



**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología**

División del Sistema de Universidad Abierta

**La educación inclusiva en México: una mirada
hacia un futuro (idealmente) no lejano**

Tesis que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

Presenta:
Verónica Guijarro Ortega

Directora de tesis:
Mtra. Margarita Molina Avilés

Revisora de tesis:
Mtra. Yolanda Bernal Álvarez

Ciudad Universitaria, CDMX, noviembre del 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

La culminación de este trabajo se debe a muchas personas que, a lo largo de la vida, me han enseñado a creer en mí; desde mis abuelos que siempre han sido una inspiración y cuyos esfuerzos y sacrificios en sus historias de vida, incluyendo guerras y migración, me han marcado. Estaré eternamente agradecida de que buscaran hacer lo mejor para su familia y por ello hoy estoy aquí. Especialmente le agradeceré siempre a mi yaya, quien me hizo ver que las mujeres podemos con todo, aun cuando hay una guerra de por medio. Ella siempre me enseñó que debo estar orgullosa de dónde vengo y de quien soy y a amar tierras lejanas y, sobre todo, que “sin vino no hay talento”.

Luego están mis papás, que me enseñaron a amar, a pensar, a hacer mi mayor esfuerzo y a dar lo mejor de mí en todo. Ellos han sido mis mejores porristas y maestros de vida desde el primer día. Gracias a ellos siempre intentaré hacer la diferencia y a tener un mundo mejor y a aportar ese granito de arena que nos toca a todos. A su vez está mi hermana Nuri, que me ha enseñado nuevas formas de ver la vida y que siempre está a mi lado haciéndome ver que sí puedo. Ha sido la mejor compañera de este viaje. Por supuesto están Ana Pau, Ale, y mi Aitana, *la jefa*, que son mi motor, me llenan de orgullo y de felicidad y son por quienes todos los días doy lo mejor. Sé que, con personas como ellos, el mundo será mejor.

También se lo debo a los maestros que me han inspirado toda la vida (Estela, Javier, Grace, Dixi, Paty, Etienne...), algunos de los cuales hoy me siguen acompañando en mi camino laboral. Soy afortunada de poder llamarlos amigos. En este mundo, también he sido acompañada en el camino por personas que siempre me han hecho valorar cada minuto y conocer el significado de la palabra amigo: Lalo (mijito querido), Xime (¡qué feliz soy de poder tenerte en mi vida!), Hele (mi rockstar favorita), Efra (el mejor sensei y catador de chilaquiles), Lili (la mejor porrista), Jess (*madame Zazú*, ¡lo logré!), Arancha (gracias por siempre creer en mí y motivarme a crecer y soñar) y Rache (*my favorite gringa!*) ... ¡gracias por todos y cada uno de esos momentos y por formar parte importante de mi vida! Además, quisiera hacer una mención especial a Katya, que no solo me acompañó en el proceso de escribir, corregir y editar este trabajo, sino que me enseñó mucho en el camino y siempre sirvió como una fuente de inspiración para que, desde nuestra trinchera en la academia, las personas con discapacidad tuvieran una voz amiga. Como lo hemos platicado, juntas vamos a ayudar a que poco a poco México sea un lugar con mucha más inclusión y haya reconocimiento de las personas con discapacidad y todo su valor. Espero que día con día lo transmitamos a nuestros estudiantes, quienes sin duda han marcado nuestra vida y por quienes también luchamos.

Desde que hice, hace muchos años, mi primer servicio social en el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPyS), he sabido que las personas con discapacidad son muy valiosas. Esa experiencia de vida sembró una semilla en mí que hoy comienza a dar frutos. Aunque ella no lo sabe, quiero agradecerle a la Dra. Julieta Zacarías por haberme enseñado todo este mundo, por haberme abierto las puertas y hacerme ver que todos podemos contribuir para que todos seamos bienvenidos. Las enseñanzas que me dejó esa experiencia la llevaré siempre en mi corazón.

Este trabajo también se debe a una persona que, sin saberlo, siempre me inspiró a escribir sobre la discapacidad; a través de su vida y sus historias aprendí tantísimo... Gracias a su cariño tuve oportunidades de vida increíbles en la ciudad de mis sueños, una ciudad que siempre vivirá en mi corazón y de la que tengo los recuerdos más bonitos. Ella siempre me enseñó que un bastón y un *scooter* sólo son herramientas que algunos necesitan, pero que el verdadero valor está en lo que se pone con el corazón al hacer lo que uno ama. Trabajar contigo y verte amar el arte y a nuestro país, enseñarme de nuestras tradiciones y darle todo un significado nuevo a lo que es ser mexicana ha sido una de mis mejores enseñanzas de vida. ¡Gracias por todo siempre, Chabel!

Sin lugar a duda, el accidente que tuve me marcó la vida. Hoy veo con otros ojos, cada vez más claros y abiertos, la importancia de enseñar en la diversidad y de crear un mundo en donde todas las personas sean vistas y se sientan cómodas consigo mismas, pero sobre todo, parte del mundo. Este trabajo es también una reflexión llena de esperanza para mí, porque nunca olvide todo eso que he aprendido y continúe luchando para tener un mundo mejor.

Finalmente, quisiera dedicar este trabajo a todos aquellos que día con día luchan por hacer del mundo un lugar inclusivo para todas las personas con discapacidad. Sé que el camino no ha sido fácil, pero juntos somos más fuertes. ¡Gracias por nunca rendirse y siempre hacer todo por salir adelante! Ustedes son la verdadera inspiración del mundo.

Con mucho cariño y agradecimiento siempre,

Vero

Tabla de contenido

Capítulo I: Conceptualización de la discapacidad	6
I. El paradigma transformativo y la Teoría crítica de la discapacidad	6
II. La definición de discapacidad	7
A. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)	7
B. Otras metodologías de clasificación	10
1. WHO-DAS 2.0	10
2. Encuesta Modelo de Discapacidad	11
3. El lenguaje inclusivo para referirse a las personas con discapacidad	11
Capítulo II. La educación y las personas con discapacidad	14
I. Antecedentes de la educación para las personas con discapacidad	14
A. Las personas con discapacidad y su educación en la Antigüedad	16
B. La discapacidad física y mental y su educación en la Edad Media	17
C. La educación especial del Renacimiento a la Ilustración	18
D. La educación especial contemporánea	19
II. Antecedentes de la educación especial en México	22
A. El sistema educativo mexicano y las desigualdades	27
B. Modelos de atención en educación especial en México	29
III. Marco legal a nivel mundial de la educación especial	31
A. Marco legal en México con respecto a la educación especial	33
Capítulo III. Hacia la educación integrada con vistas a la inclusión	37
I. Contextualización de la integración	37
A. Proceso de integración educativa	39
II. Contextualización de la inclusión	40
A. Principio de normalización	42
B. Imagen social y visibilidad de la discapacidad	43
III. La educación inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015- 2030	44
A. Características de la agenda educativa 2030	47

B. Hacia un nuevo paradigma educativo	47
C. Modalidades de aplicación	48
D. Las implicaciones para México	52
IV. La Guía para la educación inclusiva	52
V. El cuadernillos sobre educación inclusiva de la UNICEF	55
Capítulo IV: Situación actual de los servicios de educación inclusiva en México: el proceso más allá del punto final	57
I. Antecedentes de captación de datos de la población con discapacidad en México: ¿de dónde provienen los datos a utilizar?	58
II. La estructura y composición de la población con discapacidad en México	58
III. Tipos de discapacidad en México	63
A. Los tipos de discapacidad contrastados con el sexo y los grupos de edad de las personas en México	63
B. El marco jurídico y los indicadores de progreso en la educación de las personas con discapacidad	65
IV. La educación de la población con discapacidad	69
A. Asistencia escolar	69
B. Saber leer y escribir: el analfabetismo y la población con discapacidad	71
C. Nivel de escolaridad	72
D. Cifras del ciclo escolar 2018-2019	73
E. Distribución y tipos de servicio de educación especial	75
V. Programas nacionales	77
VI. Las estrategias de equidad e inclusión educativas	78
A. El objetivo de las estrategias para la transición de la educación especial a la educación inclusiva	80
B. Fases de implementación	81
VII. La evaluación de las acciones	88
Capítulo V. Conclusiones y propuestas de mejora al Sistema Educativo para garantizar la inclusión	93
Referencias	105

Glosario de siglas, términos y acrónimos	113
Anexo I: Conceptualización de la educación especial	117
A. Objetivos de la educación especial	118
B. Misión de la educación especial	119
C. Métodos y técnicas de la educación especial	119
D. Principales problemas de la educación especial	121
Anexo II: Esquema del Sistema Educativo Nacional	123
A. Las Secretaría de Educación Pública	124
B. La Infraestructura	127
C. La Reforma Educativa	128
D. Evaluación del SEN	129
Anexo III: Escuelas participantes en el programa piloto (Inclusión Educativa)	131
A. Subsecretaría de Educación Básica (SEB).	131
B. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).	132
Anexo IV: Del INEE y su autonomía	133

La educación inclusiva en México: una mirada hacia un futuro (idealmente) no lejano

En las últimas décadas, la educación en México ha cambiado. Poco a poco hemos introducido y permeado la palabra inclusión en la legislación, en las políticas y programas educativos a nivel local y nacional. Son muchos los avances que se han realizado, pero son más los retos y dilemas en los que tenemos que trabajar ante un panorama un tanto incierto y desolador sobre la realidad de los estudiantes mexicanos y su futuro.

Pensar en la educación incluyente es, sin lugar a dudas alentador, pues nos permite comenzar a conceptualizar una educación un poco más humanista y en la que poco a poco se recuperan esfuerzos que cada uno de los docentes pone en su práctica y deja en las aulas, escuelas y comunidades para dejar con ello un mundo mejor. Estos docentes están orientados a proporcionar los andamios que más adelante le permitirán a los niños y jóvenes, pero especialmente a aquellos en condiciones de mayor desventaja, a tener un presente y un futuro con oportunidades más justas para todos.

Este texto, dedicado a hablar sobre ese camino que hemos seguido y del que aún nos falta mucho camino por recorrer, está basado en la teoría crítica de la discapacidad, en el paradigma de derechos humanos y en el estado de la inclusión educativa y de la atención a las necesidades de las personas con discapacidad, por lo que se han identificado los estudios que promueven un esfuerzo para hacer efectivos los principios de una educación para todos. Todo ello con base en el Modelo social de la discapacidad, así como aportaciones desde la perspectiva crítica y de derechos humanos. Se ha tratado de enfatizar en las barreras que excluyen y segregan las diversas instancias sociales y la población, pero específicamente el sistema educativo mexicano, lo que tiene un impacto en la vida de las personas.

A grandes rasgos, y como un recorrido breve, podemos decir que se puede hablar de una noción de educación especial y su transición al concepto de inclusión educativa como un esfuerzo por lograr que se modifique la visión de que hay personas que no pueden ser educadas y a que, poco a poco, se vean cuáles son aquellos factores que segregan y expulsan de las aulas a gran parte de los estudiantes. La transición del paradigma médico para analizar a los “supernumerarios” o “frágiles” y

superar todas las clasificaciones y calificaciones según los parámetros de normalidad y funcionamiento es todo un reto, pues dejar de lado la educación especial como un canal efectivo para producir y reproducir discursos y prácticas pedagógicas de exclusión y segregación es toda una odisea.

En documentos como el Programa de Acción Mundial (ONU, 1982) y las Normas Uniformes (ACNUR, 1993), podemos encontrar antecedentes interesantes de uno de los documentos esenciales para la educación inclusiva: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006). Desde entonces ha habido una serie de avances, pero también retrocesos hacia una perspectiva de plena inclusión no sólo en nuestro país, sino también en el mundo. A lo largo de los años y de la consolidación de los discursos sobre el derecho a la educación inclusiva, se ha llegado a la conclusión de que es el entorno educativo quien debía identificar y remover las barreras que limitan u obstaculizan los aprendizajes de todos los miembros de la comunidad estudiantil y, con ello, facilitar un máximo desarrollo educativo.

Aún hoy, 14 años después, existen voces que siguen demandando una regresión en los estándares internacionales, incluso dentro de colectivos mismos de personas con discapacidad. Sin embargo, la tendencia mundial está hacia la creación de centros de recursos que apoyen con estrategias pedagógicas e insumos para grupos específicos, pero en espacios educativos comunes y con docentes capacitados para planificar con un diseño universal sus estrategias de enseñanza. Aunque la inclusión llegó para quedarse, aún no se establece del todo.

Existen una serie de dificultades para la transformación de los sistemas educativos segregados, como es el caso del Sistema Educativo Nacional (SEN). Una de ellas es la formación docente (de los maestros especiales y regulares), así como el que se mantengan ciertas prácticas excluyentes a pesar de los discursos de inclusión (INEE, 2019, p.10). Sin embargo, un cambio de paradigma requiere que no se mantenga, bajo ninguna circunstancia, pero especialmente dentro de la formación docente, la idea de “nosotros y ellos” o de que existen personas “normales y ‘deficitarias’”. Por el contrario, se busca identificar cuáles son los discursos y las prácticas que reproducen la exclusión de ciertos grupos de personas.

Este cambio de paradigma definitivamente no ha sido lineal, pero las etapas que lo constituyen aún no son claras en la bibliografía. Hoy en día nos seguimos enfrentando a prácticas de educación especial tradicionales, modelos de escuelas segregadas que continúan trabajando bajo los principios médicos y psicométricos que caracterizan a la discapacidad como una “enfermedad”. Sin embargo, también hay escuelas que han logrado tanto la integración como otras una inclusión basada en las mejores prácticas propuestas en la literatura. Esto, sin embargo, aún no es una labor cotidiana y requiere de mucho esfuerzo para poder lograrse.

El camino hacia la inclusión no ha sido fácil. Pero ¿en dónde estamos y a dónde vamos? ¿Qué tenemos que hacer para lograrlo? Éstas son las preguntas que se pretenden abordar en el presente trabajo que, aunque no necesariamente dará una respuesta contundente en tanto que se habla de procesos dinámicos que están siendo contruidos de acuerdo con las situaciones del país, de cada lugar y de cada escuela.

La inclusión, más allá de la filosofía y sus métodos, técnicas y programas, es una forma de aprender a vivir juntos, de aceptarnos, respetarnos, validarnos y reconocer que existen otros que nos enriquecen. La diversidad es una forma de construir igualdad, equidad y democracia y es ahí en donde cobra importancia.

Con base en lo anterior, el objetivo que se plantea es el de presentar el devenir y la situación actual de la inclusión educativa en México con la intención de hacer propuestas para aumentar su alcance e impacto y, con ello, garantizar esa construcción de igualdad, equidad y democracia. Por ello, los objetivos específicos de este documento son:

- Describir los antecedentes, características y formas de trabajo que conformaron la etapa de educación especial en México y en el mundo para con ello encuadrar la investigación a partir de la contextualización de los conceptos.
- Plantear los principales fundamentos de la inclusión educativa desde el punto de vista teórico-conceptual y metodológico a partir de una visión educativa y de derechos humanos, basándose en el modelo social de la discapacidad y la teoría crítica de la misma.

- Ponderar los datos duros que aportan algunas instituciones públicas en México acerca de la discapacidad y la inclusión, para establecer la importancia y pertinencia de su estudio.

Este análisis se realiza dentro de un modelo de investigación documental exploratorio como modelo de investigación. Se utilizó un análisis cualitativo de la bibliografía revisada para poder llegar a conclusiones críticas y, con ello, evaluar los documentos investigados. Más adelante y siguiendo con las características del método, se define una postura personal a favor de la inclusión educativa como una forma de promover la equidad entre las personas, favorecer la democracia y la justicia.

Los sistemas educativos de todo el mundo enfrentan el reto de poder dar a los niños y jóvenes, con y sin discapacidad, una educación de calidad. En este documento se recogen los esfuerzos nacionales e internacionales en materia de inclusión educativa, valorando los esfuerzos de las distintas instituciones que, con su trabajo y esfuerzo, han logrado los primeros pasos. En el **Capítulo I** se hablará de la conceptualización de la discapacidad que, dicho sea de paso, es uno de los retos en la inclusión, pues es necesario unificar definiciones que permitan sumar aquella información que identifica las barreras sociales, culturales, pedagógicas y otras que inciden en los aprendizajes y no sólo identificar patologías y tipos de discapacidades.

Más adelante, en el **Capítulo II**, se habla específicamente de cómo es y ha sido la educación de las personas con discapacidad en México. Se sentarán las bases de la educación especial, además del marco legal que lo compone, lo que permitirá servir de antecedente para el **Capítulo III**, en donde se recogen las conceptualizaciones de integración e inclusión educativa como parte de la nueva agenda mundial hacia el 2030. En el **Capítulo IV** se hace un análisis (o radiografía) de cómo está la situación de la educación inclusiva en México y también de la población con discapacidad para conocer la pertinencia del tema. Finalmente, en el **Capítulo V** se hacen recomendaciones para retomar esfuerzos, mejorar la situación actual y no quedarnos atrás en el compromiso con la niñez, pero también la garantía de los derechos humanos.

En resumen, esta tesis también pretende servir de base a investigaciones futuras y, a su vez, ser una pequeña semilla que también colabore con la creación de una cultura inclusiva, el cambio de paradigma educativo y, sobre todo, que contribuya al rechazo de cualquier tipo de discriminación en nuestro país. La intención es contribuir desde la ciencia para la mejora de un futuro con miras a un mundo más pacífico democrático y humano.

Capítulo I: Conceptualización de la discapacidad

I. El paradigma transformativo y la Teoría crítica de la discapacidad

El paradigma transformativo, es un marco de presupuestos filosóficos que hablan directamente de los miembros de los grupos culturalmente diversos a partir de un enfoque de mayor justicia social. Éste proporciona un marco para la investigación de las comunidades con discapacidad y pretende construir sobre fortalezas dentro de comunidades, desarrollar solidaridad con otros grupos vulnerables y el cambio de una política de identidad a una perspectiva sociocultural (Lay, Ramírez y Villalobos, 2020, p.62).

La Teoría crítica de la discapacidad (*CDT, Critical Disability Theory*), entonces, es una teoría que está en consonancia con el paradigma transformativo, pues éste proporciona un marco metafísico que toca “la intersección de la discriminación basada en discapacidad y género, raza, etnia, edad, religión, origen nacional, condición indígena, inmigración y otras dimensiones relevantes de la diversidad que sirven de base para la discriminación y opresión” (Lay, Ramírez y Villalobos, 2020, p. 63). Ésta define, en términos de derechos humanos, la búsqueda de la justicia social, la importancia del respeto cultural, además de la necesidad de tener una reciprocidad entre el investigador y el participante. Cuando se hace una investigación transformativa como en este caso, se pretende entonces desafiar el *status quo* de un sistema opresivo con el fin de lograr una sociedad más equitativa, pues se cuestiona la realidad.

La Teoría crítica de la discapacidad centra a la discapacidad y la compara con las normas y valores del liberalismo y con las acciones y vida cotidiana de las personas con discapacidad. Es una visión del modelo social basado en los principios de que (1) la discapacidad es una construcción social, no una consecuencia inevitable de discapacidad; (2) la discapacidad se caracteriza como una interrelación compleja entre discapacidad y el entorno social, y (3) la desventaja social que experimentan las personas con discapacidad es causada por el entorno físico institucional y actitudinal (lo social), que no satisface las necesidades de las personas que no coinciden con las expectativas sociales de “normalidad” (Hosking, 2008, p.6).

II. La definición de discapacidad

De acuerdo con Margarita Molina (2009, p.12), no existe una definición universalmente aceptada sobre la discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), sin embargo, establece que hay una diferencia entre los términos de discapacidad y persona con discapacidad, marcándolos de la siguiente forma:

- Discapacidad: “concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2006, preámbulo inciso e).
- Persona con discapacidad: “incluyen a aquellas personas 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 y los demás” (ONU, 2006:1)

Esta definición, a su vez, tiene una serie de antecedentes que se detallan a continuación.

A. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)

En 1980, la Organización Mundial de la Salud publicó la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías [CIDDM], (Egea y Sarabia, 2001). En ella, la discapacidad se concibe como tres elementos importantes: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Estos términos hacían referencia a la enfermedad y discapacidad de una persona, mas no al funcionamiento de la misma. En la Figura 1, elaborada por el INEGI (2014, p.2), se muestra la relación de los conceptos:



Figura 1: Esquema conceptual de la CIDDM (INEGI, 2016, p. 2)

Luego de las revisiones que se le hicieron a la CIDDM, en el 2001 la 54ª Asamblea Mundial de la Salud aprobó la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud [CIF] (OMS, 2001). La CIF deja de lado el enfoque utilizado por la CIDDM para reconocer que los términos que se usaron en dicha clasificación, a pesar de los esfuerzos realizados, son capaces de estigmatizar o etiquetar a las personas (en INEGI, 2016, p. 3). Así, se abandona el uso de términos como “minusvalía” y se plantea no utilizar el término de discapacidad como el nombre de un componente de la CIF. En este documento, la discapacidad se define como un “...término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una ‘condición de salud’) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (en INEGI, 2016, p. 3). En esta nueva definición se incorpora una visión más integral de cómo interactúa cada uno de los componentes entre sí, con una determinada condición de salud, como se puede ver en la Figura 2.

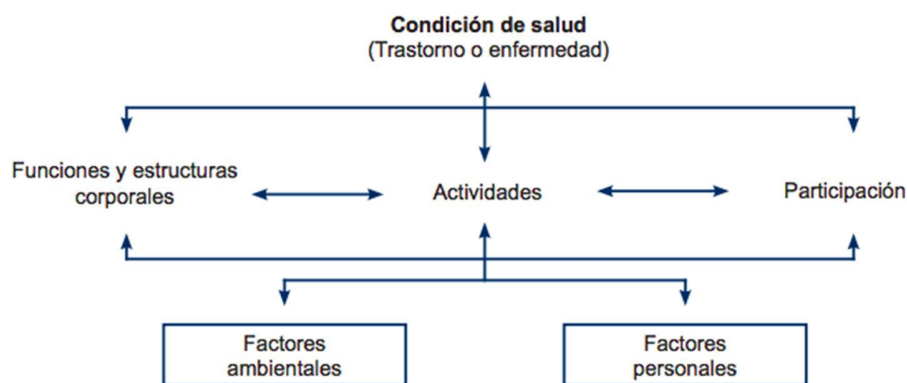


Figura 2: Interacciones entre los componentes de la CIF (en INEGI, 2016, p.3)

Es a partir de este momento que la OMS reconoce una nueva concepción de la discapacidad, misma que no está centrada en las deficiencias que una persona pueda tener, sino que también involucra las limitaciones en sus actividades diarias, o las restricciones para su participación, además de los factores ambientales y personales (ya sea positivos o negativos) para el pleno desarrollo de los individuos. Esta clasificación se fundamenta en el funcionamiento humano y no en la condición de discapacidad o en la enfermedad, así que se trata de un modelo universal que se puede

aplicar a cualquier persona (INEGI, 2016, p. 4). En el 2011 se publicó la versión del CIF [CIF-IA] para la infancia y la adolescencia. En este documento se adicionan algunos dominios que identifican los aspectos específicos que están detallados y relacionados con infantes y adolescentes.

Bajo esta nueva perspectiva, se busca identificar la dificultad que tiene una persona para realizar un conjunto de actividades, con el fin de homologar la metodología para medir esta condición, tomando en cuenta que existe un vínculo específico entre la discapacidad y el funcionamiento. El enfoque que promueve la CIF ha sido aceptado de forma internacional, pues abarca las barreras físicas, actitudinales y de políticas que impiden la participación de las personas con discapacidad.

A través del enfoque CIF, se desarrolló un documento llamado *The Measurement of Disability Recommendations for the 2010 Round of Censuses* (en INEGI, 2016, p. 5). En dicho documento se presentan preguntas que se recomienda usar para captar la discapacidad, incluyendo su grado de severidad, con el objetivo de indagar acerca de la dificultad que las personas pueden tener para realizar ciertas actividades debido a un problema de salud a partir de cuatro categorías de respuesta:

1. Sin dificultad
2. Alguna dificultad
3. Mucha dificultad
4. No puede hacerlo

En términos de la CIF, a estas respuestas se les denomina clasificadores (determinan el grado de dificultad), pues indican la magnitud del nivel de salud. Estos clasificadores son:

1. Funciones y estructuras corporales
2. Actividad y participación

De acuerdo con dicho informe, las principales dificultades son: visuales, auditivas, para caminar, para recordar o concentrarse, de cuidado personal y de comunicación. Estos dominios, de acuerdo con el informe, son los que con mayor frecuencia limitan al individuo y tienen como resultado una restricción en la participación de las personas en algunos aspectos de la vida social, incluyendo: educación, trabajo, vida en familia, etc.

Las personas con discapacidad son aquellas que recaen en los rangos de mucha dificultad o que no pueden realizar las actividades que son consideradas básicas.

B. Otras metodologías de clasificación

La OMS, por su parte, elaboró el WHO-DAS 2.0, los *Core Sets* y la *Check-list* (en INEGI, 2016, p.8), mismos que tienen un carácter distinto, pues sugiere que se utilicen módulos especiales de información en discapacidad, la construcción de expedientes clínicos o de trabajo social.

1. WHO-DAS 2.0

Es un instrumento que mide la salud y la discapacidad de una población en el ámbito clínico a partir de seis dominios básicos de la vida, mismos que son los que se muestran en la Figura 3. Este es uno de los instrumentos usados a nivel mundial por tener un enlace directo con la CIF, al abarcar los dominios de dicha clasificación y evaluar la discapacidad de una forma culturalmente sensible a partir de una escala de clasificación estandarizada (en INEGI, 2016, p. 9). El WHO-DAS 2.0 usa una escala de funcionamiento que va del 1 al 5, en donde: 1. Ninguno, 2. Ligero, 3. Moderado, 4. Grave, 5. Completo.

Este tipo de diagnóstico y evaluación es enriquecedor, pues toma en cuenta otros aspectos que el diagnóstico médico es incapaz de predecir, como las necesidades de servicio, el nivel de cuidado necesario, la recepción de beneficios por discapacidad, etc., lo que resulta muy útil para tomar decisiones relativas a las políticas públicas.

	Dominios	Definición
Dominio 1	Cognición–comprensión y comunicación.	Evalúa la comunicación y las actividades de pensamiento; las áreas específicas evaluadas incluyen la concentración, los recuerdos, la resolución de problemas, el aprendizaje y la comunicación.
Dominio 2	Movilidad–movilidad y desplazamiento	Evalúa actividades tales como pararse, moverse adentro del hogar, salir del hogar y caminar largas distancias.
Dominio 3	Cuidado personal–cuidado de la propia higiene, posibilidad de vestirse, comer y quedarse solo.	Evalúa la higiene, y si puede vestirse, comer y quedarse solo.
Dominio 4	Relaciones–interacción con otras personas.	Evalúa la interacción con otras personas y las dificultades que pudieran surgir en este dominio debido a una condición de salud. En este contexto, "otras personas" incluye aquellas conocidas íntimamente o con profundidad (por ejemplo, cónyuge o pareja, miembros de la familia o amigos cercanos) y a aquellas no conocidas con profundidad (por ejemplo, desconocidas).
Dominio 5	Actividades cotidianas–responsabilidades domésticas, tiempo libre, trabajo y escuela.	Evalúa la dificultad en las actividades diarias (es decir, las realizadas por las personas la mayoría de los días, entre las que se encuentran aquellas relacionadas con las responsabilidades domésticas, el tiempo libre, el trabajo y la escuela).
Dominio 6	Participación–participación en actividades comunitarias y en la sociedad.	Evalúa las dimensiones sociales, tales como las actividades comunitarias, las barreras y los obstáculos en el mundo que rodea a la persona entrevistada; y los problemas con otras cuestiones, como el mantenimiento de la dignidad personal. Las preguntas no se refieren necesariamente ni solamente al componente de la participación de la CIF como tal, sino que también incluyen varios factores contextuales (personales y ambientales) afectados por la condición de salud.

Figura 3 Dominios que utiliza el World Health Organization- Disability Assessment Schedule (WHO-DAS 2.0 (en INEGI, 2016, p.9) 10

2. Encuesta Modelo de Discapacidad

La OMS desarrolló en el 2018 la Encuesta Modelo de Discapacidad (MDS por sus siglas en inglés), misma que está hecha en colaboración con el Banco Mundial y el Grupo de Washington (WG), que será descrito más adelante. Ésta busca hacer frente a las lagunas que existen en torno a la discapacidad. Se trata de una encuesta para la población en general que proporciona información detallada de la vida de las personas con discapacidad, permitiendo la comparación entre grupos con diferentes grados de discapacidad. Esto último resulta especialmente útil para identificar qué intervenciones son necesarias para maximizar la inclusión (en INEGI, 2016, p.11).

3. El lenguaje inclusivo para referirse a las personas con discapacidad

Tras la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2006), se dispuso que el término adecuado para referirse a este grupo de personas sea **Personas con Discapacidad (PCD)** o **Personas en Situación de Discapacidad**. Es por ello que la utilización de estos términos, se considera como los únicos correctos a nivel mundial.

Por su parte, el DIF CDMX (2017) creó una guía con la finalidad de proporcionar elementos para utilizar un lenguaje acorde al Enfoque de Derechos Humanos y la Perspectiva de Género, para fortalecer el trabajo de los funcionarios públicos al diseñar

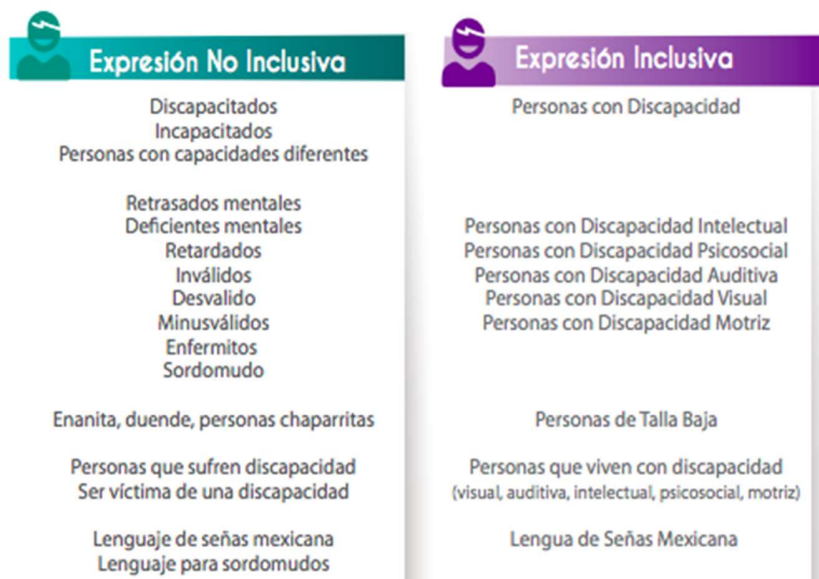


Figura 4: Lenguaje Inclusivo para personas con discapacidad (DIF CDMX, 2017)

y aplicar políticas públicas para garantizar los derechos de las personas y grupos vulnerables. En ella se establece lo que se puede observar en la Figura 4.

De acuerdo con Molina (2009, p.10), gran parte de los especialistas y organizaciones del mundo consideran ofensivos los términos distintos a persona

con discapacidad (ya sea intelectual, sensorial, física, etc.). Además, el término aceptado por los organismos internacionales y las organizaciones civiles es el de **persona con discapacidad**, de tal suerte que se incluya un respeto y precisión a quienes tienen una particularidad biológico-conductual y que “están obligadas a superar obstáculos impuestos y desventajas creadas por la sociedad para ejercer sus derechos, llevar una vida digna y lograr su plena integración al desarrollo” (Molina, 2009, p. 13).

Otras formas en las que es posible referirse a las personas con discapacidad incluyen:

1. Persona con diversidad funcional: Ya que este concepto enfatiza en la diversidad de la sociedad y en el hecho de que la persona funciona de una manera diferente a la mayoría y que, por lo tanto, requiere de adaptaciones específicas para algunas tareas cotidianas.
2. Persona en situación de discapacidad: Este concepto, por su parte, pone énfasis en el hecho de que la discapacidad proviene de una situación del entorno y no de una supuesta carencia de la persona (UNFPA, 2019, p 15).

Es de resaltar que, a pesar de la diversidad de términos, todos ellos tienen un enfoque centrado en la persona, lo que coincide con el estado de la cuestión que se describe en este capítulo.

Capítulo II. La educación y las personas con discapacidad

I. Antecedentes de la educación para las personas con discapacidad

La educación es un derecho fundamental en México desde 1948, año en que nuestro país firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ahí, en el artículo 26, que después se lleva al tercero de nuestra Constitución Política, es en donde se establece que “todo individuo tiene derecho a recibir educación” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2014, p. 4). La Carta Magna, además, añadió recientemente un adjetivo que describe cómo esa educación obligatoria, impartida por el estado, debe de tener la característica de ser de calidad, es decir “que todos los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, 2014:4).

Como derecho social de segunda generación (es decir, que también busca garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo y a la cultura, de tal forma que asegure el desarrollo de los seres humanos y de los pueblos), la educación es básica e indispensable para brindar condiciones de vida digna a todos los seres humanos por el simple hecho de serlo. A partir de este derecho, además, se puede decir que los otros pueden ejercerse mejor. Por tanto, el derecho a la educación está en el centro de la vida de las personas y de la sociedad. Éste debe combatir de lleno la inequidad, construir sociedades menos desiguales, más justas, participativas y democráticas. Entonces, la educación de calidad para todos los sectores de la población (incluidas aquellas más marginadas) resulta clave.

En México, el Estado es responsable de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de calidad, laica, gratuita y obligatoria. Para que éste sea exigible (en todos sus casos), es necesario conocer la situación que guarda su cumplimiento para poder llevar a cabo un diagnóstico.

De acuerdo con Tomasevski (2001 y 2004, en INEE, 2014, p. 5), un diagnóstico de cumplimiento de la situación debe de considerar las 4A (cada una por sus siglas en inglés):

1. La disponibilidad (*availability*): es decir, la presencia de escuelas de todos los niveles obligatorios en los lugares adecuados y cercanos a donde viven los niños y jóvenes; que se cuente con el número suficiente de maestros; que opere de forma regular en una organización y que estén dotadas de infraestructura, mobiliario y equipo indispensable para el logro de los propósitos educativos.
2. La accesibilidad (*accessibility*): es decir, que no existan barreras de ningún tipo para que los estudiantes puedan acceder a la educación. La exclusión por motivos como la raza, el origen, el color, el género, la condición socioeconómica, la discapacidad, la lengua, la religión, etc. son antónimos de la accesibilidad.
3. La adaptabilidad (*adaptability*): es decir, la capacidad de la escuela para adecuarse a las condiciones específicas de los estudiantes y generar un significado, pertinencia, y relevancia a la educación que se ofrece.
4. La aceptabilidad (*acceptability*): es decir, el acercamiento a la dimensión de calidad de la educación desde la perspectiva de los estudiantes, de tal suerte que se sientan seguros, respetados y acogidos en la escuela. Son ellos, por tanto, quienes deben creer que ahí están aprendiendo y que eso que aprenden coincide con sus intereses y les resulta útil para su vida actual y futura.

Al ser México un país con realidades diversas, el Estado debe considerar la situación desigual de los niños, las familias y comunidades, para poder garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación. Para ello deberá diseñar modelos educativos incluyentes y pertinentes que hagan que los objetivos de aprendizaje diseñados para los estudiantes sean alcanzados por el mayor número de ellos. Esto, sin lugar a dudas, incluye a las personas con discapacidad. Así, la equidad significa trascender la igualdad y aplicar otros criterios que nos permitan darle más y de forma diferente a quienes más lo necesitan, aprovechando la riqueza que aporta la diversidad.

La evaluación del sistema educativo de nuestro país, por tanto, requiere de un enfoque de equidad que implica emitir juicios con referencia a la relevancia, pertinencia, efectividad, eficiencia, impacto y sostenibilidad de políticas, programas y proyectos, con el fin de determinar si se están cerrando las brechas y aumentando el progreso de los grupos sociales con mayor desventaja. Así, resulta sumamente necesario determinar,

con base en la información provista por la Secretaría de Educación Pública [SEP], si se está (o no) cumpliendo con lo necesario para que aquellos grupos en desventaja (para objeto de estudio de esta tesis, las personas con discapacidad) vean garantizado su derecho a la educación.

Esta investigación documental se enfocará en estudiar las características de la educación inclusiva (con relación a las personas con discapacidad) y determinar si las escuelas públicas de educación básica escolarizada de México están en camino a serlo desde una perspectiva psicopedagógica con una mirada integral, de acuerdo con la información oficial. Así, esta investigación permitiría mostrar si se cumplen los derechos humanos y las garantías individuales de las personas con discapacidad al ofrecerles servicios educativos de calidad. A través de ella se busca favorecer la concientización de las problemáticas que puedan presentarse y, a su vez, se establecerán propuestas de mejora en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad.

Es importante mencionar que, a lo largo de esta tesis, en ocasiones se utilizarán términos que no siguen las convenciones de inclusión, pero se harán únicamente cuando así estaba determinado el nombre oficial de un programa o institución, o cuando en aquella época ese el término para referirse a la persona con discapacidad.

A. Las personas con discapacidad y su educación en la Antigüedad

En la Antigüedad clásica, las discapacidades físicas, intelectuales y sociales se presentan con dos visiones y planteamientos diferentes: ya sea como una concepción demonológica, maléfica o mítica que requería una suerte de terapia de sortilegios, conjuros, magia, encantamiento, hechicería e incluso abandono, desprecio y aniquilación.

En un segundo enfoque, quizá más científico, los padres del naturalismo psiquiátrico (como Hipócrates y Asclepiades) trataron de quitar de las enfermedades las culpas, los hados y voluntad de los dioses. En algunas culturas, como Mesopotamia, se buscaba rehabilitar al individuo y reconciliarlo con el mundo trascendente. Se trataba de una especie de psicoterapia en la que el paciente debía convencerse de que sus males y sufrimientos eran consecuencia del pecado (Vergara, 2002, p. 3-5).

Sin embargo, en Egipto, por ejemplo, la actitud de complacencia con los dioses llevó a una visión ética que favoreció la comprensión de las diferencias físicas e intelectuales en un cierto grado, lo que cambió completamente en el mundo griego dada la importancia y sublimación de la inteligencia, la armonía, la fuerza física y la belleza. Así, en su *Política*, Aristóteles escribió que: “en cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir” (Aristóteles, Libro VII:XIV).

En la Roma antigua, la situación no era muy diferente. El derecho a exponer al hijo recién nacido (*iux exponendi*) facultaba al padre a abandonarlo por cualquier razón. Los niños, especialmente aquellos con alguna discapacidad física o los “bastardos”, eran depositados ante la columna lactaria o en los estercoleros públicos. Ahí, podían ser recogidos por cualquiera. De lo contrario, morían de frío, hambre o eran devorados por animales (Vergara, 2002, p. 3-5).

Para el siglo IV d.C. con la influencia del cristianismo, el cambio fue considerable. Aquellos débiles, dolientes o con deformidades estaban más cerca de Dios, por lo que prestar ayuda al necesitado era signo de fortaleza en lugar de debilidad. Esto se tradujo en un *corpus* legislativo que Justiniano cumplió, lo que por primera vez le da un cambio legal que es favorable para las personas con discapacidad. En dicha compilación, por ejemplo, se establece que las personas con discapacidad intelectual no debían sufrir las mismas penas que los demás y que, en algunos casos, requerirían de custodia, lo que ordenó la creación de instituciones para pobres y enfermos (Vergara, 2002, p. 3-5).

B. La discapacidad física y mental y su educación en la Edad Media

Para la Edad Media occidental, la consideración de las personas con discapacidad física e intelectual entremezcla una serie de situaciones pedagógicas, sanitarias y asistenciales que eran positivas ante situaciones de abandono y desprecio notables. La pedagogía patrística, es decir, aquella que proviene del cristianismo en sus primeros años, apoyaba el optimismo de la fe y la dignidad humana de la persona. Comienza, pues, a castigarse el infanticidio (especialmente por cuestiones de discapacidad o producto del adulterio). La atención y el cuidado por las personas con

discapacidad formaron parte de las categorías más arraigadas del mundo medieval, pues en medio de estas personas se encontraba, de acuerdo con la religión principal, Cristo. A medida que la discapacidad intelectual fue legalmente reconocida, surgieron algunos intentos de medir la inteligencia, pero también fueron aumentando los derechos de quienes “no lograban acreditarlas” (Vergara, 2002, p. 6-9).

C. La educación especial del Renacimiento a la Ilustración

Los nuevos tiempos consideraban a la educación como una oportunidad de redescubrir al hombre como sujeto propio de la educación. En este tiempo, la educación trata de perfeccionar a la persona desde sus propias circunstancias individuales, lo que permite a las personas con discapacidad tener una posibilidad inusitada hasta entonces. Aquí es donde, por primera vez, personajes como Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579-1633) vencen resistencias importantes abriendo educación para personas con discapacidad auditiva, por ejemplo. Sus ideas resultaron un hito pedagógico, lo que devino en una serie de avances que llegan, en 1760, a fundar la primera escuela pública francesa para personas con sordera y mutismo: *La Institution Nationale des Sords-Muets* en París y más adelante, en 1748 la *Institution des Jeunes Aveugles*, una de las primeras en adoptar la escritura de relieve, proclamando que los ciegos también eran educables, un principio que continuaría pocos años después con Louis Braille (1806-1852).

Paralelamente, se trataba de incentivar medidas legislativas y culturales asistenciales que incorporaran al pobre, al desprotegido, al infante y al abandonado a los circuitos culturales y sociales. Uno de los escritos más característicos de esta época es el de Luis Vives (1526), *De Subventionem Pauperum*, un tratado del programa humanista europeo sobre ayuda al pobre y al necesitado, lo que abre un campo a la educación social que propone medidas asistenciales y culturales como asilos, hospitales, orfanatos, etc. Éste, en conjunto con muchos otros textos, enmarcaron y alimentaron el contexto de una modernidad que se iba a caracterizar por el replanteamiento de valores sociales, religiosos, antropológicos y metodológicos trascendentes. A partir de entonces, el aprendizaje tomó un sesgo empírico, sensista y paidocéntrico que tuvo muchas consecuencias para el desarrollo de la Educación

Especial. Los trabajos de Locke, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel tuvieron una trascendencia considerable en ello, especialmente en la definición de la discapacidad. A su vez, los descubrimientos de Philippe Pinel, Gaspard Itard, Etienne Esquirol, Edouard Seguin, William Ireland, John Down y Johann Guggenbühl en términos médico-pedagógicos, logran que la educación especial salga definitivamente de lo mítico, pecaminoso, mágico y asistencial, incorporando categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas (Vergara, 2002, p. 10-11).

D. La educación especial contemporánea

Este periodo está marcado por un gran número de publicaciones como las de Félix Voisin, en donde se aboga por un tratamiento pedagógico para aquellas personas que presentan enfermedades mentales, a partir de textos como *Application de la physiologie du cerveau à l'étude des enfants qui nécessitent une éducation spéciale*, o el de Georgens y Deinhardt *Die Heilpädagogik* (Pedagogía curativa).

Las primeras clases especiales para niños se dieron en 1863 en Halle, Alemania. Un poco más adelante, comienzan a fundarse instituciones en Europa y Estados Unidos, algunas de ellas integradas por psicólogos, maestros de escuela y directores preocupados por los problemas que se planteaban en las aulas (Vergara, 2002, p. 12).

Ya en el siglo XX, se comienzan a fundar escuelas como la de Ovidio Decroly para “retrasados y anormales”, en Bruselas, o en Roma la primera *Casa dei Bambini* para niños pobres y con problemas, por María Montessori. Es en el siglo XX en donde la necesidad de tener una escuela diferenciada que fuera al margen del sistema escolar ordinario cobra fuerza.

En sus inicios, se comenzó a clasificar a los niños con base en su nivel de inteligencia gracias a las aportaciones de Alfred Binet y Teodoro Simón, quienes en 1905 publicaron el test Binet-Simón. Con el desarrollo de la psicología cognitiva, la clasificación de los estudiantes también se dio en términos de sus habilidades y capacidades, especialmente con las aportaciones de Goddard, Terman y Kuhlman. Esto creó una línea divisoria que marcó la creación de dos modelos escolares: los considerados “normales”, que se podían beneficiar del sistema educativo ordinario, y los “no normales”, para los que se crearon instituciones educativas especiales. Este

camino fue impulsado en gran medida por la investigación realizada por el mundo científico de la Educación Especial, quienes consideraban a las personas con discapacidad como dignas de una educación diferenciada. La colaboración entre médicos, juristas y educadores comenzó a darse a manera de congresos internacionales sobre pedagogía curativa o terapéutica (Vergara, 2002, p. 13).

Para 1928, Ovidio Decroly publicó *The Education of Mentally Defective Children*, texto que sentó las bases y líneas pedagógicas de la educación especial. Ésta adquirió una naturaleza estable y hasta irreversible en los sistemas educativos del siglo XX. La mayoría de los países la tomó y desarrolló con base en cuatro grandes tendencias:

1. Alarma Eugénica: fue producida por algunas teorías evolucionistas y estudios genéticos y psicométricos. Creía que las deficiencias se producían por transmisión genética, lo que acarreó que en algunos países como Canadá, los países escandinavos, etc. se esterilizara a las personas con discapacidad, se les prohibiera el matrimonio, se les recluyera en casas especiales para favorecer su recuperación y terapia, además de darles un aislamiento social etc.
2. Imbecilidad moral: para ellos, la discapacidad intelectual era un factor de primer orden en el origen de la delincuencia, la inmoralidad sexual, la transmisión de enfermedades venéreas, la prostitución, la vagancia, etc. Dado que los tenían la incapacidad no podían controlarse a sí mismos, las personas con discapacidad debían internarse en centros de acogida que difícilmente facilitaban su desarrollo y educabilidad.
3. Atención especial: Abarca las primeras siete décadas del siglo XX y es quizá la que ha tenido mayor peso en la configuración de leyes e instituciones. Esta fue alentada por la psicometría y su principal punto es la necesidad de una educación personal y diferenciada. Su punto de partida es lo específico de las personas con discapacidad, mismas que necesitan atención y asistencia personalizada para cada tipo, por lo que se hace en centros diferenciados y especiales a lo largo de toda su vida o gran parte de la misma. Las personas con discapacidad son distintas,

segregadas y anormales y constituyen un subsector social, educativo y cultural frente al gran grupo de los “normales”.

4. Principios de la normalización e integración: surge en países nórdicos, Italia y Estados Unidos a partir de la década de los sesenta y setenta. Tiene que ver con una buena parte de las publicaciones y políticas educativas sobre la educación especial en la última parte del siglo XX. Es un intento por superar la idea dual de “sujetos normales” y “sujetos anormales”. Busca reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contempla el desarrollo de todos los ciudadanos para extraer de ellos todo su potencial. Se le considera utópica, teórica y escasamente real, pero las políticas sociales y educativas han hecho eco de sus principios y lo han incorporado a sus referentes legales, especialmente el principio de normalización para garantizar el derecho a la educación (Vergara, 2002, p. 14).

E. El concepto de necesidades educativas especiales

El concepto de necesidades educativas especiales se origina en el Informe Warnock (Warnock, 1978) sobre la situación particular en Gran Bretaña. En él, deja de considerarse a cualquier niño como ineducable y establece que los fines de la educación son los mismos para todos. Ahí se determina que algunos niños muestran necesidades de ayuda especial y que éstas forman un continuo, por lo que la Educación Especial es un sistema que se ocupa de que estos estudiantes obtengan prestaciones que van desde la ayuda hasta la adaptación permanente a largo plazo del currículum ordinario. Por tanto, a partir de esta época, la educación especial se entiende como un conjunto de recursos personales y materiales que se disponen en el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas de forma transitoria o permanente y las ayudas que es necesario proporcionar al estudiante para optimizar su proceso de desarrollo.

Años después, en 1994 (UNESCO, 1994), se hace una cumbre en España, denominada la Declaración de Salamanca y Marco de Acción, en donde finalmente se definen a los niños con necesidades educativas especiales como aquellos que, en

comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen en su proceso educativo diferentes recursos para que logre los fines y objetivos educativos. Esta aportación ha generado, a nivel mundial, grandes cambios en la manera de concebir la educación para las personas con discapacidad (para más información, ver Anexo I: Conceptualización de la educación especial).

En México, a partir de la Declaración de Salamanca, se observan algunos cambios en el paradigma sobre la educación especial y la educación regular existente. Algunas familias y organizaciones de la sociedad civil inician procesos que buscan que personas con discapacidad se inscriban a escuelas regulares y realicen estudios básicos fuera de la educación especial (INEE, 2019, p.24)

II. Antecedentes de la educación especial en México

En su tesis de maestría, Margarita Molina (2009) señala que en la historia de la educación especial en México pueden encontrarse varios hitos. La mayoría de ellos son congruentes con lo que sucedía en el mundo durante la Ilustración y en la época contemporánea. Por ejemplo, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2002), en México se crearon las primeras escuelas especiales en el siglo XIX. La escuela para personas sordas fue creada en 1861 y tan sólo unos años después se crea otra para personas ciegas. A partir de entonces es que surgen diversas instituciones educativas, tanto públicas como privadas, que buscaban atender a los niños considerados con 'deficiencia mental'. Dichas instituciones seguían el modelo médico-psicométrico (para mayor detalle, ver Anexo 1) que prevalecía en la educación especial en el mundo.

Al igual que en otras partes, principalmente en Europa, en México durante la primera mitad del siglo XX se crean instituciones bajo modelos asistencialistas que limitaban el cuidado de los niños con discapacidad, pero sin tener expectativas educativas. Es en esta etapa cuando también aparecen los primeros grupos de capacitación para docentes, aunque bajo perspectivas segregadas dependiendo del tipo de discapacidad que atenderían.

Ya más entrado el siglo XX, y hacia la segunda mitad, se pasa de la política asistencialista a la atención especial. Con ello, comienzan a darse una especialización en el profesorado, en los planes y programas de estudio para la educación especial, etc. Durante esta época, hubo un gran crecimiento tanto de los servicios como de las escuelas, clínicas, hospitales y centros dedicados a la atención de las personas con discapacidad.

Unos años más tarde, en 1960, surgió el concepto de necesidades educativas especiales; finalmente ningún niño debe considerarse ineducable. En esta época comienza a verse a la educación como un derecho para todos y su fin debe de ser el mismo para todas las personas, independientemente de las ventajas o desventajas que los niños presenten.

Quizá uno de los puntos más importantes en la historia de la educación especial en México se da a finales de 1970, cuando por decreto presidencial se crea la Dirección General de Educación Especial, con el propósito de coordinar todas las actividades y acciones relacionadas con la impartición de los servicios educativos especiales, además de la formación de los maestros. La Dirección General de Educación Especial constituyó, congruentemente con lo mencionado en el modelo de atención especial, un sistema paralelo a la educación básica regular. Para los años 80, dividió sus servicios en dos modalidades (Molina, 2009, p. 25):

1. Indispensables: comprendía los centros de intervención temprana, las escuelas de educación especial (para niños con 'deficiencia mental', trastornos neuromotores, débiles visuales o ciegos y niños sordos). Estas escuelas aceptaban a niños de edad preescolar y primaria a través de los Centros de Capacitación de Educación Especial y los Grupos Integrados B (para niños con deficiencia mental leve e hipoacúsicos) que funcionaban en escuelas primarias regulares.
2. Complementarios: Que comprendían los Centros Pedagógicos, los Grupos Integrados A (que daban apoyo a los niños inscritos en escuelas regulares pero que presentaban problemas de aprendizaje o de conducta), las Unidades de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) que también asistían a escuelas regulares.

Además, también existían instancias dedicadas a proporcionar orientación a los padres y a estudiantes con dificultades escolares, lo que se conocía como Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). Para estos momentos, los servicios de educación especial trabajaban por áreas específicas de discapacidad y con un currículo paralelo¹ al de la educación básica, por lo que se obtenían certificados de primaria especial que no servían para continuar estudios de secundaria, pero sí para conseguir un empleo. El currículo especial era denominado “currículo para la vida”², no como una actividad académica, sino que tenía una tendencia claramente rehabilitatoria (Molina, 2009, p. 25).

Asimismo, para las escuelas regulares existían servicios de apoyo que eran llamados gabinetes psicopedagógicos, mismos que atendían a los estudiantes con problemas de aprendizaje o con capacidades y aptitudes sobresalientes. Ellos se conformaban por maestros especialistas específicos y por un equipo multidisciplinario conformado por un médico, un psicólogo y una trabajadora social.

Durante esta época, las escuelas especiales tenían algunos recursos que les permitían contar con cierta infraestructura adecuada y específicamente destinada a ciertos tipos de discapacidad. Por ejemplo, las escuelas para estudiantes con problemas neuromotores tenían tinas de hidromasaje, aparatos de rehabilitación física y algunas adaptaciones arquitectónicas (Molina, 2009, p. 26).

Para inicios de los noventa, en México comienzan a surgir inquietudes con relación a la necesidad de integrar a los estudiantes de las escuelas especiales en las escuelas regulares. En esta etapa se crean los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Esta última dependía de la Dirección General de Educación Preescolar (Molina, 2009, p. 26).

¹ Es decir, el mismo contenido curricular, pero utilizando ciertas adecuaciones o materiales específicos para las personas con discapacidad.

² Es importante mencionar que, si bien no es objeto de estudio de este análisis, el término “currículo para la vida” sigue utilizándose en otras instancias educativas como los servicios de educación básica para adultos propuesto por el INEA.

En 1992, que es quizá la fecha más importante para la educación en México desde los años 70, se suscribe el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que federaliza el sistema de educación básica. A su vez se da una reforma al Artículo 3º Constitucional en 1993 y se promulga la Ley General de Educación, lo que coincidía en la necesidad de promover los cambios en la educación y se reorganizan los servicios de educación especial, promoviendo un modelo de integración. Esta postura, además, estaba alineada con los principios de educación para todos que se dieron en la Conferencia de Jomtien, Tailandia, en 1990 (Molina, 2009, p. 27).

Gracias al ANMEB (1992), se dio toda una reestructuración y reorientación de la educación, dando a lugar una heterogeneidad en la forma de aplicación de los servicios básicos educativos en los diferentes estados. Lamentablemente, derivada de la federalización, el ámbito de acción de la Dirección General de Educación Especial se redujo a la hoy Ciudad de México. Por tanto, la reorientación de los servicios de educación especial se dirigió a combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación de las personas con discapacidad, además de buscar establecer las condiciones para que las escuelas regulares de educación básica atendieran a todos los niños. Esto se plasmó en un documento indicativo para todo el país en 1994: el Proyecto General de Educación Especial en México. La base de dicho documento era reconocer el derecho de las personas a la integración social y a una educación de calidad que potencie las habilidades propias, además de promover la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial, además de la adopción del concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Es en esta época donde surgen las siguientes instancias:

1. Centros de Atención Múltiple (CAM): misma que “brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso a las escuelas regulares” (Gobierno de México, 2019). Los CAM trabajan con el mismo currículo de la educación básica, haciendo las adaptaciones pertinentes. Ellos atienden a niños de todos los grados escolares con cualquier tipo de discapacidad.

2. Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER): fueron creados para favorecer la integración de los niños con necesidades educativas especiales de la educación inicial y básica regular. En el nivel preescolar, con el mismo objetivo están los CAPEP, mismos que fueron descritos unos párrafos más arriba.
3. Unidades de Orientación al Público (UOP): fueron creadas para poder brindarle información y orientación a los padres de familia y maestros.

El movimiento radical a la estructura de la Dirección General de Educación Especial creó un rechazo fuerte a la integración, gran parte por la incertidumbre entre profesores y demás personal involucrado en el sistema y por la falta de coordinación nacional para establecer lineamientos de políticas y acciones. De acuerdo con Molina (2009, p. 28), “en muchas escuelas, este enfoque se percibió como una imposición y faltó mucha información para hacer comprender a los docentes que el nuevo modelo corresponde a un modelo educativo que busca la equidad y la inclusión de todas las personas con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares”.

Desde entonces, la comprensión y la práctica cotidiana de la integración en las escuelas regulares no ha sido fácil. Incluso el concepto de necesidades educativas especiales ha sido un eufemismo de discapacidad, o simplemente es un concepto mal empleado en contextos educativos que no implican la atención a personas con discapacidad.

En algunos casos, algunas escuelas a nivel nacional rechazaron los programas de integración y comenzaron a creer que los servicios de educación especial desaparecerían totalmente. Esto, además, se complicó considerando que los profesionales de la educación especial tuvieron una formación basada en los aspectos médicos de la discapacidad, la psicometría y las prácticas rehabilitadoras que justifican la exclusión.

En el año 2002, gracias a la intervención del entonces Secretario de Educación, Reyes Tamez Guerra, se realizó un diagnóstico de los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa del país, presentando el Programa Nacional de

Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. De acuerdo con Molina (2009, p. 29):

Este programa se elaboró conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo es garantizar una atención educativa de calidad a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.

A. El sistema educativo mexicano y las desigualdades

De acuerdo con el Modelo educativo 2017 de la Secretaría de Educación Pública (p. 23), en un sistema educativo, las desigualdades son el resultado de una interacción compleja de factores tanto internos como externos. Únicamente la nivelación de las diferencias sociales que se originan fuera del sistema educativo (como en el caso de la distribución desigual del ingreso o de las diferencias en la dotación de capital social y cultural de las familias) y la atención a los factores internos al sistema educativo (como la segregación escolar, la discriminación de estudiantes, etc) pueden contribuir a avanzar para lograr los objetivos de equidad. El funcionamiento del sistema educativo tiene una notable influencia en la desigualdad educativa y las pautas de exclusión.

En el caso del sistema educativo mexicano (ver Anexo II: Esquema del Sistema Educativo Mexicano), uno de los más grandes en el mundo (que, por ejemplo en el ciclo escolar 2015-2016 atendió a cerca de 35.4 millones de estudiantes de tres tipos educativos), el 85.7% de la matrícula de preescolar, el 91% de la matrícula de primaria y el 91.3% de la matrícula de secundaria (considerando estas como la educación básica) asisten a una escuela pública.

En términos de las 4A de Tomasevski que se mencionaron en el inicio de este documento, se puede decir que en términos de *availability* en México existe una “enorme concentración de algunas modalidades o tipos de servicios educativos de localidades de alta y muy alta marginación o en las localidades de menos de 2,500 habitantes” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 25). Dicha oferta educativa está dirigida a los que menos tienen, pero presentan muchas carencias. Esto es evidente en

el gasto *per cápita* de la educación indígena, por ejemplo, que está muy por debajo de la primaria regular. Además,

los déficits se extienden a las escuelas que atienden a estudiantes con alguna discapacidad. Hacen falta en cada nivel educativo baños o sanitarios adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad. Ese es el caso de 79% de los preescolares, 72.8% de las primarias y 71.7% de las secundarias. En cuanto a rampas para el acceso y circulación, esta infraestructura no está disponible en el 63.8% de los preescolares, 59.8% de las primarias y 61.1% de las secundarias (SEP, 2017, p.26).

Así, el sistema educativo mexicano está lleno de desafíos en materia de equidad e inclusión, por lo que sigue siendo una tarea pendiente en un país marcado por contrastes, exclusiones y desigualdades. La desigualdad educativa sigue siendo alta cuando se compara a México con países desarrollados.

1. Procesos que transmiten la desigualdad en México

Una gran parte de la preocupación y la desigualdad en México está centrada, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017, p.47) en aspectos económicos. Se puede considerar al país como uno profundamente desigual, con baja movilidad social. Sin embargo, y de acuerdo con la misma fuente, algunas expresiones de desigualdad también se originan por la discriminación que, a su vez, separa a distintas categorías de individuos dentro de la sociedad. Ambas dimensiones de la desigualdad se refuerzan mutuamente y contribuyen a perpetuar los ciclos de pobreza y exclusión. Así, entre otras características, tener una discapacidad con frecuencia significa tener una posición de desventaja en la sociedad y ser vulnerable a la exclusión.

A través de las diferentes expresiones de inequidad educativa, podemos ver un reflejo de injusticias sociales que se transmiten a lo largo del tiempo a menos que las políticas sociales y educativas contribuyan a neutralizarlas desde su origen. Por lo tanto, la distribución equitativa de oportunidades educativas de calidad (SEP, 2017, p.49) tiene el potencial para contribuir a que la educación no se constituya en un factor más de desigualdad social (en especial para las personas con discapacidad), sino en uno que busque transformar a la sociedad a partir de un mecanismo igualador, es decir, la educación, que funcione como una herramienta de movilidad social y un vehículo integrador para cerrar brechas y abatir la pobreza.

Actualmente, la inequidad educativa persiste y se reproduce por la dinámica del propio sistema escolar, no sólo por la distribución desigual de los recursos, sino por la calidad de la educación que reciben los sectores de menos ingresos, incluyendo razones como la falta de “materiales disponibles en el aula, los recursos existentes en las escuelas, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios o los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas” (SEP, 2017, p.50).

De acuerdo con Fernando Reimers (2000, p.11-42), existen cinco procesos que contribuyen a hacer que las escuelas reproduzcan la desigualdad social:

1. Las brechas en el acceso a los diferentes niveles educativos entre estudiantes de distinto origen social
2. El tratamiento desigual a las escuelas
3. La segregación socioeconómica y cultural que ocurre en las escuelas
4. El tiempo que los padres dedican a apoyar la educación de sus hijos
5. La ausencia de un proyecto para promover la justicia social desde la escuela.

Al respecto, en México se han hecho estudios desde hace poco tiempo para determinar cómo están las escuelas y cómo podemos mejorar cada una de ellas. Sin embargo, esto no se ha traducido de manera clara en políticas públicas dedicadas a reducir las brechas mencionadas anteriormente.

B. Modelos de atención en educación especial en México

De acuerdo con González (2009), y de manera muy congruente con la historia de la educación especial en México, han existido los siguientes modelos de atención:

Tabla 3: Modelos de atención en educación especial en México (elaboración propia)

Modelo	Vigencia	Descripción	Personajes destacados
Modelo del déficit con atención psicopedagógica	Siglo XIX e inicios del XX (años cuarenta y cincuenta).	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de tratamiento y atención de las personas con discapacidad. Separado del sistema educativo regular. Las personas con discapacidad tenían pedagogías especiales adaptadas al tipo de discapacidad, aunque ellas eran un grupo homogéneo de personas. Las discapacidades eran consideradas meramente orgánicas, pero se ponía énfasis en su catalogación. 	<ul style="list-style-type: none"> Dr. Pedro Berruecos Téllez (audiólogo): fundación en 1951 del Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, A.C. (IMAL) El Dr. Solís Quiroga incorporó las aportaciones de la medicina y la psicología bajo una perspectiva centrada en la rehabilitación. Eduardo Huet Merlo propone la creación de una escuela para sordomudos (1865)
Modelo de asistencia y educación segregada	Inicios del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> En 1938, un grupo de médicos propone la necesidad de proveer de atención sistematizada a la población con discapacidad intelectual, inadaptados y menores infractores de forma permanente. Es un enfoque más médico que pedagógico. Modelo rehabilitador y de productividad. Se daban clases pre-ocupacionales para prepararlos para la adquisición de un oficio: los estudiantes debían ser útiles a sí mismos y a la sociedad (Cárdenas, 2014). Era un modelo de exclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> Roberto Solís Quiroga, Alejandro Meza, Héctor Solís Quiroga y J. De Jesús González: Proponen los sistemas de atención a las personas con deficiencia e inadaptados, utilizando un enfoque médico.
Modelo eugenésico	Siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> Considera que la discapacidad tiene un origen religioso o castigo divino, por lo que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la sociedad por ser improductiva. Tiene dos submodelos: eugenésico y el de marginación (Velarde, 2011). Se basa en la publicación <i>Hereditary talent and character</i> de Francis Galton, que habla de los pedigrís en las familias. Se limitaron los derechos reproductivos de las personas con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Francis Galton: surge como una idea de que el talento, la habilidad, la inteligencia y otros factores corrían en las familias y que la selección natural interviene en el ser humano, igual que con otras especies. Así, el hombre debe buscar "mejorar la raza".
Modelo de necesidades educativas especiales y la educación integrada	Década de 1950- Década de. 1990	<ul style="list-style-type: none"> Se toma el concepto de necesidades educativas especiales con base en el Informe Warnock. La educación especial se rige por una serie de principios de normalización, individualización. El objetivo es promocionar al estudiante hacia situaciones, recursos y entornos lo menos restrictivos posible. La Educación Especial deja de ser una modalidad educativa independiente y separada del sistema educativo ordinario y ahora es una parte integrante del mismo Se entiende que las personas con diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales no necesariamente son una manifestación de una patología y que las necesidades educativas especiales son la clave para decidir la modalidad educativa más conveniente en cada caso y para dotar de recursos al centro. 	<ul style="list-style-type: none"> Mary Warnock: Crea el informe sobre el encuentro de necesidades de educación especial en Gran Bretaña. Gerardo Echeita establece la definición de necesidades educativas especiales

Escuela inclusiva	Década de 1990-actualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Es una visión más holística y enfocada a responder a la diversidad. Sin embargo, exige una transformación en la educación. • Busca establecer una filosofía escolar basada en un principio democrático e igualitario que valore la diversidad. • Se aceptan a todos independientemente de sus características personales. • Todas las personas involucradas en la educación son partícipes de la toma de decisiones. • Se busca formar redes de apoyo. • El currículum se adapta para dar apoyo a quienes lo necesitan. • La flexibilidad en cuanto a las estrategias y al currículum es clave. 	<ul style="list-style-type: none"> • Susan Stainback: establece los principios de la educación inclusiva. • Álvaro Marchesi enumera los requisitos de la escuela inclusiva.
-------------------	---------------------------	---	---

III. Marco legal a nivel mundial de la educación especial

A lo largo de la historia, en el mundo se han firmado una serie de documentos y políticas internacionales que el día de hoy dan sustento a la existencia, no sólo de la educación especial, sino a la educación inclusiva. La gran mayoría de ellas, cabe mencionar, han sido firmadas por México. A continuación se presenta una tabla que resume, *grosso modo*, en qué consiste cada uno de los elementos que conforman el marco legal internacional en el cual nuestro país se basa:

Tabla 1: Instrumentos que conforman el marco legal de la educación especial (elaboración propia)

Nombre	Fecha	En qué consiste
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948	La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) es un documento que sirve como plan de acción global para que exista libertad e igualdad, protegiendo a través de ella los derechos de todas las personas sin importar en dónde estén. Este documento representa la primera vez que los países acordaron las libertades y derechos que merecen protegerse de forma universal. Fue adoptada por las Naciones Unidas como respuesta a los actos de barbarie que se cometieron durante la Segunda Guerra Mundial. Contiene 30 derechos y libertades, incluyendo la educación (ONU, 1948).
Declaración de Salamanca	1994	Fue una conferencia organizada por el gobierno español, en cooperación con la UNESCO, en la que participaron más de 92 países y varios representantes del ámbito educativo, en la que se firmaron los principios, valores, líneas políticas y prácticas a seguir en relación con la educación de las personas con necesidades educativas especiales (NEE), además del marco de acción específico. Es un documento en donde se establecen por primera vez los lineamientos para la inclusión en las escuelas regulares de las personas con discapacidad (UNESCO, 1994).

Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad	1999	Es un instrumento que adoptaron los países miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA). México lo suscribió en la misma fecha en que fue creado. Este documento tiene como objetivo la prevención y la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar la plena integración en la sociedad. Los estados que la firmaron se comprometieron a adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole para eliminar la discriminación (OEA, 1999).
Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006	Es un instrumento internacional de derechos humanos, firmado en la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 2006, que establece los derechos de las personas con discapacidad y compromete a los miembros de la ONU a proteger, promover y garantizar el pleno disfrute de ellos, además de garantizar ante sus leyes el goce de igualdad.
Declaración de Montevideo a favor del derecho de las personas con discapacidad a la accesibilidad universal para garantizar una educación inclusiva y de calidad	2011	Es un acuerdo firmado por los representantes de los ministerios de educación de 17 países latinoamericanos que decretan que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, por lo que tomarán cartas en el asunto para evitar la discriminación contra cualquier persona con discapacidad en términos educativos, laborales, culturales, sociales, económicos, etc. (OEA, 2011).
Declaración de Lima	2014	Es un documento firmado por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, ante la UNESCO (2014), en donde se menciona que debe asegurarse un acceso inclusivo y equitativo al aprendizaje de calidad para todos, en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación y el cuidado de la primera infancia (AEPI), hasta la educación terciaria y superior.
Acuerdo de Mascate	2014	Fue una reunión en Mascate, Omán, en donde se buscó impulsar el apoyo de la comunidad internacional, con el objetivo mundial de garantizar una educación que fuera equitativa, inclusiva y de calidad a lo largo de toda la vida, estableciéndose como un objetivo al 2030.
Declaración de Incheón	2015	Es un documento que presenta, en el marco de la Agenda 2030 de la ONU, una nueva visión de la educación.

Al suscribirse a estos tratados internacionales, son de observancia y cumplimiento obligatorio de la nación, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 13 de la CPEUM. De igual suerte, al formar parte de diversos organismos internacionales encargados de la vigilancia y del respeto a los derechos humanos, incluida la educación, México ha contraído obligaciones (Macías, 2019, p. 10).

A. Marco legal en México con respecto a la educación especial

Como todos los programas relacionados con la educación, los cambios que vemos hoy en día en nuestro país están basados en constructos legales que se han ido modificando a través del tiempo. A continuación se nombran y resumen los principales marcos legales en los que se basa la Educación Especial en México:

Tabla 2: Instrumentos legales que conforman el marco legal de la educación especial en México (elaboración propia)

Instrumento legal	Resumen y/o logros
Artículo 1º Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	Este artículo establece que todas las personas gozarán de los derechos reconocidos en la Constitución, en los tratados internacionales firmados por el Estado Mexicano, y garantiza su protección más amplia. Asimismo, establece que queda prohibida la discriminación, incluyendo por discapacidad, y que tenga por objeto anular o menoscabar las libertades y derechos de las personas (CPUM, 2014:1).
Artículo 3º Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	Especifica que toda persona tiene derecho a recibir educación, desde la básica (conformada por preescolar, primaria y secundaria), hasta la educación media superior de forma obligatoria y garantizada por el Estado. A su vez, indica que el Estado tendrá que desarrollar todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y justicia. Asimismo, el Estado está obligado a garantizar la calidad en la educación obligatoria de tal forma que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de los educandos. Es importante notar que el criterio orientador de la educación está basado en el progreso científico, es democrático (para el mejoramiento del pueblo), nacional, contribuirá a la convivencia humana, a fortalecer el respeto por la dignidad de la persona y la diversidad (CPUM, 2014:3)
Artículo 41 de la Ley General de Educación	Señala que la educación especial debe propiciar la integración de los niños, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos dando orientación tanto a los padres como al personal docente de las escuelas regulares por medio de los servicios de apoyo y orientación.
Ley general para la Inclusión de las personas con discapacidad	Esta ley busca proteger, fomentar y dar seguridad a los derechos humanos de las personas con discapacidad, buscando su desarrollo con base en el respeto. Ésta reglamenta las condiciones en las que el estado debe promover y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, tal como lo marca el Artículo 1º Constitucional (Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, 2011)
Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> • En su artículo 3(c) se habla de la protección a los derechos de los niños sin distinción o discriminación por motivo alguno. • El artículo 16 marca el derecho a la no discriminación y marca que las autoridades deberán adoptar las medidas necesarias para garantizar el goce de su derecho a la igualdad en todas sus formas. • El artículo 28(i) habla de cómo el Estado deberá disponer de lo necesario para que los niños y jóvenes con discapacidad reciban la atención apropiada a su condición, que los rehabilite, les mejore su

	<p>calidad de vida, les reincorpore a la sociedad y los equipare a las demás personas en el ejercicio de sus derechos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El artículo 32(c) aporta cómo los niños y niñas que poseen cualidades intelectuales por encima de la media tienen derecho a una educación acorde a sus capacidades, además de contar con las condiciones adecuadas que les permitan integrarse a la sociedad. • El capítulo noveno, que habla de los derechos de los niños y adolescentes con discapacidad.
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2014)	Busca prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del artículo 1º de la CPUM, así como promover la igualdad de oportunidades y trato. En ella también se especifican las medidas que no son discriminatorias y que contemplan el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones en los artículos 5 y 15.
Acuerdo 200 (Secretaría de Educación Pública- DOF)	Establece las normas de evaluación del aprendizaje en la educación primaria y secundaria. Fue publicado el 14 de septiembre de 1994.
Acuerdo 612 (Secretaría de Educación Pública- DOF)	Establece el marco regulatorio y las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integridad Educativa (PNFEEIE).
Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024	En las secciones de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Política Social: Construir un país con bienestar 2. Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad 3. El deporte para todos, incluyendo a las personas con discapacidad (Gobierno de México, 2019)

1. Políticas de equidad e inclusión en México

La equidad y la inclusión en el sistema educativo mexicano son un propósito que debería estar presente en todos los funcionarios públicos, pero también en el interés de la sociedad civil, ya que las desigualdades en las oportunidades educativas y en los resultados de los aprendizajes, de acuerdo con la SEP (2017, p.57) “no son un hecho aislado, sino parte de una sociedad desigual con enormes contrastes”.

Las políticas públicas son también uno de los mecanismos necesarios a través de los cuales el Estado puede cumplir con su obligación activa, pues puede generar los medios a través de los cuales se deben de cumplir con los fines a los que se compromete y convertirlos en una realidad. Estos derechos, entonces, permitirán a los individuos a colocarse en condiciones de igualdad frente al Estado, para poder reclamar a la autoridad pública el deber de proteger los derechos económicos, sociales y culturales (Macías, 2019, p. 11).

Las políticas públicas de México han intentado enfrentar las causas y manifestaciones de las desigualdades educativas. Existen tres etapas que se pueden

ver claramente en las últimas siete décadas (SEP, 2017, p.57) según la orientación predominante de las intervenciones. Éstas son:

1. La fase de expansión de las oportunidades educativas: que se da entre los años 50 y 80 en nuestro país. Se dio una ampliación permanente de las oportunidades educativas, se incorporó una proporción creciente de la población en desventaja y aumentó el gasto público de forma significativa (SEP, 2017, p.57).
2. Políticas compensatorias: durante los años ochenta (y en plena crisis de deuda), se disminuyó el gasto público dedicado a la educación, lo que dio un deterioro en el funcionamiento de los sistemas educativos. La recuperación iniciada a inicios de la década de los noventa, llevó a México a adoptar políticas y programas para mejorar y dar atención prioritaria, fortaleciendo la oferta educativa y los esfuerzos para remover las barreras que afectaban la demanda (SEP, 2017, p.58).
3. Acción afirmativa y discriminación positiva: a partir de los años noventa se abrió la opción de instrumentar intervenciones y canalizar los recursos para poder atender a los grupos vulnerables o en riesgo de exclusión, convirtiéndolos en prioritarios. Se elevó el gasto educativo *per cápita* y se buscó ofrecer una educación de calidad, discriminando positivamente a las escuelas de peor rendimiento.

Asimismo, se dieron preocupaciones sustantivas por la inclusión educativa y la superación de la exclusión, lo que ha ido evolucionando en las últimas décadas. Hay tres etapas por las que atraviesan los países, de acuerdo con la SEP (2017, p. 59) para hacer frente a los problemas de exclusión y desigualdad educativa:

1. Segregación: Se hacen esfuerzos para favorecer el acceso de los excluidos a la educación, pero sigue habiendo un proceso de segregación que confina a los niños y jóvenes en escuelas o programas especiales.
2. Integración: se busca encarar la segregación por medio de la integración. En este proceso, los grupos que se incorporan deben ajustarse a las condiciones prevalecientes en las escuelas, independientemente de sus

características. En otras palabras, son los niños los que deben adaptarse a las escuelas y no éstas.

3. Inclusión: se inicia una adaptación de la enseñanza a la diversidad de las necesidades educativas, fruto de su procedencia social, su cultura y sus características individuales. Es ahora la escuela la que se adapta a los y no al revés.

Se trata de un cambio de paradigma trascendental que implica, fundamentalmente y de acuerdo con Rosa Blanco, “transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas regulares para atender la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones” (Blanco en SEP, 2017, p.59).

Capítulo III. Hacia la educación integrada con vistas a la inclusión

La educación especial fue creada, en parte, porque el sistema educativo era incapaz de dar respuesta a la diversidad. El hecho de que existiera educación especial, como tal, evidenciaba cómo las escuelas eran incapaces de brindar una educación para todos dentro del sistema educativo en general y en los centros escolares también, principalmente por acciones políticas, sociales y económicas que eran discriminatorias (Molina, 2009, p. 18).

Las prácticas educativas en la educación especial tenían, sin embargo, una estructura organizativa sólida. En cada área había roles y prácticas profesionales específicas y cada tipo de educación especial definía su perfil de ingreso y exclusión para seleccionar a los estudiantes. Esta “exclusión de los excluidos” se fundamentaba en los manuales de organización y de funcionamiento de cada institución: había reglamentos, diagnósticos, canalización, evaluaciones, funciones de los profesionistas desde un enfoque multidisciplinario, etc. Por tanto, el romper con una estructura administrativa tan compleja y rígida para transformarla en una organización integral, flexible, que trabaja de forma colegiada y que busca las mejores prácticas educativas, pero que sobre todo impida la exclusión de cualquier persona, ha sido una tarea titánica.

En un inicio, las autoridades encargadas de hacer el cambio intentaron hacerlo, de acuerdo con Molina (2009, p. 30), de una forma radical, pero no autoritaria ni anárquica, sino como un proceso participativo en donde los profesionales y los padres de familia tuvieran voz. Sin embargo, hubo una gran resistencia y apatía.

I. Contextualización de la integración

De acuerdo con Rosalinda Romero y Paola Lauretti (2006), la integración “constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación” (p. 348). Ésta ha comenzado a darse desde los años sesenta en algunos países desarrollados, como una respuesta a los derechos de las personas con discapacidad a no ser discriminadas. La educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano que debe tratar de lograr una sociedad más justa, por lo que las escuelas están obligadas a diseñar modalidades de enseñanza

para las diferencias individuales. Las autoras mencionan que estos planteamientos integradores en la educación se han adoptado en los países del hemisferio norte a partir de sus políticas educativas, presentando algunas experiencias exitosas en la práctica pedagógica (p. 348).

Desde el punto de vista teórico, la integración y el concepto de Necesidades Educativas Especiales están fundamentadas en el constructivismo y en los modelos sistémico y ecológico, ya que el enfoque constructivista considera que los aprendizajes se adquieren como un proceso de interacción entre la persona y el medio (Romero y Lauretti, 2006, p.348).

Por su parte, el modelo sistémico pone énfasis en la relación entre los miembros de una familia y una comunidad, pues las personas no pueden concebirse de forma aislada y su conducta se relaciona con el sistema social al que pertenece, ya sea desde su microsistema social, hasta el macrosistema universal. Es por esa razón que al hablar de educación, las políticas educativas también tienen que considerar que los procesos escolares no ocurren de forma aislada, sino que son parte de sistemas que son mucho más amplios y complejos (Romero y Lauretti, 2006, p.348).

Finalmente, el modelo ecológico está de manifiesto ya que sostiene la importancia crucial del ambiente de desarrollo de las personas. Así, la integración requiere de una planeación muy cuidadosa que conlleva una serie de pasos.

Entre los países que resultan importantes de resaltar está el caso de España, que ha descartado a la educación especial como la educación de un determinado grupo de estudiantes y ha dejado en desuso el modelo médico-psicológico, poniendo a la integración escolar como un punto de atención a la diversidad. Para estas autoras,

La integración es un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral de la generalidad. La integración educacional es entonces válida, satisfaciendo las necesidades generales de las personas con discapacidad en un aula regular y las específicas en su interacción con el docente especialista. (Romero y Lauretti, 2006, p. 348).

El proceso integrador traslada el enfoque individualizado y rehabilitador que era propio de las escuelas segregadas, al contexto de la escuela regular y hace algunos ajustes y adaptaciones que son solamente para el grupo de estudiantes que es

considerado de necesidades educativas específicas, pero no para todos los estudiantes del centro, de acuerdo con Domínguez, López, Pino y Vázquez (2015, p.33).

Los mismos autores señalan que la educación integradora es una suerte de segunda red de enseñanza especial, misma que nunca se llegó a eliminar y que sigue fortaleciéndose con la “red de apoyo”, de tal suerte que se incorpora a un nuevo grupo de estudiantes, ahora con necesidades educativas no asociadas a las discapacidades, lo que hace que sea una experiencia muy controvertida y problemática porque contribuye a mantener las situaciones formales de ubicación en las aulas regulares del alumnado con necesidades educativas específicas, en lugar de desenvolver una escuela capaz de acoger a todo el alumnado.

De acuerdo con Ainscow (1999, p.25, en Domínguez *et al*, 2015, p. 34) “se ha utilizado la palabra integración para describir procesos mediante los cuales ciertos niños reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (en gran medida sin modificaciones) de los colegios”.

Sin embargo, el objetivo de la integración, desde un inicio, era lograr que los estudiantes con necesidades educativas especiales formaran parte de un único sistema general de enseñanza, pero hasta ahora ha conseguido el efecto contrario: es una medida de asentamiento físico pues, de acuerdo con Domínguez *et al*, (p. 34) se asumía la idea de que habría una “educación distinta, didácticamente diferente, con un currículo singular y segregado y con unos programas de desarrollo individual contruidos a partir de ese currículo paralelo”. Es entonces cuando, a partir del nuevo contexto socioeducativo, surge el término inclusión.

A. Proceso de integración educativa

En México, el proceso de integración educativa se impulsó a partir de 1993. El proyecto de investigación e innovación *Integración Educativa* representó un esfuerzo importante en las 28 entidades que participaron entre 1996 y el 2002. Esto se logró principalmente con acciones de sensibilización a los padres, actualización del personal directivo y docente de las escuelas de educación regular y de los servicios de educación especial; evaluación de los niños y jóvenes con necesidades educativas

especiales, así como la planeación y seguimiento de adecuaciones curriculares para éstos. Los objetivos del proyecto incluían:

- a. Promoción de cambios en las prácticas del personal de educación regular y de la educación especial.
- b. Propiciar un trabajo colaborativo entre ambos grupos de profesionales para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales de algunos .
- c. Conformar escuelas integradoras (Centros de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria que asumieran el compromiso de atender a estos estudiantes) (SEP, 2002, p. 26).

Es bajo el esquema de la inclusión que se deben reconstruir los objetivos de la educación, de tal suerte que sea la formación y la adquisición de habilidades, valores y actitudes que nos permitan desarrollarnos en los diferentes ambientes de la sociedad, pero también en la vida general, de una forma independiente y participativa. Entonces, dentro de esta idea, las personas con discapacidad también aprenderán a desenvolverse como adultos independientes y a ser ciudadanos que cumplen con sus obligaciones, pero que también gozan de todos sus derechos. Es dentro de este nuevo paradigma en donde encontramos el principio de normalización.

II. Contextualización de la inclusión

De acuerdo con Arnaiz (2003), la inclusión surge para paliar las situaciones de desintegración y exclusión que surgieron tras el modelo de integración, pero también como un intento de reconstruir un enfoque deficitario individualista y médico, así como de ser una reivindicación de que todos los estudiantes, sin importar sus características o si tienen necesidades educativas especiales, reciban una educación de calidad en las aulas regulares. Para ello se requiere una profunda transformación del sistema de enseñanza, considerando a la educación como una filosofía y práctica emergente que busca mejorar el acceso al aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, a partir de contextos de aprendizaje inclusivos y desarrollados desde un marco de un currículo común (Ainscow y Miles, 2008; Marchesi, 2000; Parrilla, 2001 en Domínguez *et al*, 2015, p. 34). Por lo tanto, cada comunidad educativa debe definir y concretar el término

inclusión en función de su historia, contexto, cultura, condicionantes económicos, políticos, etc. sin la pretensión de hacer un acopio exhaustivo de las diversas concepciones sobre la educación inclusiva surgidas.

En el 2006, la UNESCO describió a la educación inclusiva como

Un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños.

Por su parte, el Marco de Salamanca la refiere como una estrategia que incluye a los niños con necesidades educativas especiales en la educación regular, es decir:

Implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben incluirse en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, los ajustes razonables tanto de los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y garantizar una educación de calidad para todos a través de programas de estudio apropiados, las modalidades de la organización, las estrategias de enseñanza, la utilización de los recursos y la colaboración con sus comunidades (ONU, 1994).

Las estrategias que se usan para lograr la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad tienen una relación con los esfuerzos de mejora general que hay en la escuela. Por ejemplo, estas estrategias pueden beneficiar a quienes tienen dificultades de aprendizaje, pero también ayudan a todos los niños del grupo. La implementación de dichas estrategias contribuye a la mejora global de la escuela y a tener altos niveles de aprovechamiento para todos los niños.

De acuerdo con la Universidad de Salamanca, a través del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), en el informe *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también* (2009, p.23), no existe un consenso entre las organizaciones mundiales de las personas con discapacidad y sus familias en cuanto a cómo definir el término de educación inclusiva, en parte porque algunos sectores aún la rechazan. Sin embargo, un verdadero centro inclusivo deberá tener la capacidad de acoger a los estudiantes y no tener en cuenta su discapacidad, sino que deberán darle los apoyos que necesiten, siendo la opción predeterminada una clase regular con compañeros sin discapacidad.

A. Principio de normalización

La normalización, de acuerdo con Margarita Molina, comenzó a usarse de forma oficial en Dinamarca y los países escandinavos en la década de los años sesenta, en donde se definía como el uso de “medios educativos que le permiten a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general” (2009, p. 32). Sin embargo, Van Steenlandt (1991 en Molina, 2009, p.32) consideraba que la normalización es más bien un concepto que se define en función de las otras personas hacia las personas con discapacidad; es decir, no es un objetivo a lograr de las personas con discapacidad, sino de la sociedad en general, que deberá asumir algunas conductas y actitudes de la forma más normal posible hacia las personas con discapacidad.

Poco a poco, el movimiento de normalización se enfocó en estar en contra de la segregación, la marginación, la discriminación y la etiquetación y comenzó a ser el primer paso hacia la inclusión. Por tanto, el establecimiento de una normalidad se comenzó a ver como un constructo social que varía dependiendo de criterios subjetivos. Así, la normalización pretende cambiar la percepción de la sociedad para poder valorar las diferencias humanas, no eliminarlas y aceptar las diversas formas de ser y hacer de cada uno de los miembros del grupo, proveyéndoles de mejores oportunidades para desarrollarse.

El Dr. Bengt Nirje publicó a finales de los años sesenta el principio de normalización en Suecia. En él (1969), enfatiza que no sólo los resultados a largo plazo pueden obtenerse a partir de una educación integradora, sino que además pueden verse los beneficios en la vida diaria, en la cotidianeidad que debe ser lo más parecida a la realidad de las personas. Su planteamiento propone que se destaquen las similitudes y se minimicen las diferencias.

El planteamiento de Nirje (1969) propone dos sentidos de trabajo:

1. Dotar a las personas con discapacidad de los medios o elementos que puedan normalizar su existencia y su forma de vida más próxima.
2. Trabajar con la sociedad para sensibilizarla y brindarle la oportunidad de conocer y respetar las diferentes formas de ser, la diversidad y darle una connotación de

enriquecimiento de experiencias para reducir los mitos, los temores, la ignorancia y todo aquello que lleve a la segregación, marginalización e institucionalización.

El texto de Nirje tiene sustento en la psicología instruccional, pero desafortunadamente persiste la idea equivocada de “convertir en normal” a las personas con discapacidad, cuando en realidad sólo se busca reconocer los derechos fundamentales de las personas y ofrecerle los servicios de la comunidad de tal manera que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades.

Al respecto, Aquilino Polaino (1983, p. 227), propone que:

1. La normalización debe ser un proceso gradual.
2. No debe reducirse a una imposición por decreto, ya que puede ser contraproducente. Además, podría generar más polarización y patologización de las personas con discapacidad.
3. La normalización es distinta al igualitarismo, es decir, se deben desarrollar tratamientos psicopedagógicos diferenciados para que cada estudiante desarrolle al máximo su potencial.

De acuerdo también con Polaino, la piedra angular para el éxito de la integración [y la inclusión] es la formación de los docentes, por lo que éstos deberán de capacitarse y comprender el verdadero significado de la integración, tanto desde el punto de vista didáctico-pedagógico, como desde la perspectiva social y filosófica.

B. Imagen social y visibilidad de la discapacidad

De acuerdo con el periodista José Julián Barriga (2008, p.15), la imagen social de las personas con discapacidad es un elemento de análisis permanente en los estudios que se han elaborado en torno a la normalización y la integración de estos grupos sociales. En España, por ejemplo a partir de la creación del CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), la discapacidad en España está en condiciones de asumir políticas que están relacionadas con el carácter profesional y de permanencia.

Una consecuencia de la creación de dicho instituto es el cambio de actitud que se produjo a finales del siglo XX, la frecuencia de la presencia de asuntos relacionados con la discapacidad en los medios de comunicación, en la política (como la Declaración de Salamanca y su Marco de acción) y la forma cada vez más normalizada y alejada de los planteamientos relacionados con la caridad o la conmiseración, como lo eran antes (Barriga, 2008, p.17).

Tras la inclusión constante en medios de comunicación y en la vida cotidiana de las personas, las fronteras ideológicas en materia de política social han logrado debilitar en España, de acuerdo con Barriga (2008, p.18), “hasta el punto de que los planteamientos sobre la discapacidad tienen la misma fortaleza que los programas electorales de todos los grupos políticos con vocación de gobierno”, por lo que incluso la alternancia entre partidos no es ningún tipo de riesgo para quebrar la línea ascendente de atención a estos grupos vulnerables. Por tanto, la inclusión y la visibilización constante son una necesidad indispensable en el siglo XXI.

III. La educación inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015- 2030

De acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2019, p.6), las personas con discapacidad lograron una mayor visibilidad en el mundo tras la aprobación, en el 2006, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo, el primer mecanismo internacional que compromete a los países signatarios a lograr proteger una serie de estándares para proteger los derechos de las personas con discapacidad en términos civiles, culturales, políticos, sociales y económicos (p.8). Por ejemplo, tan sólo en América Latina y el Caribe, ya son 28 países los que lo han firmado y, poco a poco, se ha iniciado una dinámica de transformaciones y desafíos a nivel social en torno a las políticas públicas de este gran bloque.

De acuerdo con el informe global del Banco Mundial y de la Organización Mundial de la Salud (en UNFPA, 2019, p.6), en el 2009 había alrededor de 50 millones de personas con discapacidad tan sólo en América Latina y el Caribe, lo que corresponde a alrededor del 12% de la población. En todo informe internacional, se habla de la gran brecha que estas personas tienen en torno al acceso a la educación, la

salud, las oportunidades de desarrollo, e incluso los derechos sexuales y reproductivos, etc.

El Fondo de Población (2009, p.7) también habla de cómo las personas con discapacidad han sido invisibilizadas en las estadísticas y aún están excluidas de las herramientas esenciales para acceder al ejercicio de sus derechos. Esto se agrava en el caso de las niñas, adolescentes y mujeres con discapacidad, pues se le suman también las desigualdades de género, exponiéndose a la coerción y a la violencia sexual.

En términos de la implementación de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, además del Consenso de Montevideo, se busca el cumplimiento de los derechos humanos en esta región. Por lo tanto, el Fondo de Población de las Naciones Unidas diseñó un plan estratégico para identificar las



Figura 5: Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNFPA, 2019, p.9)

4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Meta 4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Indicador 4.5.1. Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales y urbanas, quintil superior/inferior de recursos económicos, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de esta lista que puedan desglosarse.

Meta 4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Indicador 4.a.1. Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad; b) Internet con fines pedagógicos; c) computadoras con fines pedagógicos; d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad; e) suministro básico de agua potable; f) instalaciones de saneamiento básicas segregadas por sexo; y g) instalaciones básicas para lavarse las manos (según las definiciones de los indicadores de Washington).

acciones que visibilicen los derechos, movilicen las dinámicas inclusivas y promuevan la participación en todos los programas y acciones.

La CDPD es una incorporación al marco jurídico universal en términos de un nuevo paradigma sobre la discapacidad, mismo que está basado en una perspectiva de derechos humanos.

En el año 2015, luego del cumplimiento del plazo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) establecidos por las Naciones Unidas, los Estados acordaron una nueva agenda para el desarrollo: la Agenda de Desarrollo 2030, un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. Para ello, se desarrollaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como una oportunidad para unir a los países, pero también a las personas de todo el mundo, con el objetivo de emprender un nuevo camino hacia el futuro. Los ODS ponen énfasis en la necesidad de que no haya exclusiones de ningún tipo; es decir, no se debe dejar a nadie atrás. Dichos objetivos, como se muestran en la Figura 5, hacen énfasis de manera expresa a las personas con discapacidad en nueve metas que corresponden a seis de estos objetivos, pero además están incluidos de forma explícita en 11 indicadores que están asociados en el monitoreo de avances. En términos de educación, el 4to objetivo señala a las personas con discapacidad y en la educación inclusiva, como se muestra en la Figura 6. Frecuentemente en la literatura se puede encontrar una referencia a estos objetivos como ODS 4-Educación 2030 (UNESCO, 2016, p.25).

En el 2015, la UNESCO, junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y ONU Mujeres, organizaron el Foro Mundial sobre Educación 2015 en la ciudad de Incheon, en la República de Corea. Ahí se aprobó la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016, p.5). En ella se reafirma la visión del movimiento mundial que está en pro de la Educación para Todos y busca impulsar progresos significativos en el ámbito de educación.

A. Características de la agenda educativa 2030

Dentro de la Declaración de Incheon, el preámbulo 7 (2015, p. 7) habla de cómo la inclusión y la equidad a través de ella

son una piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos [los países signatarios] a hacer frente a todas las formas de inclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. [...] Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad.

Esta Declaración, firmada por el Estado Mexicano, define que el objetivo de la educación a la inclusión y a la equidad es brindar a todos las mismas oportunidades, poniendo de relieve otra enseñanza, indicando que se deben redoblar los esfuerzos especialmente para llegar a las personas marginadas y a los grupos vulnerables.

A su vez, indica que se debe centrar en la calidad de la educación, el aprendizaje y las aptitudes, es decir, no sólo centrarse en el acceso a la educación, sino prestar atención para determinar si los están aprendiendo y adquiriendo competencias pertinentes una vez que ya asisten a la escuela, urgiendo la necesidad de cambiar las prácticas vigentes y movilizar esfuerzos y recursos a una velocidad sin precedentes.

Por tanto, los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad, las amenazas a la paz y a la seguridad (p. 26). Entonces, los estudiantes deben de adquirir competencias flexibles y necesarias para vivir y trabajar en un mundo más seguro, sostenible, interdependiente y basado en el conocimiento e impulsado por la tecnología.

B. Hacia un nuevo paradigma educativo

Dentro del ODS-4 Educación 2030, la educación tiene una visión holística, humanista y deja de lado la perspectiva utilitarista para incorporar las dimensiones

de la existencia humana. Por esta razón, considera que la educación es un factor inclusivo y crucial para promover la democracia y los derechos humanos, afianzar la ciudadanía mundial, la tolerancia y el compromiso cívico, además del desarrollo sostenible (UNESCO, 2015, p.27).

Para garantizar la equidad y la inclusión, de acuerdo con el ODS-4 Educación 2030, la UNESCO (y los países firmantes, incluido México) declararon que debían formular y aplicar políticas públicas transformadoras que tomen en cuenta la diversidad y las necesidades de los para hacer frente a la discriminación. A su vez, deberán movilizarse los recursos para financiar correctamente a la educación, así como asegurar la supervisión, el seguimiento y el examen de todas las metas (p.31). Por ello, deberán fijarse indicadores e hitos intermedios pertinentes y realistas, efectuando cambios en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de financiación de la educación, con miras a remediar la situación de aquellos excluidos (p.32).

C. Modalidades de aplicación

De acuerdo con la UNESCO, (2015, p. 57), se requieren de mecanismos de gobernanza, rendición de cuentas, coordinación, supervisión, seguimiento y examen, así como presentación de informes y evaluación con el fin de respaldar las actividades lideradas. Por lo tanto, requiere no sólo de la participación de los ministerios de educación, sino también del gobierno en su conjunto, creando mecanismos adecuados, reforzando los ya existentes para que sean la principal fuente de información para el proceso de seguimiento regional y mundial, con el respaldo de las Naciones Unidas; así, deberán realizar y supervisar la calidad de la educación a partir de un enfoque multidimensional que abarque: el diseño, las aportaciones, el contenido, los procesos y los resultados del sistema a partir de mecanismos de rendición de cuentas adaptados a las prioridades nacionales (p.60).

1. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) 2020

El informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo hace un seguimiento de los procesos logrados en camino a conseguir las metas relativas a la educación de los ODS 4. A su vez, resulta un mecanismo de ejecución de las estrategias nacionales e internacionales para cumplir con los compromisos en el marco de los mecanismos de seguimiento y examinación firmados por nuestro país y todos los miembros de la ONU.

Cada año se realiza un informe con una temática elegida por el Consejo Consultivo Internacional. El informe 2017 y 2018 estaban orientados a la rendición de cuentas en la educación, mientras que el del 2019 habla sobre las migraciones y desplazamientos y su relación con la educación. Para el 2020, el informe habla sobre la inclusión, que está particularmente relacionado con la meta 4.5, la 4.a.

En el preámbulo del informe del 2020, luego de hacerse un recorrido histórico como se ha hecho a lo largo de este trabajo de investigación, se menciona la importancia de la Declaración de Salamanca hasta llegar al Marco de Acción de Dakar 2020, en donde se hizo hincapié en la educación para todos con un “concepto inclusivo que deberá tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niños que trabajan; los habitantes de zonas remotas; los nómadas; las minorías étnicas y lingüísticas; los niños, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud; y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje (UNESCO, 2020, p.3).

El preámbulo del informe también habla de cómo el concepto de inclusión se había restringido, de un inicio, a las personas con discapacidad y se apoyaba una creencia en los conocimientos especializados que debían enseñar en aulas separadas, pero que en su sentido más reciente (y amplio) abarca a todos los estudiantes y se centra en las políticas que provocan que algunos grupos sean vulnerables. Esto se debe a que la exclusión es un fenómeno universal, pero que en cada contexto varía de forma específica. Quizá una de las frases más importantes del informe es la mención de cómo la educación inclusiva es un proceso y no un punto final (p.3).

Entonces, la educación inclusiva es “al mismo tiempo una defensa de la educación democrática y una forma de educación en democracia” (UNESCO, 2020,

p.3) y, por lo tanto, no se limita a dónde se imparte

Figura 6: Objetivo relacionado con la educación de calidad (UNFPA, 2019, p.10)

la educación (las escuelas, por ejemplo), sino una serie de elementos que constituyen experiencias y resultados educativos (p.3). Algunos de los elementos que se incluyen son:

1. El contenido de los materiales de educación y aprendizaje
2. La preparación de la docencia y de los docentes
3. Las infraestructuras y el entorno de aprendizaje
4. Las normas de la comunidad y la disponibilidad de espacios de diálogo y crítica en los que participen todos los interesados.

Así, los libros de texto, por ejemplo, no deberán promover un grupo étnico por encima de otros o tener contenidos discriminatorios. Sin embargo, entre las críticas que se le hacen está el carecer de un enfoque conceptual estricto que genera diferencias de interpretación en la práctica. Para este informe, se asume la posición de que “los mecanismos de exclusión son comunes independientemente del grupo” (UNESCO, 2020, p.3).

La educación inclusiva requiere un cambio del sistema para que se adapte a los niños, pero esto no es frecuente en parte por la limitación de recursos, por la mentalidad y por la percepción distinta del concepto. La mayoría de los países ha adoptado que el niño sea el que se adapta al sistema al que se le coloca (UNESCO, p.4).

La inclusión tiene diferentes ámbitos, dimensiones, grados y elementos (UNESCO, 2020, p.4):

1. Ámbitos: son las diferentes comunidades con las que interactúa un alumno, ya sea en sus relaciones interpersonales, en grupos informales o en comunidades formales, como el salón, la escuela o un centro comunitario. Dentro de cada ámbito, las personas pueden ser incluidas o excluidas en diferentes dimensiones.
2. Dimensiones: pueden ser: física, social, psicológica, sistemática.
3. Grado: depende de lo que una persona sienta. Puede variar con base en la manera en la que las personas interactúan en sus diferentes ámbitos.

4. Elementos: se refiere a los marcos jurídicos y a las políticas de educación del país, la gobernanza y la financiación, los planes de estudio y los materiales de aprendizaje, las instalaciones e infraestructuras y la participación de las comunidades.

El preámbulo del informe también menciona que, para valorar si los países avanzan en materia de inclusión, es necesario tener datos desglosados (como lo indica la resolución 68/261 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO, 2020, p.7). Los encargados de la formulación de políticas deberán velar por el cumplimiento de las convenciones de derechos humanos para poder favorecer a los grupos marginados, incluidas las personas con discapacidad. Los informes GEM utilizan la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación, así como la experiencia del Grupo de Washington [WG], un equipo encargado de promover y coordinar la cooperación internacional en la esfera de las estadísticas de salud, con especial atención a las mediciones de la discapacidad adecuadas para los censos y las encuestas nacionales. El WG es un grupo internacional de trabajo, mismo que está auspiciado por Naciones Unidas. Su principal objetivo es promover el uso de un estándar para la medición de la población con discapacidad en censos y encuestas nacionales.

2. Módulo de inclusión educativa UNICEF

La UNICEF y el Grupo de Washington trabajan en un módulo de inclusión educativa que busca dar una visión más general de aquellos factores ambientales que pueden influir en la participación en la escuela, con el fin de que los países puedan elaborar políticas de fondo, especialmente para las personas con discapacidad. Por tanto, se identificaron cuatro principales dominios que toman en consideración el módulo: actitudes, llegar a la escuela, accesibilidad y asequibilidad, como se pueden ver en la Figura 7.

Dominios	Temas que aborda el dominio
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción de los padres. • Su percepción de las actitudes de otros. • Las normas sociales y culturales. • Otras actitudes de los niños. • Las percepciones del personal escolar.
Llegar a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Transporte (características de todos los aspectos del sistema y la necesidad de asistencia). • La seguridad ambiental y social. • Clima/estaciones del año.
Accesibilidad dentro de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • La accesibilidad física (entrada, pasillos, baños, sala de almuerzo, aulas, zonas comunes, etc.). • Acceso a la información. • La accesibilidad en la comunicación. • La accesibilidad programática/Adaptabilidad. • Actitudes de los maestros hacia la discapacidad.
Asequibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Honorarios, costos y competencia por los recursos. • Disponibilidad de tipos de asistencia (dispositivos financieros, asistencia, rehabilitación). • Los beneficios no educativos (por ejemplo, las comidas).

Figura 7: Dominios del módulo de la inclusión educativa (en INEGI, 2016, p.14)

D. Las implicaciones para México

Con base en todo este marco teórico, el sistema educativo está obligado a cambiar como lo conocemos hasta ahora. A pesar de lo “vago” que pueda criticársele a la educación inclusiva, lo cierto es que a lo largo de 28 años hemos dado algunos pasos y avances en torno a nuestros compromisos internacionales, pero sobre todo a la deuda histórica hacia las personas con discapacidad. En el capítulo IV de esta tesis se discutirá la situación actual de los servicios educativos de nuestro país en torno a la inclusión y la atención a la diversidad con base en los datos oficiales propuestos para México por la Secretaría de Educación Pública.

IV. La Guía para la educación inclusiva

A la par de esta agenda están las recomendaciones como las que hace el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a los informes de diferentes países, incluido México. El Comité propuso estrategias e insumos de análisis que orientaran a cómo debía ser la transición hacia una educación incluyente que, entre otras cosas, enriquezca las prácticas al interior de los centros educativos para beneficio de la educación sea para todos los que forman parte de la comunidad educativa (INEE, 2019, p.16). Además,

surgió la idea de tener un documento que sirviera como guía para alcanzar un modelo inclusivo.

Desde entonces, se han planteado diferentes indicadores que pueden ayudarnos a entender las características fundamentales que deben tener en cuenta en el proceso educativo para que se presenten resultados diferentes a los del tradicional. Los autores de este texto son Tony Booth y Meil Ainscow (2015), quienes presentaron la Guía para la educación inclusiva que es una traducción de la tercera edición revisada y ampliada del *Index for Inclusion*. La guía es un documento que sirve de modelo formativo y presenta un conjunto de indicadores, orientaciones y preguntas para buscar ayudar a la reflexión de los equipos docentes para llevar a la práctica aquellos principios y valores que debe sostener la educación para todos.

En la definición de Booth y Ainscow (2015), se contempla que la inclusión en educación significa (en INEE, 2019, p. 17):

1. Poner los valores inclusivos en acción.
2. Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
3. Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
4. Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje así como las relaciones con las comunidades locales.
5. Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
6. Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de estudiantes que aprenden en modo que se valore a todos igualmente.
7. Vincular la educación a realidades locales y globales.
8. Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos.
9. Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
10. Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.

11. Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
12. Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores tanto como sus logros.
13. Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
14. Reconocer que la inclusión educativa es un prerequisite para la inclusión en la sociedad.

Para crear un ambiente inclusivo, de acuerdo con Booth y Ainscow, existen tres dimensiones que pueden orientarnos hacia la evaluación de acciones que ya existen y a la planificación de políticas puntuales que nos permitan avanzar hacia contextos que sean menos excluyentes. Estas dimensiones son aquellas del Index y se muestran en la figura siguiente.

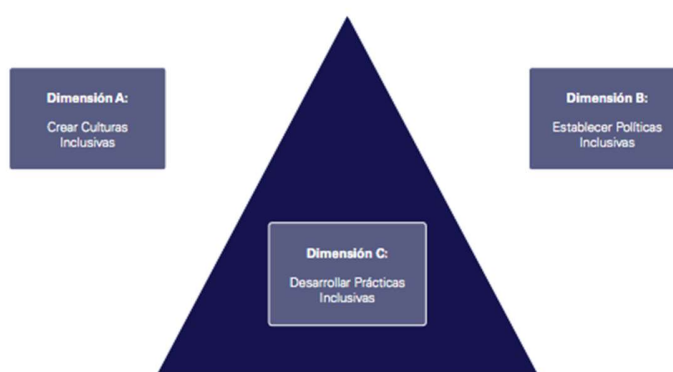


Figