las personas somos diversas y tenemos diferentes condiciones y necesidades; y, aunque lentamente, también hemos avanzado en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y en la generación de políticas y leyes en favor de ellas. Sin embargo, aún falta trabajo por hacer y uno de los principales retos en materia educativa es lograr que las

políticas y normativas se traduzcan en la mejora de las condiciones en los planteles para garantizar el acceso de cualquier niña, niño, adolescente o joven con discapacidad.

Actualmente se plantea la necesidad de que desde el origen se proyecten edificaciones escolares atendiendo a los principios del *diseño universal*,² considerando la diversidad de condiciones y características de las personas. Este planteamiento trasciende la noción de infraestructura adaptada, ya que remite a edificaciones construidas de origen para el común de la población, sin tomar en cuenta a las personas con alguna discapacidad, o que puedan presentar de forma temporal una limitación y que se modifican o adecuan para posibilitar su acceso.

Recientemente, a partir de los compromisos que México asumió en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible,³ se comenzó a recabar información sobre la existencia de infraestructura adaptada en centros escolares de educación primaria, secundaria, y planteles en la educación media superior. Para el ciclo escolar 2017-2018, la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyó un anexo al Formato 911 donde se plantea la siguiente pregunta: “¿La escuela cuenta con infraestructura adaptada para atender a las personas con discapacidad?”. Y agrega la siguiente definición de *infraestructura*:

² El término *diseño universal* fue acuñado por el arquitecto Ron Mace, pionero del diseño accesible, ya que él mismo era usuario de silla de ruedas. Su filosofía se resume en los *Siete principios del diseño universal* que ofrecen una guía para integrar mejor en las construcciones las características que resuelvan las necesidades de tantos usuarios como sea posible. Este término también se retoma en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2003)

³ Específicamente, de uno de los indicadores del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2018).

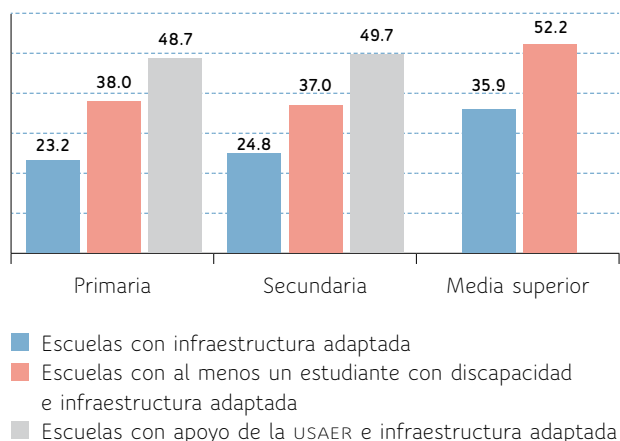
Cualquier edificación relacionada con los servicios de educación, cuya construcción asegure la plena inclusión de todos los usuarios, incluida la accesibilidad a las personas con discapacidad. La accesibilidad se define como la capacidad de ingreso independiente, tránsito, evacuación y uso del edificio; de sus instalaciones y servicios (tales como agua y saneamiento) por todos los usuarios potenciales de la edificación, con la garantía de salud individual, seguridad y bienestar, durante el curso de su estancia en la misma (SEP-DGPPYEE, Formato 911).

La pregunta es respondida por un directivo de cada escuela de educación primaria, secundaria o media superior, ya sea con Sí o No, dicotomía que resultar ambigua e impide precisar sobre la calidad de las instalaciones o su funcionamiento (United Nations Statistics Department, 2021); tampoco permite puntualizar a cuáles elementos de la infraestructura se refiere: puertas de acceso a la escuela y aulas, rampas, señalética o sanitarios, entre otros.

Por tanto, es deseable mejorar los mecanismos para obtener información relacionada con las condiciones de infraestructura adaptada en las escuelas y planteles, tanto en lo referente a los elementos que la conforman como a su calidad y condiciones de funcionamiento. Una mayor precisión en los datos permitiría orientar la toma de decisiones para la mejora continua de las escuelas en este rubro.

Sin embargo, aun con la imprecisión de los datos obtenidos, se aprecia un alcance limitado en el porcentaje de escuelas que cuentan con infraestructura adaptada: primarias (23.2%), secundarias (24.8%) y planteles de educación media superior (35.9%). Se puede advertir que en ningún caso se llega al 50%, lo que implica que la mayoría de las escuelas de educación primaria, secundaria y media superior carecen de las condiciones de accesibilidad indispensables para favorecer la formación de estudiantes con discapacidad y para otorgarles experiencias educativas y sociales en igualdad de condiciones.

Gráfica 8.1 Porcentaje de escuelas con infraestructura adaptada para personas con discapacidad



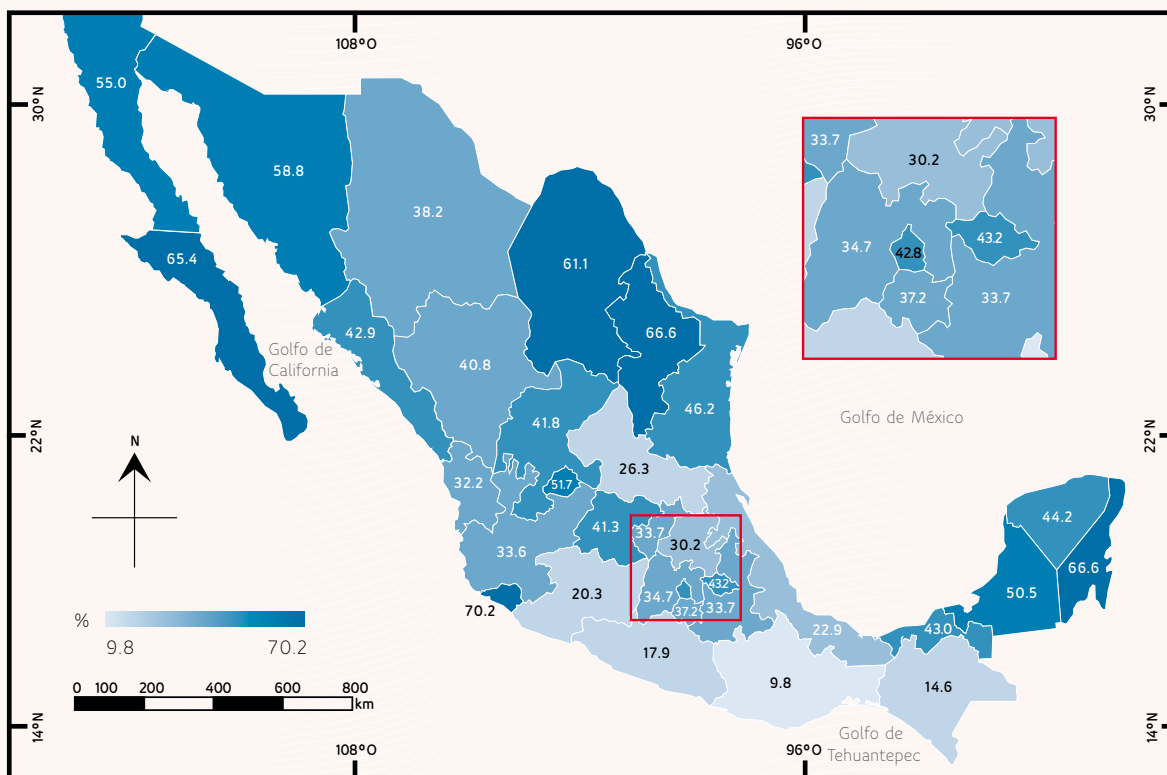
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

La mayoría de las escuelas de educación primaria, secundaria y media superior carecen de las condiciones de accesibilidad indispensables para favorecer la formación de estudiantes con discapacidad.

En educación primaria existe una amplia diferencia en el porcentaje de escuelas con infraestructura adaptada, por tipos de servicio: 43.8% en las privadas, 26.3% en las generales públicas y 4.4% en las indígenas. Con respecto a secundaria, los porcentajes también son disímiles por tipo de servicio: 40.7% en escuelas generales, 42.3% técnicas y 47.0% privadas, pero en telesecundarias es apenas 13.1%. Tanto en educación primaria como en secundaria, ninguna escuela comunitaria tiene infraestructura adaptada para estudiantes con discapacidad.

En el caso de educación media superior, los planteles de sostenimiento federal y los autónomos cuentan en mayor medida con infraestructura

Mapa 8.1 Porcentaje de escuelas primarias con al menos un estudiante con discapacidad e infraestructura adaptada



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

adaptada -71.3% y 69.5%, respectivamente-, muy por encima de aquellos planteles de sostenimiento privado (39.8%) o estatal (28.7%).

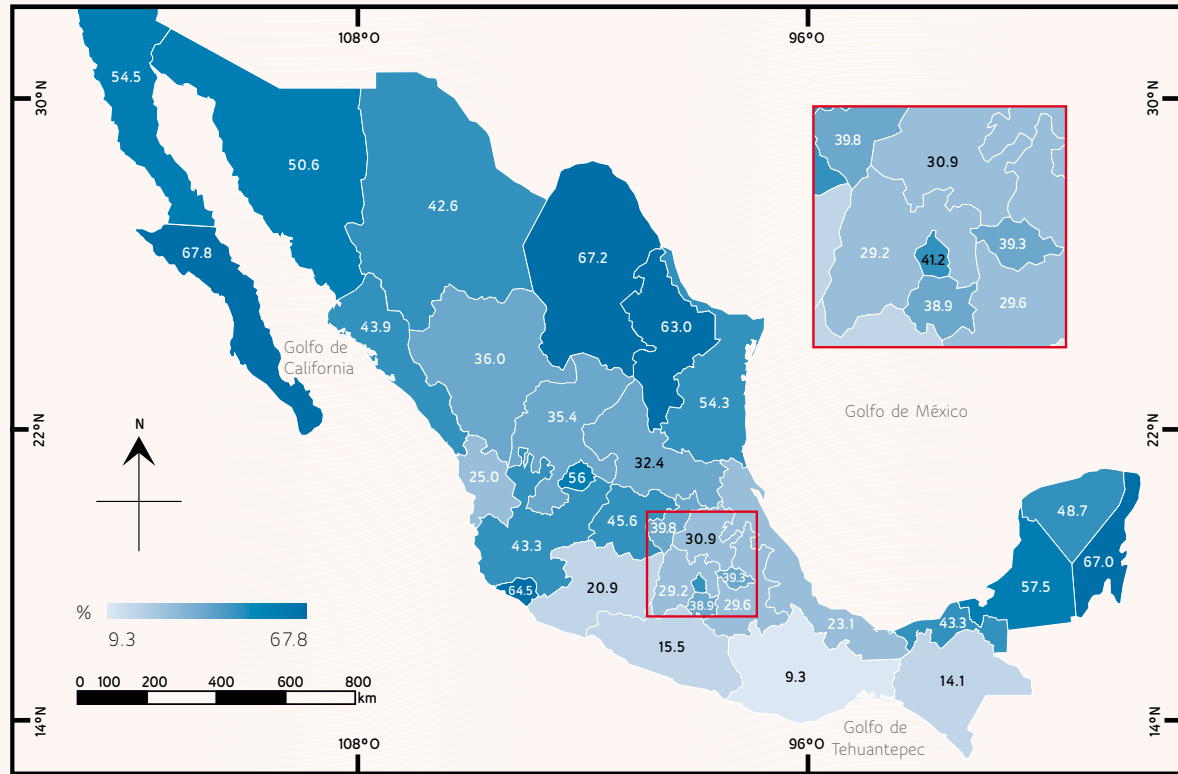
El porcentaje de escuelas y planteles que cuentan con infraestructura adaptada se incrementa, hasta llegar a la mitad, si se consideran en el total solamente aquellas primarias y secundarias en las que hay al menos un estudiante con discapacidad y las que tienen el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) (gráfica 8.1).

La carencia de infraestructura adaptada en más de la mitad de los centros escolares de primarias, secundarias y planteles de media superior, donde está inscrito al menos un estudiante con discapacidad,

evidencia el reto del sistema educativo para ofrecer las condiciones mínimas que permitan a docentes y estudiantes desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje óptimos con el objeto de garantizar una buena educación con justicia social.

El porcentaje de escuelas y planteles donde está inscrito al menos un estudiante con discapacidad y que cuentan con infraestructura adaptada varía entre las entidades federativas. En educación primaria, los datos fluctúan entre un máximo de 70.2% en Colima y un mínimo de 9.8% en Oaxaca. Llama la atención también, por su exiguo alcance, los porcentajes alcanzados en Michoacán (20.3%), Guerrero (17.9%) y Chiapas (14.6%) (mapa 8.1).

Mapa 8.2 Porcentaje de escuelas secundarias con al menos un estudiante con discapacidad e infraestructura adaptada



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019–2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

En las escuelas de educación secundaria, destacan Baja California Sur, Coahuila, Quintana Roo, Colima y Nuevo León con más de 60%; en contraste, Oaxaca, Chiapas y Guerrero no alcanzan 20% (mapa 8.2).

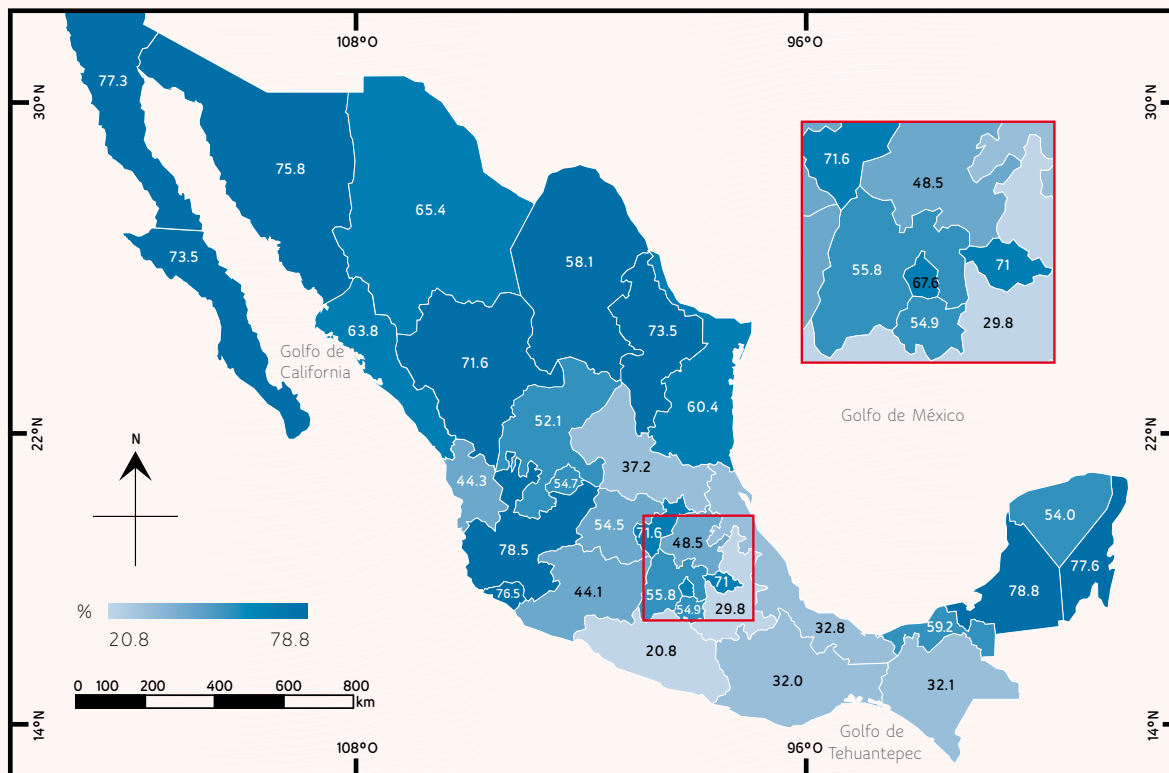
En Campeche, Jalisco, Quintana Roo, Baja California, Colima y Sonora, más de 75% de los planteles de educación media superior, con al menos un estudiante con discapacidad, cuentan con infraestructura adaptada. En oposición, los planteles de Guerrero, Puebla, Oaxaca, Chiapas y Veracruz no alcanzan la tercera parte con esta característica (mapa 8.3).

Destacan cuatro entidades federativas que tienen los porcentajes más altos de centros escolares

o planteles de educación primaria, secundaria y media superior con al menos un estudiante con discapacidad y disponen de infraestructura adaptada: Colima, Quintana Roo, Nuevo León y Baja California Sur. También se identifican tres entidades con los más bajos porcentajes: Oaxaca, Chiapas y Guerrero.

Estos últimos tres estados presentan un alto nivel de pobreza con respecto al resto del país, lo que evidencia una asociación entre las condiciones escolares de infraestructura adaptada menos favorables y un mayor índice de carencias relacionadas con la precaria condición socioeconómica de las localidades donde se ubican las escuelas.

Mapa 8.3 Porcentaje de planteles de educación media superior con al menos un estudiante con discapacidad e infraestructura adaptada



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

Materiales adaptados para estudiantes con discapacidad

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 aborda el tema de la educación y establece el compromiso de los Estados parte de, entre otras cosas, “facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares [...]. Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas”, por lo que en las escuelas

deben existir materiales idóneos –sistemas, modos, medios y formatos de comunicación–.

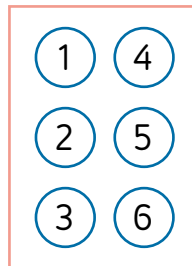
Al igual que en la información relacionada con la infraestructura, en el anexo al Formato 911, la SEP plantea la pregunta “¿La escuela cuenta con materiales adaptados para atender a las personas con discapacidad?” e indica que: “Son las herramientas de aprendizaje y apoyos didácticos que permiten a los estudiantes y profesores con discapacidad acceder al proceso de enseñanza aprendizaje y participar plenamente en el entorno escolar. Incluye libros de texto, lecturas de apoyo y evaluaciones, entre otros, disponibles en formatos adecuados, tales como audio, braille y lenguaje de señas”.

El sistema braille

El origen de este sistema de escritura data de principios del siglo XIX, cuando el capitán francés Charles Barbier ideó un sistema de escritura nocturna, basado en combinaciones de puntos en relieve sobre el papel, para su lectura con los dedos, el cual permitía a los soldados intercambiar mensajes durante las batallas. Posteriormente, este sistema se implementó en la primera escuela para ciegos de Francia y fue Louis Braille, alumno de esta institución, quien dedicó sus esfuerzos a mejorar el código de Barbier.

Del resultado de las modificaciones al código de Barbier, surgió el sistema braille, basado en el ordenamiento y la combinación de seis puntos en relieve dispuestos en un signo generador o celdilla con dos columnas verticales –los puntos 1, 2 y 3 en la parte izquierda de la celda, y los puntos 4, 5, 6 en la derecha– que permiten formar números y letras para ser *leídos* (figura 1) con la yema de los dedos. Un carácter braille está formado por uno o más de estos puntos y ocupa toda una celdilla o espacio; de esta forma, se pueden obtener 64 posibles combinaciones,

Figura 1 Celdilla braille

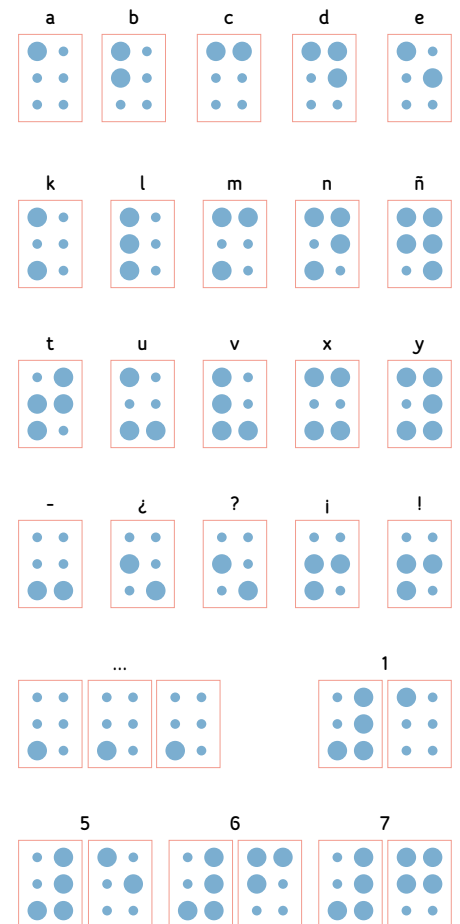


Fuente: <<http://enciclopedia.us.es/index.php/Braille>>.

incluyendo el carácter sin puntos o espacio en blanco.

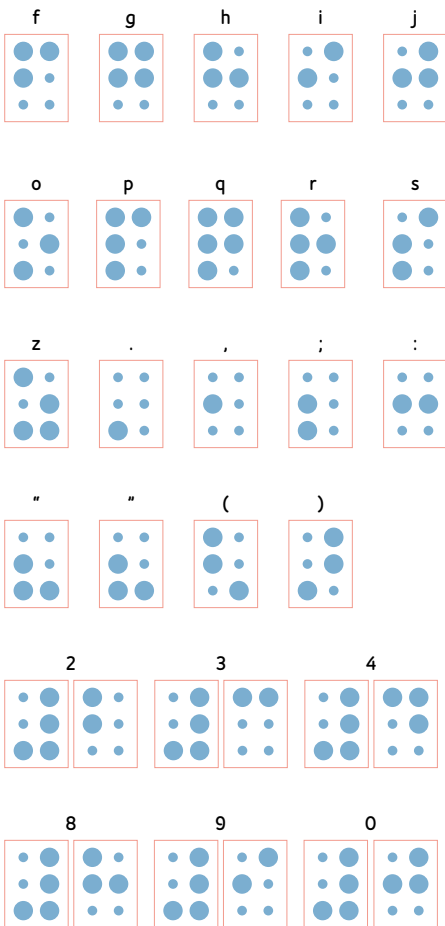
El sistema braille está constituido por un alfabeto casi universal que se ha extendido a áreas como las matemáticas y la música (figura 2). Para escribir se utiliza una regleta, un punzón y un papel especial (ledger). Existen regletas y punzones de diferentes formas, tamaños y materiales (figura 3). La regleta consta de dos partes planas de metal o plástico, unidas en uno de los extremos con una bisagra, la cual se abre para sujetar el papel. La placa superior de la regleta tiene líneas con aberturas del tamaño de la celdilla braille y la placa inferior tiene marcas varias veces, en bajo relieve, la misma forma y tamaño que las celdillas braille, de manera que al cerrarse se estructura un par

Figura 2 Abecedario en braille



perfecto: es la base para marcar el punto o puntos de la letra o letras que se desean escribir (figura 3/c).

Por su parte, el punzón es una parte de plástico o madera que sujeta un trozo de metal cuya punta está redondeada; funciona de manera similar a un lápiz y se usa para perforar



o dar relieve a los puntos Braille en el papel que la regleta sujeta. Los puntos en bajo relieve de la regleta impiden que el punzón haga un agujero en el papel cuando se está escribiendo (figura 3/b).

Un texto traducido al Braille es aproximadamente tres veces más grande en cuanto a su

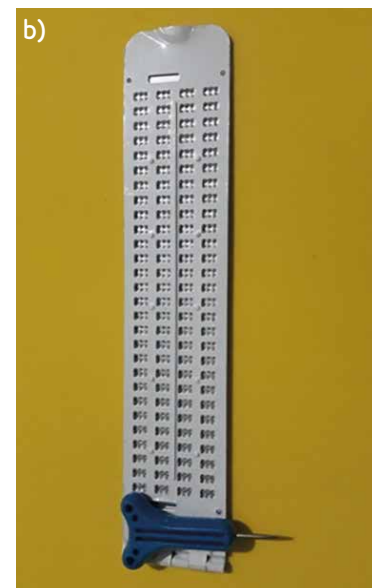
volumen y peso. Por ejemplo, el libro *Ciencias naturales. Tercer grado* para primaria, que impreso consta de 152 páginas, en la versión Braille está conformada por tres tomos: el primero con 123, el segundo con 255 y el tercero con 379 páginas (757 páginas en total). Un paquete completo de libros para estudiantes de primaria y secundaria puede llegar a pesar entre 17 y 55 kg (Conaliteg, 2022).

El dominio del sistema Braille es muy complejo: tan sólo el proceso de decodificación implica el desarrollo fino del tacto, la discriminación de las diferentes combinaciones de puntos y lo que representan, así como su lectura secuencial. Además, en el caso de la escritura, la perforación de puntos sobre la regleta para los caracteres se realiza de derecha a izquierda en una cara de la hoja y la lectura se realiza de izquierda a derecha en la cara opuesta de la hoja especial. Cabe señalar que cualquier persona puede aprender este sistema, pueda ver o no, lo que le abrirá la posibilidad de establecer interacción con personas con ceguera mediante la escritura.

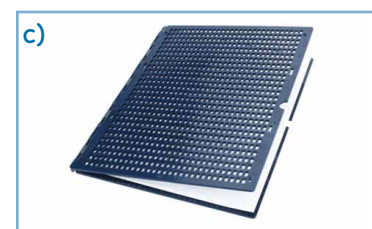
Figura 3 Regletas y punzones



Fuente: <http://productosparaciegos.com.mx/photo_2020940-regleta-de-9-lineas-por-30-cuadratines-con-punzon-jpg.html>.



Fuente: <<https://www.ocompra.com/mexico/item/regleta-braille-de-aluminio-4x28-punzon-801669928/>>.



Fuente: <<https://www.braillechile.cl/product-page/regleta-tama%C3%B1o-carta-braille>>.

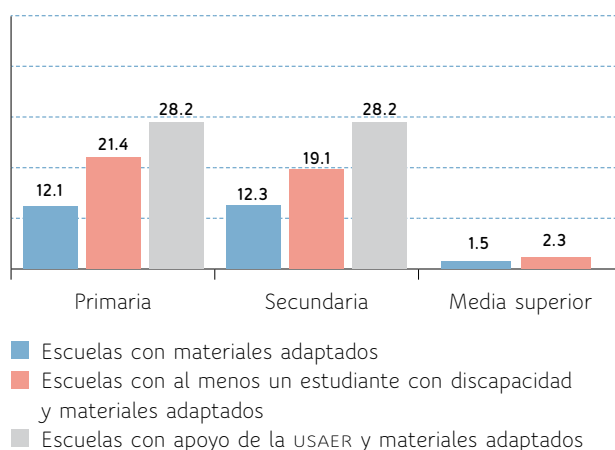
Diseño universal y accesibilidad

Por *diseño universal* se entenderá la concepción y proyección de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado; es decir, se trata de un diseño usable, habitable y aprovechable por cualquier persona, independientemente de sus características y capacidades.

La *accesibilidad* refiere al conjunto de condiciones que deben cumplir los entornos físicos, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y la comunicación, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales, a fin de que puedan ser usables, utilizables y aprovechables por todas las personas, de la forma más autónoma e independiente posible.

Por tanto, el diseño universal implica la generación de bienes, entornos, procesos, productos y servicios, así como objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos que cumplan las condiciones de accesibilidad para todas y todos. En el caso de las personas con discapacidad, su cumplimiento permite la participación plena en todos los ámbitos de la vida, en igualdad de condiciones y de la forma más autónoma e independiente posible.

Gráfica 8.2 Porcentaje de escuelas con materiales adaptados



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

Para ese caso también las posibles respuestas se restringen a Sí o No, lo que limita la información obtenida, ya que no se precisa el tipo, la cantidad y las características de los materiales disponibles en los centros escolares de primaria o secundaria, o planteles de educación media superior. Al igual que en la infraestructura adaptada, se advierte que es preciso mejorar los mecanismos de obtención de datos relacionados con los materiales educativos adaptados.

Respecto de las escuelas que cuentan con materiales adaptados, los porcentajes son mínimos: 12.1% en primarias, 12.3% en secundarias y apenas 1.5% en los planteles de educación media superior. Además, se observa disparidad entre tipos de servicio y sostenimiento, siendo las primarias y secundarias de sostenimiento privado las que, en mayor medida, cuentan con materiales adaptados para estudiantes con discapacidad -36.5% y 34.6%, respectivamente-, en comparación con las primarias generales (11.8%) e indígenas (2.1%), y con las secundarias generales (18.3%), técnicas (17.7%) y telesecundarias (4.7%). Como en el caso de la infraestructura adaptada, las escuelas comunitarias carecen de estos materiales en primaria y en secundaria.

Mapa 8.4 Porcentaje de escuelas primarias con al menos un estudiante con discapacidad y con materiales adaptados



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

En el caso de educación media superior, el mayor porcentaje de los planteles con materiales adaptados son los de sostenimiento federal, con 13.6%, seguidos por los autónomos con 2.3%, los privados con 1.2% y, con menor porcentaje, los estatales: 0.4%.

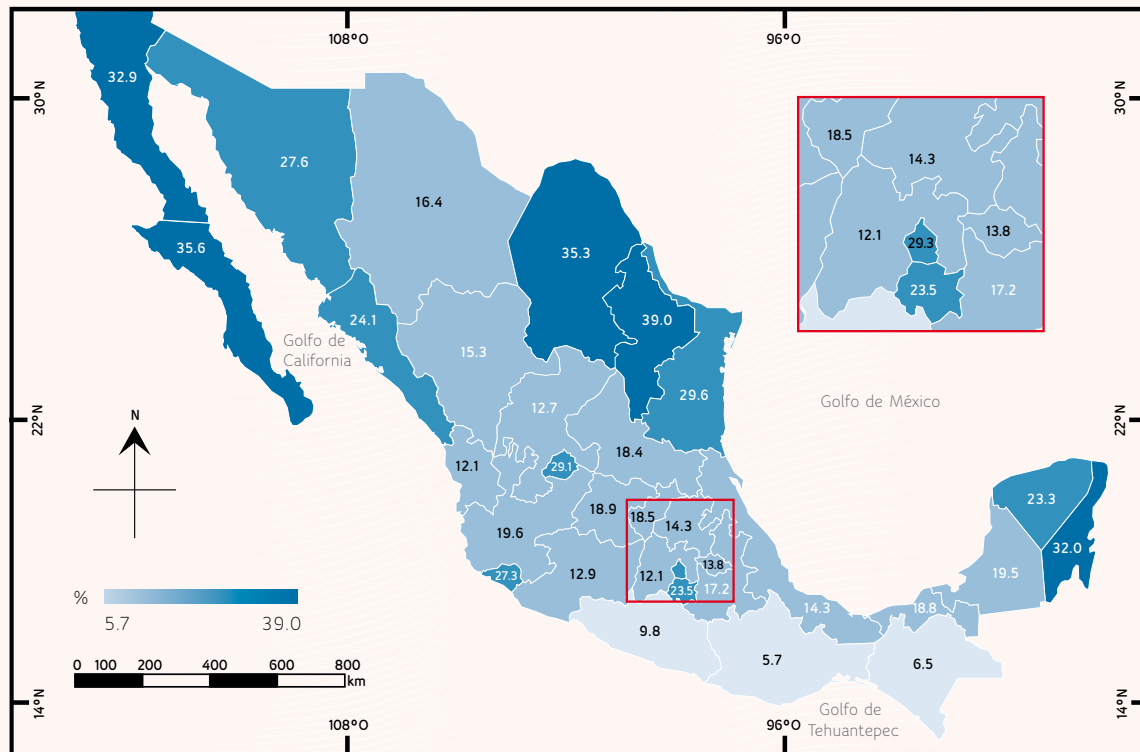
Cabe resaltar que en escuelas y planteles, donde está inscrito al menos un estudiante con discapacidad, y aquellos que cuentan con el apoyo de USAER para atender a sus estudiantes (primarias y secundarias), se incrementa el porcentaje de los que disponen de materiales adaptados, aunque en ningún caso alcanza 30% (gráfica 8.2).

Respecto de los materiales adaptados, ninguna entidad federativa alcanza un porcentaje de

al menos la mitad de sus escuelas de primaria, secundaria o planteles de media superior, donde está inscrito al menos un estudiante con discapacidad. Nuevo León y Baja California Sur tienen los porcentajes más altos en primaria y secundaria; mientras que Oaxaca y Chiapas no alcanzan 10% en ninguno de esos dos niveles educativos. En todas las entidades la disponibilidad de materiales adaptados en planteles de educación media superior es menor a 10%, incluso en aquellas mejor equipadas en primaria o secundaria (mapas 8.4 y 8.5).

Los datos presentados dan cuenta del gran reto que enfrentan los sistemas educativos, tanto federal como estatales, para garantizar la disponibilidad

Mapa 8.5 Porcentaje de escuelas secundarias con al menos un estudiante con discapacidad y con materiales adaptados



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

de materiales educativos con el fin de que niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación en condiciones de equidad.

Libros de texto gratuitos para niñas, niños y adolescentes con discapacidad visual

La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) es la instancia responsable de producir

y distribuir a las escuelas de educación básica los materiales educativos apropiados para estudiantes con discapacidad visual: en sistema braille o *macro-tipo*.⁴ En cada centro escolar, niñas, niños y adolescentes que harán uso de estos materiales son registrados en el padrón de educación especial⁵ con el fin de garantizar su entrega al inicio del ciclo escolar.

En el ciclo escolar 2019-2020, la Conaliteg produjo un total de 120 150 libros; de éstos, 14 790 eran en sistema braille y 105 360 en macro-tipo. Del total

⁴ Los libros de texto en formato *macro-tipo* tienen un tamaño de letra mayor al de un libro de texto estándar. Su propósito es facilitar la lectura a las personas con una condición de baja visión, la cual no puede ser corregida con lentes tradicionales.

⁵ Los encargados de educación especial y los responsables únicos de distribución (RUD) en cada una de las entidades federativas son los responsables de conformar el padrón de educación especial, el cual es enviado a la SEP y a la Conaliteg; es útil para la entrega de los libros de texto de acuerdo con la demanda en cada centro educativo del país.

Lengua de Señas Mexicana

La lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas; se basa en un sistema de signos elaborados a partir de diversos movimientos con las manos, los brazos y el cuerpo, acompañados de expresiones faciales y miradas con intención específica.

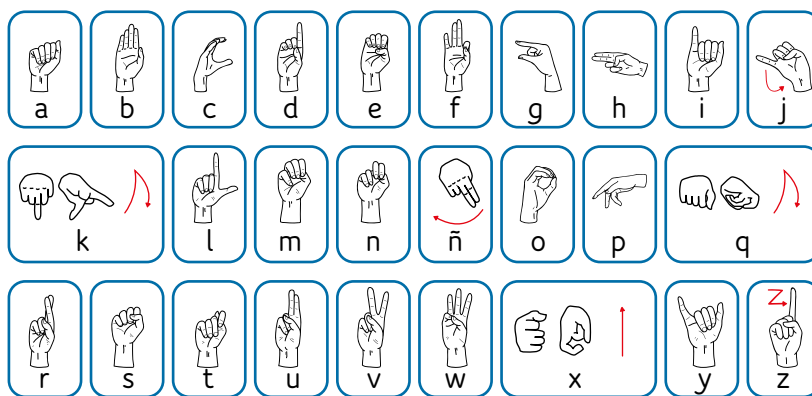
No existe una lengua de señas universal; de acuerdo con la Federación Mundial de Sordos, en el mundo se utilizan más de 300 diferentes lenguas de señas;⁷ además, existe una lengua internacional que se utiliza en reuniones y encuentros formales e informales donde se congregan personas sordas de distintos países.⁸

El 23 de septiembre de cada año se celebra el Día Internacional de las Lenguas de Señas como una estrategia para promover la conciencia sobre su importancia para la plena realización de los derechos de las personas sordas en el mundo.

En México, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) es reconocida oficialmente desde 2003 como una lengua nacional, junto con las lenguas indígenas y el español, y forma parte del patrimonio lingüístico de México (Conadis, 2019). Anteriormente, la propuesta educativa se enfocaba en la oralidad, es decir, a niñas, niños, adolescentes y jóvenes sordos se les enseñaba la lectura labio facial y a utilizar la voz.

La LSM posee su propio vocabulario y reglas morfosintácticas, fonológicas –tipos de señas, orientación de la palma de la mano, dirección del movimiento de la mano y rasgos no manuales, entre otras–, semánticas y pragmáticas, como toda lengua. Se compone de una serie de signos visuales articulados con las manos y acompañados de expresiones gestuales y movimientos corporales, con estructura lingüística propia para comunicar, ▶

Figura 4 Alfabeto en señas y seña de *gracias*



Fuentes: <<https://caracolenmovimiento.com/dif-leon-imparte-curso-virtual-de-lengua-de-senas-mexicana/>> y Pictograma de Damariz Alejandra Moo Zamora <<https://bit.ly/3Jf6JR7>>.

⁷ Por ejemplo, en Brasil se maneja la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS).

⁸ Fuente: <<https://www.un.org/es/observances/sign-languages-day>>.



articular y expresar ideas y emociones. En comunidades indígenas se han desarrollado algunas lenguas de señas como la Lengua de Señas Maya Yucateca, por ejemplo.

Para realizar las señas, se utiliza la mano dominante, derecha o izquierda, según sea diestra o zurda; para las señas que se realizan con ambas manos, la mano dominante hace los movimientos principales y la otra sirve de apoyo; en otras ocasiones ambas manos ejecutan el mismo movimiento (Serafín y González, 2011). La seña se ejecuta principalmente a la altura de la barbilla y en ocasiones se complementa con la articulación oral, por lo que es necesario que la cara y boca estén siempre visibles (figura 4).

Para quienes se inician en la lengua de señas, sería útil practicar la *dactilología*, que es la representación manual ejecutada en el aire de cada una de las letras que componen el alfabeto, equivaldría al deletreo en la lengua oral (figura 4).

La página electrónica de la [Biblioteca de México](#) pone a disposición del público usuario un espacio para facilitar el aprendizaje básico de señas. La intención es difundir la LSM y promover su aprendizaje.

Cualquier persona puede aprender la lengua de señas, sea sorda o no, lo cual le permitirá desarrollar otras habilidades cognitivas y sociales y ampliar su posibilidad de comunicación con personas sordas o quienes dominen este sistema.



En el siguiente enlace se muestra el alfabeto de la LSM que utiliza la comunidad sorda en nuestro país:

<https://youtu.be/mZSiGMMgyAU>.

en sistema braille, 70.6% corresponde a nivel primaria y 29.4% a secundaria (específicamente, telesecundaria); la distribución de libros en macrotipo es similar en ambos niveles educativos.

Debido a que la información disponible es limitada, no es posible saber si estos libros están actualizados y si la cantidad en sistema braille y en macrotipo es suficiente para atender la demanda de las escuelas de educación básica. Éstos eran los tipos de discapacidad visual de los estudiantes durante el ciclo escolar 2019-2020:⁹

- a. Con baja visión: 220 323; de éstos, 587 se ubicaban en Centros de Atención Múltiple (CAM), 5 749 en escuelas comunes con apoyo de USAER, y 213 987 en escuelas comunes sin apoyo de USAER.
- b. Con ceguera: 9 013; de éstos, 1 024 eran atendidos en CAM, 827 en escuelas comunes con apoyo de USAER y 7 162 en escuelas comunes.
- a. Con sordoceguera: 434; de éstos, 36 eran atendidos en CAM, 19 en escuelas comunes con apoyo de USAER y 379 en escuelas comunes.

De acuerdo con datos de la Conaliteg (2021),¹⁰ en secundaria los libros son para los tres grados que conforman este nivel y se producen especialmente para telesecundaria; en el ciclo 2019-2020 se produjeron 730 en sistema braille y 644 en macrotipo. En primaria se producen para cada grado, aunque de forma desigual; por ejemplo, se produjeron sólo 900 libros en sistema braille y 3 200 en macrotipo para primer grado, pero 2 475 y 17 730, respectivamente, para cuarto grado.

De 120 150 libros producidos, 109 855 se distribuyeron a las entidades federativas: en primaria, se destinaron principalmente a México (14.6%), Jalisco

⁹ En estos datos no se incluye a estudiantes de educación básica con discapacidad múltiple (15 020); algunos de ellos podrían necesitar estos materiales educativos adaptados.

(11.3%), Guanajuato (8.2%), Ciudad de México (8.1%) y Nuevo León (5.5%); en secundaria, Guanajuato (12%) Ciudad de México (10%), México (9.7%), Tabasco (7%) y Nuevo León (5.8%). La distribución por entidad no corresponde fielmente al tamaño de su matrícula, que en algunos casos es mayor, y posiblemente no se atiende al total de estudiantes con discapacidad visual.

A partir de lo anterior se advierten distintos retos en materia de infraestructura y materiales adaptados para estudiantes con discapacidad. El primero, de orden administrativo, consiste en generar y sistematizar la información sobre el tipo y las condiciones de infraestructura educativa accesible, así como determinar la disponibilidad de materiales educativos adaptados y actualizados para estudiantes con discapacidad –particularmente libros de texto gratuitos en sistema braille o en macrotipo–. Esto permitiría al Sistema Educativo Nacional identificar con mayor precisión las necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y garantizar que cuenten con estos recursos de apoyo en su desempeño escolar.

El segundo reto se relaciona con la necesidad de ampliar la cobertura de escuelas con infraestructura y materiales adaptados, con el fin de asegurar las condiciones mínimas necesarias para el acceso, permanencia y conclusión de los estudiantes con discapacidad al menos en la educación obligatoria.



REFERENCIAS

- Braille (2021, 13 de diciembre). En *Wikipedia*. <<https://bit.ly/3xnnPaB>>.
- Conaliteg. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (2022, 31 de marzo). *Distribución de materiales educativos de educación especial braille y macrotipo* (conferencia magistral). Primer Foro virtual de Braille y Macrotypo en torno a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de alumnos con ceguera o discapacidad visual en México.
- Conadis. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2017). *Día Nacional de la Lengua de Señas Mexicana*. <<https://bit.ly/2LGkCK1>>.
- ONCE. Organización Nacional de Ciegos Españoles (2021, 13 de diciembre). *El Braille: lectura, aprendizaje, alfabeto y signos*. <<https://bit.ly/2kovYdy>>.
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política. *Perfiles Educativos*, XL(161): 32-52.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública - Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2015-2016 al 2019-2020) [bases de datos].
- Serafín, M. y González, R. (2011). *Manos con voz. Diccionario de Lengua de Señas Mexicana*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (2003). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. <<https://bit.ly/3xkjcQu>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4*. <<https://bit.ly/3zul6ii>>.
- United Nations Statistics Department (2021). *SDG indicator metadata, Indicator 4*. <<https://bit.ly/3QeEwhf>>.

9. Situación educativa de las personas con discapacidad: algunos indicadores

¿Cuál es la situación educativa actual de las personas con discapacidad en México? Hacer un balance de los progresos y desafíos en este campo enfrenta varias dificultades; una de ellas es que no se cuenta con toda la información necesaria sobre el tema. Sin embargo, los datos disponibles permiten dar cuenta de algunos logros alcanzados, así como de las brechas educativas desfavorables para las personas con discapacidad. Este apartado está dedicado a exponer tal estado de cosas.

Es importante reconocer los avances en la mejora de las condiciones de vida y, en particular, de la educación de las personas con discapacidad, producto de los esfuerzos y luchas históricas de diversos actores e instancias públicas y privadas, tanto a nivel internacional como nacional. Sin embargo, aún falta mucho camino por recorrer.

En este apartado se presentarán algunos datos sobre asistencia escolar, atención educativa, índice de alumnos que saben leer y escribir, y el de aquellos que concluyen la educación básica y media superior, entre otros, los cuales evidencian algunas

de las brechas educativas que existen en México y que resultan desfavorables para la población con discapacidad. Revertir esto resulta complejo, debido a la heterogeneidad de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como a la diversidad geográfica, socioeconómica y cultural en que viven. Hablamos de una deuda histórica que, como un acto de justicia social, todos los implicados deberán seguir trabajando.

De acuerdo con los resultados del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI), en México, el grado promedio de escolaridad de la población con

Se advierte una diferencia de casi 4 grados al comparar el nivel de escolaridad de la población con discapacidad logrado en 2020 (5.9 grados) –que equivale a la primaria completa– de personas sin esta condición (9.9), correspondiente con el primer grado de educación media superior.

discapacidad aumentó 1.3 grados en la última década: pasó de 4.7, en 2010, a 5.9, en 2020. Por otro lado, el porcentaje de personas con discapacidad de 15 años o más que no saben leer ni escribir disminuyó de 24.8 a 20.4, esto es, más de cuatro puntos porcentuales.

Es preciso reconocer que los avances son insuficientes, pues aún existen profundas brechas educativas que afectan a esta población. Se advierte una diferencia de casi 4 grados al comparar el nivel de escolaridad de la población con discapacidad logrado en 2020 (5.9 grados) –que equivale a la primaria completa– de personas sin esta condición (9.9), correspondiente con el primer grado de educación media superior.

En el mismo año, 20.4% de la población con discapacidad de 15 años y más estaba en condición de analfabetismo, mientras que en la población sin discapacidad la proporción fue de 3.7%, lo cual representa una brecha de 16 puntos porcentuales entre ambos conjuntos.

Asistencia escolar

En este rubro, de un total de 32 483 904 niñas, niños, adolescentes y jóvenes de 3 a 17 años, 17.5% no asiste a la escuela, mientras que entre la población con discapacidad en el mismo rango de edad la proporción asciende a 29.3%.

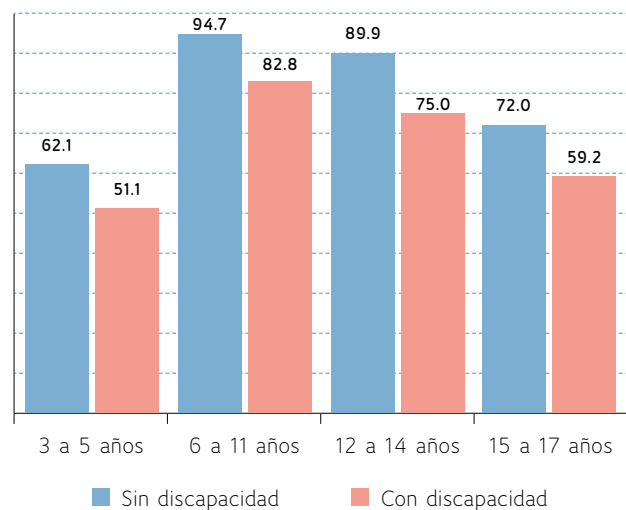
Entre 2010 y 2020, el porcentaje de asistencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de entre 3 y 17 años se incrementó de 80.5 a 82.4% entre el sector poblacional mencionado; en tanto, la población estimada fuera de la escuela disminuyó de 6.1 a 5.7 millones

en la misma década. Sin embargo, entre la población con discapacidad en edad escolar no se observa un cambio significativo en la tasa de asistencia, ni al alza ni a la baja, ya que en 2020 fue de 70.4%.

En 2020, la tasa de asistencia escolar entre diferentes grupos de edad fue variable, pero todos evidencian brechas importantes desfavorables para quienes presentan discapacidad (gráfica 9.1).

Es importante resaltar que poco más de la mitad de niñas y niños con discapacidad en el grupo de 3 a 5 años asistía a la escuela; mientras que en el de 6 a 11 años la tasa fue de 82.8%; y de 75.0 y 59.2%, entre los que tenían de 12 a 14 y de 15 a 17 años, respectivamente. En todos los casos, el porcentaje de asistencia fue sensiblemente menor comparado con el de la población en edad escolar sin discapacidad.

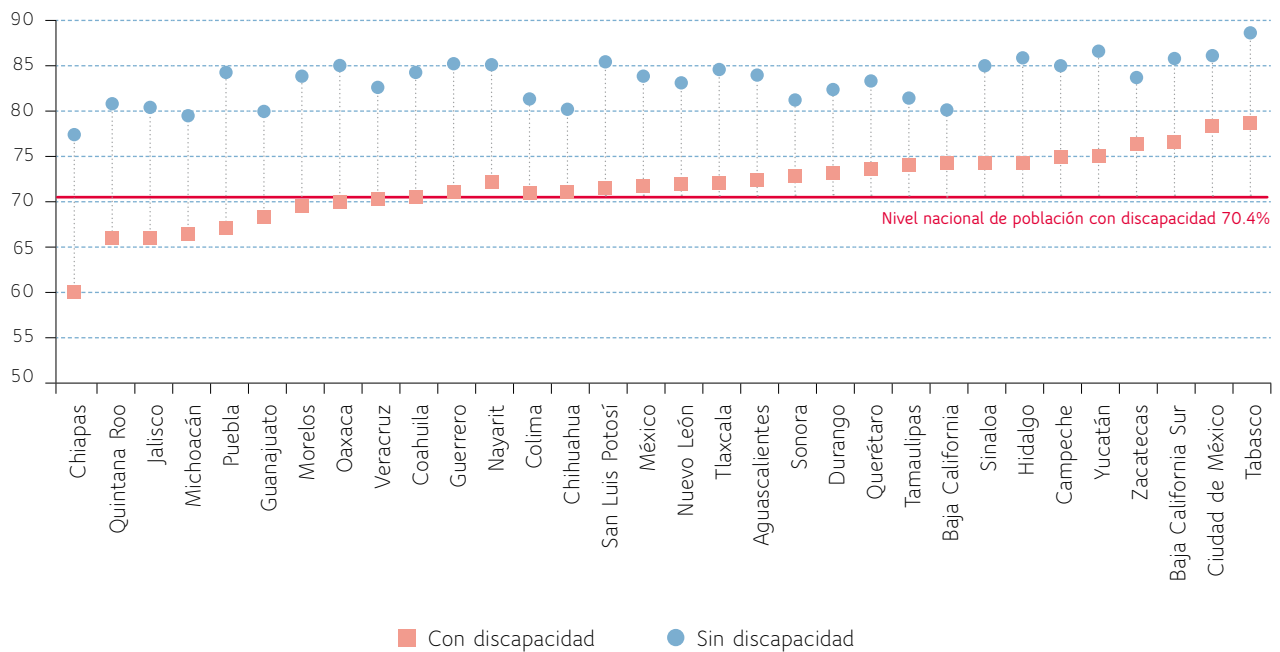
Gráfica 9.1 Tasa de asistencia escolar de la población de 3 a 17 años



Fuente: elaboración propia con datos del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

Es deseable que los avances en materia normativa se traduzcan en un mayor acceso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad a los servicios educativos, especialmente en las entidades donde se identifican las mayores brechas entre la población con y sin discapacidad.

Gráfica 9.2 Tasa de asistencia escolar de la población con discapacidad de 3 a 17 años por entidad federativa (2020)



Fuente: elaboración propia con datos del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

El comportamiento de la asistencia escolar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las entidades federativas es variable (gráfica 9.2): destacan Tabasco, Ciudad de México y Baja California Sur con los porcentajes más altos de asistencia escolar en el sector poblacional con discapacidad; en el extremo inferior, con los más bajos porcentajes, se ubican Chiapas, Quintana Roo y Jalisco. La entidad federativa que registra la menor brecha en la asistencia escolar de la población con y sin discapacidad, es

Baja California; en tanto que las mayores brechas se identifican en Chiapas, Puebla, Oaxaca y Morelos.

Es deseable que los avances en materia normativa se traduzcan en un mayor acceso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad a los servicios educativos, especialmente en las entidades con una tasa de asistencia menor para este grupo poblacional y en aquellas en las que se identifican las mayores brechas entre la población con y sin discapacidad.

En el caso de estudiantes con discapacidad, se reconoce que 29.3% de la población de 3 a 17 años no asiste a la escuela y este indicador aumenta a 31.5% cuando las y los estudiantes son además hablantes de una lengua indígena (SEP, 2019: 32). Entre otros factores asociados con esta situación, se identifican: su estado de salud y la disponibilidad de recursos para trasladarse a los espacios educativos; insuficiencias de infraestructura, equipamiento y materiales didácticos en los planteles escolares; y la existencia de prácticas educativas discriminatorias, que se suman a las bajas expectativas por parte de docentes y familias sobre el logro educativo de las y los estudiantes.

Atención educativa

En educación obligatoria, el Sistema Educativo Nacional (SEN) atiende a 506 455 niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad: 429 242 están inscritos en educación básica y 77 213 en educación media superior. En educación básica, 371 356 son atendidos en escuelas comunes y 57 886 en los Centros de Atención Múltiple (CAM). De los primeros, uno de cada cinco estudiantes (20.7%) reciben apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), es decir, 76 825 estudiantes.

En educación básica, del total de estudiantes con discapacidad, 31.4% recibió atención especializada, ya sea por CAM o por USAER; en la gráfica 9.3 se presenta la atención educativa que en conjunto ofrecen ambos servicios especializados a niñas, niños y adolescentes con discapacidad inscritos en este nivel. Es importante hacer énfasis en las siguientes observaciones: casi la mitad de las y los alumnos con discapacidad múltiple inscritos son atendidos por los CAM;¹ por su parte, la USAER atiende más estudiantes con discapacidad intelectual que los CAM;

¹ La demanda potencial de niñas, niños y adolescentes con discapacidad es mayor a la inscrita en educación básica, considerando a quienes, por diferentes razones, no asisten a las escuelas.

Gabriela Brimmer

*Me gustaría poder decir, al final de mi vida,
que estuve agradecida de haber vivido y
luchado por una causa noble, como la libertad
del hombre.*

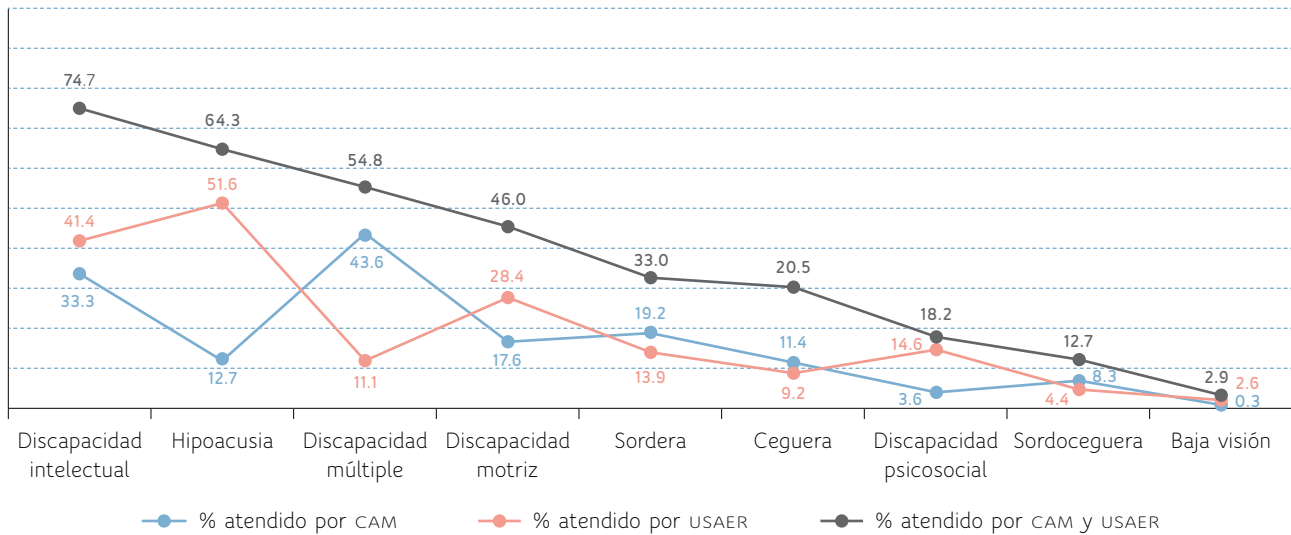
GABY BRIMMER

Nació en la Ciudad de México el 12 de septiembre de 1947, con parálisis cerebral tetrapléjica grave de origen perinatal, lo que le impedía realizar cualquier expresión o movimiento, salvo en su pie izquierdo. Margarita Aguilar, su maestra de educación primaria, y Jorge Aguilar, su profesor de lengua española en secundaria, despertaron en ella el interés en la literatura.

A pesar de las barreras arquitectónicas y humanas que enfrentaba, estudió en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1971 a 1974; cursó tres semestres de Sociología y tres más de Periodismo. En 1979, con ayuda de Elena Poniatowska, Gaby Brimmer publicó su autobiografía y un año después un libro de poemas y uno más de cartas. En 1989 fundó la Asociación para los Derechos de Personas con Alteraciones Motoras (Adepam).

En 1987, se estrenó la película del cineasta Luis Mandoki basada en la vida de la escritora y activista mexicana por los derechos de las personas con discapacidad. El guion preliminar fue realizado por Elena Poniatowska, con la ayuda de la propia Gaby Brimmer, quien falleció en la Ciudad de México el 3 de enero de 2000 (*Enciclopedia de la Literatura en México*, 2018).

Gráfica 9.3 Porcentajes de alumnos de educación básica con discapacidad atendidos por CAM y USAER



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

y existe el gran reto para el SEN de otorgar un servicio educativo de apoyo especializado a niñas, niños y adolescentes con sordoceguera, ya que, aunque la cantidad de inscritos es de apenas 434 en el país, la mayoría permanece en las escuelas comunes.

Los datos representados en la gráfica 9.3 también dan cuenta del porcentaje de niñas, niños y adolescentes que no recibe algún tipo de apoyo especializado; por ejemplo, casi la totalidad de estudiantes con “baja visión” es atendida en las escuelas comunes y sin el apoyo de la USAER (93.1%), probablemente porque el desarrollo de algunas medidas didácticas realizadas por las escuelas son suficientes.

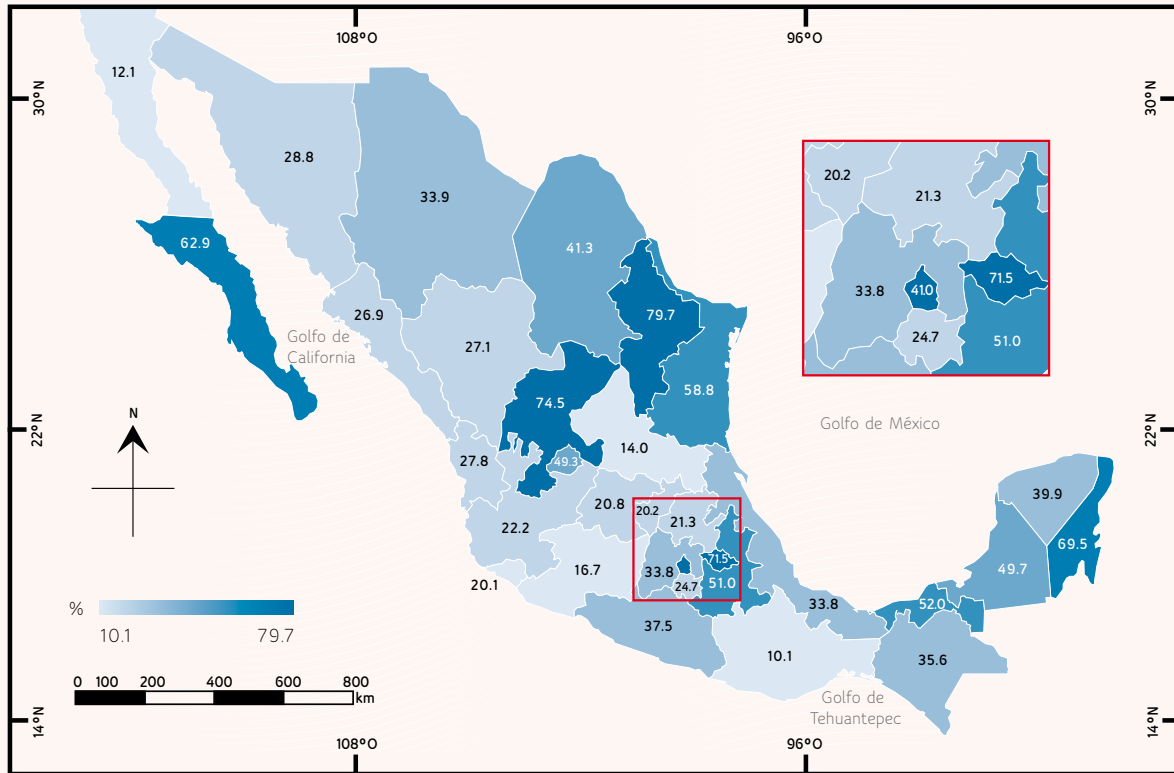
En cuanto a la atención educativa de las demás discapacidades, las escuelas comunes podrían requerir apoyos especializados, ya que se observan porcentajes altos de las que no los reciben, por ejemplo, para la atención de la sordoceguera (87.3%), la discapacidad psicosocial (81.8%), ceguera (79.5%), sordera (67.0%), discapacidad motriz (54%), discapacidad múltiple (45.2%) o hipoacusia (35.7%). El porcentaje más bajo de atención a escuelas comunes sin apoyo se da en la discapacidad intelectual, donde uno de cada cuatro alumnos la presentan.

Es importante puntualizar que el que una escuela común no reciba apoyo del servicio de USAER no es indicativo de que los estudiantes con discapacidad matriculados en ella no estén recibiendo una buena atención educativa. Existen escuelas que aun en situaciones difíciles favorecen la formación de sus estudiantes con distintas condiciones, ya que las comunidades escolares gestionan y construyen diversos recursos y formas para atender al sector de la población estudiantil que lo requiera; es decir, favorecen la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de la población escolar.

En el mapa 9.1 se muestra el porcentaje de alumnos de educación básica con discapacidad que atienden los CAM y la USAER en las entidades federativas. Los ocho estados que tienen una atención superior a 50% son: Nuevo León, Jalisco, Tlaxcala, Quintana Roo, Baja California Sur, Tamaulipas, Tabasco y Puebla. En contraste, hay cuatro estados con una atención menor a 20%: Oaxaca, Baja California, San Luis Potosí y Michoacán.

En educación media superior, de 77 213 estudiantes con discapacidad, 61 775 son atendidos en

Mapa 9.1 Porcentaje de atención a estudiantes con discapacidad atendidos por CAM y USAER por entidad federativa (2019-2020)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

las modalidades escolarizada y mixta, y 15 438 en la no escolarizada; de estos últimos, 8 600 están inscritos en los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED). Ello significa que una gran proporción de estudiantes desarrolla sus estudios sin recibir apoyo especializado.

Es evidente que en el tipo medio superior existen grandes retos para garantizar que las y los jóvenes con discapacidad ingresen y desarrollen trayectorias escolares continuas, completas, significativas y pertinentes. El avance en la atención educativa con apoyos especializados a este tipo de población deberá acompañarse de un cambio en las actitudes, creencias, perspectiva institucional

y políticas educativas asociadas a la población con discapacidad.

Saber leer y escribir

Un indicador del avance del SEN en cuanto a garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes es el porcentaje de los que saben leer y escribir. En este sector poblacional de 10 a 17 años –que asciende a 17 436 214–, solamente 1.0% no sabe leer ni escribir; sin embargo, en la población con discapacidad, hay un incremento notable, que alcanza 15.2% que equivale a 343 300 niñas, niños y adolescentes.

Wanda Díaz Merced

*Tengo que estudiar, estudiar, estudiar.
Estoy decidida. Si yo puedo hacer ciencia,
cualquiera puede.*

WANDA DÍAZ

Nacida en Puerto Rico en 1982, con ceguera desde los veinte años, Wanda Díaz Merced ha roto el estereotipo del científico, ya que, además de su discapacidad, provenía de una familia con limitaciones económicas que no le impidieron lograr un postdoctorado en astrofísica.

Esta científica ha contribuido al campo de la sonificación, al desarrollar técnicas analíticas que permiten convertir enormes conjuntos de datos en sonidos útiles para detectar patrones y descubrir conexiones ocultas en gráficos y representaciones visuales. Wanda asumió que no podría ver los astros, pero sí podría escucharlos. Al estudiar fenómenos como la emisión de ondas electromagnéticas que producen las estrellas, ha demostrado que se pueden detectar mejor los agujeros negros si se utiliza una combinación de datos de audio y visuales.

Wanda ha trabajado en el Centro Harvard-Smithsonian de Astrofísica; actualmente, es investigadora en temas sobre accesibilidad en la Universidad de Colorado, Estados Unidos (Pastor, 2021).

Conclusión de la educación básica

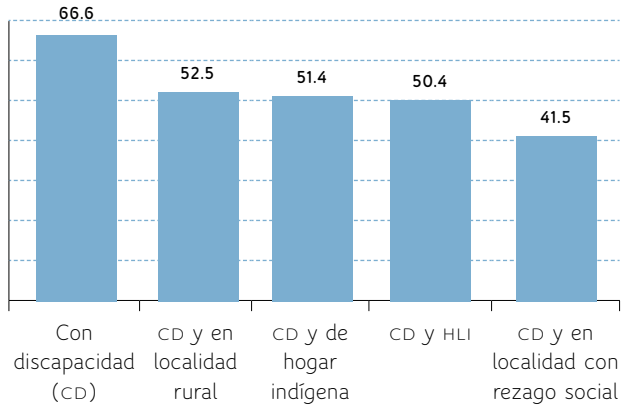
El hecho de que la población se matricule en los distintos tipos y niveles educativos no siempre garantiza que se concrete con su egreso. En 2020, dos de cada tres personas con discapacidad (66.6%) de 20 a 24 años habían completado la educación secundaria, en comparación con 10 años atrás, cuando el porcentaje era de 47.8%. A este respecto, las brechas en cuanto a la población sin discapacidad también se han reducido, al pasar de 31 puntos porcentuales en 2010 a 22 puntos en 2020.

En la población con discapacidad de 20 a 24 años que ha concluido la educación básica se advierten diferencias importantes entre las personas con dificultades para ver (84.1%), oír (57.1%), caminar (50.8%), recordar (35.1%), hablar (26.9%) o bañarse (26.9%). El alto porcentaje de las personas con discapacidad visual que ha concluido la educación básica puede deberse a que esta condición no impacta demasiado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los casos con menor porcentaje –dificultades para bañarse, hablar o recordar–, se advierten los principales desafíos en la atención educativa a personas con discapacidad.

Entre éstas, quienes pertenecen a hogares indígenas, hablan una lengua indígena (HLI) o viven en localidades con alto rezago social enfrentan de manera simultánea diversas formas de exclusión en el acceso y permanencia en el sistema educativo. El porcentaje de jóvenes con discapacidad de 20 a 24 años que en 2020 concluyeron la educación secundaria disminuye cuando viven en localidades rurales (de menos de 2 500 habitantes), pertenecen a hogares indígenas, son hablantes de lengua indígena o viven en localidades con alto o muy alto grado de rezago social (gráfica 9.4).

La disminución del porcentaje de conclusión de la educación básica permite advertir cómo se intersectan diferentes factores que generan prácticas de exclusión y discriminación a niñas, niños

Gráfica 9.4 Porcentaje de la población con discapacidad de 20 a 24 años que concluyó la educación básica (2020)



Fuente: elaboración propia con datos del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

y adolescentes, los cuales repercuten negativamente en sus trayectorias educativas.

Respecto a la conclusión de la educación básica de la población con discapacidad de 20 a 24 años por género, la brecha favorece a las mujeres (70.7%) con respecto al porcentaje de hombres (62.9%).

Las personas con discapacidad que pertenecen a hogares indígenas, hablan una lengua indígena o viven en localidades con alto rezago social enfrentan de manera simultánea diversas formas de exclusión en el acceso y permanencia en el sistema educativo.



Discapacidad y acceso a áreas científicas

De acuerdo con el reporte de indicadores *Science, Technology, Engineering and Mathematics*, existe una enorme brecha de acceso para las personas con discapacidad en los campos de estudio relacionados con ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, ya que en ninguna de las variables educativas –nuevo ingreso, matrícula, egresados y titulados, entre otros– la participación alcanza 2.5%.

La más baja participación de la población con discapacidad se observa en el porcentaje de titulados en el campo de tecnologías de la información y comunicación –0.25%–, mientras que en los estudiantes de nuevo ingreso en el campo de ciencias naturales, matemáticas y estadística, el porcentaje apenas alcanza 0.34%.

Conclusión de la educación media superior

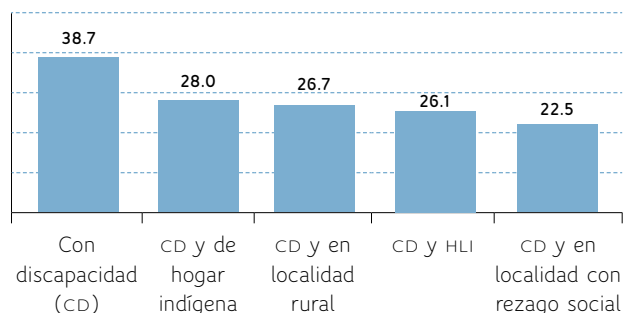
Resulta revelador que en este tipo educativo todavía no se observa una reducción importante en las brechas entre los porcentajes de personas con y sin discapacidad de 20 a 24 años. En 2000, aproximadamente 10% de las y los jóvenes con discapacidad había completado la educación media superior, proporción que aumentó a 38.7% en 2020; en tanto, en la población sin discapacidad el porcentaje fue de 30% en 2000 y en 2020 aumentó a 59.1%.

Entre 2000 y 2020 se incrementó de manera similar el porcentaje de población de personas con y sin discapacidad que pudo completar la educación media superior en edad típica o cercana a ella. Esto significa que la brecha entre ambos grupos poblacionales se ha mantenido en alrededor de veinte puntos porcentuales durante las primeras dos décadas del siglo XXI. El desafío para el Sistema Educativo Nacional se traduce en seguir trabajando en fortalecer a este nivel educativo, para que al mismo tiempo disminuyan las brechas entre la población con y sin discapacidad.

Con respecto a las diferentes condiciones de discapacidad, se advierten diferencias en los porcentajes de jóvenes de 20 a 24 años que han concluido la educación media superior. La cantidad de personas con discapacidad visual (56.4%) casi duplica a quienes tienen discapacidad auditiva (28.8%), y el porcentaje disminuye en los casos con dificultades para caminar (24.7%), recordar (14.2%), bañarse (12.6%) o hablar (8.9%).

Con excepción de quienes tienen dificultades para bañarse o hablar, el orden porcentual descendente en el egreso de educación media superior de las personas con discapacidad coincide con el comportamiento de los datos de quienes han concluido la educación básica. Lo anterior reafirma la importancia de analizar con mayor detalle las políticas y acciones específicas que se requieren en el SEN para disminuir las brechas en este indicador educativo.

Gráfica 9.5 Porcentaje de la población con discapacidad de 20 a 24 años que concluyó la educación media superior (2020)



Fuente: elaboración propia con datos del *Censo de Población y Vivienda 2020* (INEGI, 2020).

En cuanto al porcentaje de jóvenes con discapacidad de 20 a 24 años que han concluido la educación media superior en 2020, éste es considerablemente menor si pertenecen a un hogar indígena, viven en localidades rurales, son hablantes de lengua indígena o sus localidades tienen un alto o muy alto grado de rezago social (gráfica 9.5).

Esta situación es similar a la registrada en el egreso de la educación secundaria; la exclusión se hace más evidente conforme se avanza en la trayectoria escolar: solamente dos de cada diez personas con discapacidad que viven en localidades con rezago social logran concluir sus estudios de educación media superior. Al desagregar los datos por género –en los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas–, se advierten brechas favorables para las mujeres en la población de 20 a 24 años que ha concluido la educación media superior:



- a. 44.2% corresponde a mujeres y 33.6% a hombres;
- b. en la población indígena, 32.9% corresponde a mujeres y 23.9% a hombres;
- c. en localidades rurales, 30.0% pertenece a las mujeres y 23.9% a hombres.

Resulta evidente que el Sistema Educativo Nacional enfrenta el reto de definir mecanismos para hacer efectivo el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos de alto y muy alto rezago, desigualdad y exclusión social, económica y cultural, además de establecer una plataforma constitucional y leyes secundarias que lo favorezcan.



REFERENCIAS

- Andrade Baena, G. (2021). *Reporte Indicadores STEM para México. Estrategia Educación STEM para México*. <<https://bit.ly/3Qh4zUU>>.
- Enciclopedia de la Literatura en México (2018). *Gaby Brimmer*. Fundación para las Letras Mexicanas. <<https://bit.ly/3xFxHhj>>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Notas metodológicas para los formatos tipo 2020*. <<https://bit.ly/3ttZ9wh>>.
- Pastor M. A. (2021). *Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia 2021. Un ejemplo de superación y genialidad: Wanda Díaz Merced la astrofísica de la sonificación del universo*. <<https://bit.ly/3QrYUM7>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <<https://bit.ly/3tvNP2t>>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2015-2016 al 2019-2020)* [bases de datos].

Reflexiones finales: avances y retos

La información presentada en este cuaderno permite identificar importantes avances, así como los desafíos que el Sistema Educativo Nacional, y en general la sociedad mexicana, habrá de asumir para generar las condiciones que permitan a las personas con discapacidad hacer efectivo su derecho a una buena educación con justicia social (Mejoredu, 2021).

La elaboración del cuaderno temático *Discapacidad y derecho a la educación en México* reúne y brinda información sobre la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, para contribuir a la resignificación del tema y posibilitar la construcción de aprendizajes, así como el reconocimiento de tareas pendientes en el marco de las políticas educativas nacionales.

Uno de los puntos más relevantes que es posible identificar a lo largo de los diferentes apartados que lo conforman, es el cuestionamiento a las formas de mirar a las personas con discapacidad, como se ha hecho tradicionalmente, para dar lugar al reconocimiento de la propia discapacidad como un concepto construido socialmente, que no es ajeno a

los procesos históricos de opresión y desigualdad a que han estado sometidos diferentes sectores y grupos sociales, no sólo en nuestro país sino en diferentes sociedades.

La mirada social a la discapacidad nos permite cuestionar y superar la perspectiva deficitaria que ha existido sobre ésta, para considerarla como producto de la interacción de las personas que presentan alguna condición –física, intelectual, sensorial o psíquica– con las barreras que le imponen los entornos donde se desenvuelven cotidianamente. Lejos de entenderla como una limitación de la persona, que debe ser remediada para que se incorpore a la sociedad, se le mira como parte de la diversidad que la conforma.

También es esencial que las personas con discapacidad sean consideradas como cualquier otra persona, con derechos y obligaciones, que participan en los distintos ámbitos de la vida social, laboral, educativa, económica, política, etcétera.

También es esencial que las personas con discapacidad sean consideradas como cualquier otra persona, con derechos y obligaciones, que participan en los distintos ámbitos de la vida social, laboral, educativa, económica, política, etcétera, y que aportan sus conocimientos, habilidades, formas de ser, de estar y de entender el mundo. En consecuencia aún hay mucho que hacer en cuanto al impulso de culturas, prácticas y políticas institucionales inclusivas.

En el campo de las políticas, nacionales e internacionales, se han logrado establecer acuerdos y convenios, así como documentos legales y normativos, que reconocen a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, con posibilidad de tener una vida independiente, digna, con igualdad y libertad personal. De esta forma, desde la perspectiva de derechos humanos y de educación inclusiva, hoy en día se reconocen los derechos específicos de las personas con discapacidad, como resultado de la lucha y exigencia que ha realizado este sector de la población junto con sus familias y otros actores sociales.

En México, los aspectos legal y normativo relacionados con la discapacidad han tenido un largo recorrido. Un ejemplo de ello es la Ley Orgánica de la Educación Pública, que en los años cuarenta hacía referencia al concepto de *anormalidad*, hasta la hoy vigente Ley General de Educación (2019), que impulsa la educación inclusiva. Este enfoque ha permitido que se identifiquen, prevengan y reduzcan las barreras para el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje y el egreso oportuno

de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de la educación básica sin importar su condición.

Sin embargo, los logros en materia de políticas, leyes y normativas educativas favorables para las personas con discapacidad no garantizan el ejercicio automático del derecho a una buena educación. El reto es crear las condiciones para hacerlos efectivos: que sean respetados y que puedan ser exigidos no sólo por las personas con discapacidad. Es importante, además, que la creación de estas condiciones se realice desde un enfoque crítico de educación inclusiva e intercultural, para que no se desvíe hacia otras formas de segregación.

El marco legal de las entidades federativas de México también registra avances, sobre todo en el periodo de 2014 al 2021, con versiones actualizadas de las leyes locales que reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad. No obstante, es deseable que estas leyes se armonicen con la perspectiva de educación inclusiva adoptada en la Ley General de Educación de 2019.

Concretar el derecho a la educación de las personas con discapacidad exige también garantizar la existencia de escuelas y servicios educativos que promuevan una buena educación, con justicia social para todas y todos, niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Mejoredu, 2020), independientemente de sus condiciones de vida, características, necesidades y contextos socioculturales. Por ello es necesario promover espacios educativos inclusivos, donde puedan conocerse, compartir y convivir; que aprendan a mirar, valorar y respetar sus diferencias como propias de la diversidad humana; y que tengan las

Es necesario promover espacios educativos inclusivos, donde niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan conocerse, compartir y convivir; que aprendan a mirar, valorar y respetar las diferencias como propias de la diversidad humana; y que tengan las mismas posibilidades de un desarrollo pleno, a fin de prepararse para una vida independiente y autónoma, y participar comprometidamente en la vida familiar, comunitaria y social.

mismas posibilidades de un desarrollo pleno, a fin de prepararse para una vida independiente y autónoma, y participar comprometidamente en la vida familiar, comunitaria y social, en todos los ámbitos. Por supuesto, esto también requiere del impulso de políticas intersectoriales, sociales, de salud, empleo y recreación, entre otras.

Hoy en día podemos advertir avances relacionados con la educación de NNAJ con discapacidad. De 2010 a 2020, el nivel de escolaridad de esta población de 15 años y más pasó de 4.7 a 5.9 años, es decir, en una década aumentó poco más de un grado escolar. Por otra parte, el porcentaje de quienes no saben leer y escribir pasó, en el mismo período, de 24.8 a 20.4%, esto implica una reducción de más de cuatro puntos porcentuales.

Avances como éstos, si bien son importantes, no son suficientes. Al compararlos con los datos de personas que no presentan discapacidad se advierten grandes brechas educativas, pues su nivel de escolaridad es de 9.9 años, lo que significa una diferencia de cuatro grados escolares. Esto es, mientras que éstas casi terminan el primer año de educación media superior, las personas con discapacidad logran poco menos que la primaria completa. Por otro lado, un 3.7% de personas sin discapacidad no saben leer ni escribir, una diferencia de poco más de 16% con respecto las personas con discapacidad.

Otras brechas se advierten con indicadores de asistencia escolar de NNAJ de 3 a 17 años; así como de la conclusión de la educación básica y la media

superior en la población de 20 a 24 años (ver apartado 9). Estos datos son una pequeña muestra de que aún enfrentamos grandes retos para hacer efectivo el derecho a la educación de esta población, para favorecer que estos NNAJ desarrollen trayectorias escolares completas, significativas, pertinentes y trascendentes (Mejoredu, 2020).

El reto es mayúsculo cuando a la presencia de discapacidad se suman otras condiciones de vida que multiplican el riesgo de enfrentarse a prácticas de exclusión y discriminación. Esto es, cuando se trata de garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad se pueden enfrentar mayores obstáculos si además son mujeres, viven en localidades alejadas, marginadas o con alto rezago social, pertenecen a pueblos y comunidades indígenas, y/o hablan una lengua indígena.

La revisión histórica de cómo se ha desarrollado la atención educativa destinada a NNAJ con discapacidad es relevante para comprender el marco en el que se han dado, tanto los avances como los retos pendientes en esta materia. Esta atención ha transitado, en estrecha asociación a las formas de mirar la discapacidad, por diferentes modelos, a grandes rasgos: asistencial, médico-rehabilitador, integrador e inclusivo.

La evolución de las políticas educativas nacionales dio paso, durante buena parte del siglo pasado, a la conformación y consolidación de un sistema de educación especial, y abrió posibilidades educativas a NNAJ con discapacidad. Hoy en día ellas y ellos

tienen derecho a formarse en una escuela común de cualquier tipo y nivel educativo con la posibilidad de beneficiarse de servicios especializados de apoyo para favorecer sus trayectorias educativas, como son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en Ciudad de México y los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED). También tienen la opción de inscribirse en un Centro de Atención múltiple (CAM) para cursar los niveles de la educación básica y formación para el trabajo.

Las estadísticas hablan de este cambio: de 436 856 niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad de 3 a 17 años, 70.6% asiste a la escuela; es decir, tres de cada diez de este grupo lo hacen. En tanto, la matrícula de población con discapacidad, desde educación inicial hasta media superior, asciende a 506 455 niñas, niños, adolescentes y jóvenes: 429 242 en educación básica y 77 213 en educación media superior. En educación básica, 371 356 estudiantes son atendidos en escuelas comunes (de éstos, 76 825 reciben apoyo de la USAER o la UDEEI) y 57 886 en los CAM. Además, tres de cada diez inscritos en educación básica reciben atención especializada por parte de la USAER, la UDEEI o los CAM.

Cabe destacar que la evolución de la educación especial permitió generar y fortalecer una serie de recursos conceptuales, metodológicos, pedagógicos y didácticos para atender a la población con discapacidad. Sin embargo, durante un tiempo, se mantuvo como un sistema paralelo y segregado de la educación regular o común, lo que siguió dejando en desventaja a esta población. En este sentido, y en el marco de la tensión entre la educación especial y la inclusiva, la existencia de servicios como los CAM, así como de los programas de formación de docentes de educación especial ha estado sujeta a debate en los últimos años.

Desde el enfoque de educación inclusiva, se aspira a que todas las escuelas ofrezcan las condiciones adecuadas para que cualquier niña, niño,



adolescente o joven se beneficie de una buena educación, socialmente justa, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas. Todas y todos tienen derecho a asistir a la misma escuela que los pares de su comunidad en condiciones de equidad. Una de ellas es que tengan disponibles los apoyos especializados que se han desarrollado en el campo de la educación especial. De esta manera, un gran reto es conciliar, articular, reconfigurar el lugar de este campo de conocimiento y acción educativa en el marco de la educación inclusiva.

Es importante considerar que mientras la mayoría de las escuelas comunes no cuentan con las condiciones necesarias para recibir a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y ofrecerles una buena educación con justicia social, particularmente a quienes presentan las condiciones más severas, la existencia de escuelas como los CAM seguirá siendo fundamental. Por otro lado, será importante escuchar las distintas voces de los actores educativos que ven en estos servicios una alternativa que debiera permanecer disponible. Es posible que, conforme avancemos en una mirada distinta sobre la discapacidad, las posturas se vayan moviendo.

Será necesario avanzar en la disponibilidad de las modalidades y servicios de apoyo especializado (USAER, UDEEI, CAED y otros que no fueron abordados en esta obra como las Unidades de Orientación al Público).

Como muestra, durante el ciclo escolar 2019-2020, de 371 356 estudiantes con discapacidad atendidos en escuelas comunes de educación básica, sólo 76 825 (20.7%) recibieron apoyo de la USAER o la

Es necesario impulsar acciones que permitan la generación de información que dé cuenta de manera más precisa de la pertinencia de: servicios educativos disponibles, condiciones humanas y materiales con que se cuenta, procesos educativos que se experimentan y trayectorias educativas que se desarrollan.

UDEEI; es decir, uno de cada cinco, con una distribución diferencial entre entidades, escuelas rurales y urbanas, y condiciones de marginación. Para el caso de educación media superior, la mayoría de los 77 213 estudiantes con discapacidad inscritos en este nivel no tiene disponibles servicios especializados de apoyo en sus planteles; sólo existen los CAED, que otorgan atención a 8 600 estudiantes en la modalidad no escolarizada.

Los servicios de apoyo son cruciales para acercar a los centros educativos, planteles y sus docentes, los recursos conceptuales, metodológicos, pedagógicos y didácticos necesarios para apoyar aspectos específicos de la atención educativa de las diferentes discapacidades. Hay que tener presente que no en toda escuela ni para todas las condiciones de discapacidad se requiere de este tipo de apoyos; sin embargo, es fundamental que cuando se requiera se tenga la posibilidad de disponer de ellos.

Otro reto de la mayor importancia es avanzar no solo en la disponibilidad de los servicios de apoyo, sino también en el fortalecimiento de su esquema de atención en un marco de educación inclusiva, de tal manera que contribuyan con las escuelas al desarrollo de trayectorias estudiantiles educativas de NNAJ con discapacidad significativas, integrales, dignas, participativas, relevantes, trascendentes y equitativas (Mejoredu, 2020).

Avanzar hacia un horizonte donde todas las escuelas estén en posibilidad de favorecer el desarrollo de ese tipo de trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad exige apuntalar la preparación inicial y continua de maestras y maestros, en los

diferentes tipos y niveles educativos y con una perspectiva de educación inclusiva. También exige la formación de docentes especialistas que recuperen la experiencia y los conocimientos, así como recursos, metodologías, pedagogías y didácticas construidos históricamente a nivel nacional e internacional en la materia, fundamentalmente en el campo de la educación especial.

Por supuesto, la infraestructura accesible es parte fundamental en la generación de escuelas inclusivas, ya que menos de 40% de los centros escolares de educación primaria, secundaria y planteles de educación media superior, con sus diferencias, disponen de infraestructura adaptada. Esto incluye tener información más precisa sobre el tipo específico de infraestructura con la que cuentan: puertas de acceso a la escuela y a las aulas, rampas, señalética, sanitarios, entre otros, y si es suficiente y adecuada para un pleno acceso de todas las personas. Los materiales educativos apropiados para atender estudiantes con discapacidad son otro aspecto que se debe cubrir, pues solamente uno de cada diez cuenta con ellos (12%). Además, es posible precisar el tipo, la cantidad y las características de los materiales, lo cual implica que también hay que mejorar los sistemas para recolectar información sobre este aspecto.

Como se puede advertir, en México se han experimentado avances importantes en cuanto a la información disponible sobre las personas con discapacidad: cuántas son, algunas de sus características sociodemográficas, distribución en el país, avances en sus condiciones de empleo, entre otros. Particularmente, en educación, se han ido construyendo poco a

poco formas de registro de NNAJ que cursan los diferentes tipos y niveles de la educación obligatoria. Sin embargo, es necesario reconocer que esta información es aún insuficiente. Para la construcción de este documento, contamos con datos que provienen de la Secretaría de Educación Pública y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, que se sustentan en marcos teóricos y metodológicos de naturaleza diferente. Aunque se reconoce que los propósitos en la obtención de información pueden variar entre las instancias, es pertinente avanzar hacia sistemas y mecanismos de recaudo e interpretación de información cada vez más válidos, precisos y consistentes; un reto sumamente complejo dado que el propio constructo de discapacidad continúa siendo objeto de debate y transformación.

Los datos disponibles sobre la escolarización de las personas con discapacidad, así como de las condiciones de atención, muestran sólo una aproximación del tema, ya que no basta con saber cuántos están inscritos, cuántos asisten, niveles de escolaridad logrados, cuántas escuelas cuentan con infraestructura y materiales adaptados, cuántos docentes se forman en el campo de la educación especial o la inclusiva, entre otros. Es necesario impulsar acciones que permitan la generación de información que dé cuenta de manera más precisa de la pertinencia de: servicios educativos disponibles, condiciones humanas y materiales con que se cuenta, procesos educativos que se experimentan y trayectorias educativas que se desarrollan.

Las estadísticas se limitan a registrar la disponibilidad y el acceso de las personas a los servicios educativos, dejando fuera la posibilidad de analizar los procesos educativos, su significatividad, pertinencia, relevancia y trascendencia. La pregunta sigue abierta: ¿en qué medida se logra formar a los estudiantes con discapacidad para avanzar, en lo posible, hacia una vida autónoma e independiente, que les permita participar en los diferentes ámbitos de la sociedad y desarrollar su particular proyecto de vida?

Por supuesto que hay otro campo de actividad que está indagando aspectos más específicos sobre la atención de esta población, el de la investigación educativa. Si bien, el conocimiento e información producida desde ese campo no fue objeto de análisis en este cuaderno, una exploración incipiente dejó ver que es poco espacio el que se dedica a este tema (apartado 2).

Junto con la educación inclusiva, es necesario promover un enfoque de inclusión social más amplio, que favorezca los derechos fundamentales de todas las personas, en particular de quienes presentan discapacidad; que se traduzca en un ejercicio de autonomía y vida independiente, basado en el desarrollo de sus potencialidades. En este sentido, resulta fundamental desarrollar políticas y programas sociales que contribuyan a concientizar a la población en general sobre los derechos de las personas con discapacidad, el valor que representan en una sociedad plural y diversa, y la posibilidad que tienen de aprender, participar, contribuir a la vida social.

Los retos que se advierten en la atención educativa de NNAJ con discapacidad requieren del compromiso e implicación de todos los actores educativos. La responsabilidad de avanzar hacia una buena educación con justicia social para todas y todos, y en particular para las personas con discapacidad, es una responsabilidad compartida. Mejoredu, con esta obra, espera contribuir con un esfuerzo que conjunta la información más relevante disponible en México sobre la materia.



REFERENCIAS

- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://bit.ly/3aZmGi8>>.
- , (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <<https://bit.ly/3xLxmd1>>.



Discapacidad y derecho a la educación en México, es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Septiembre de 2022.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJORED
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN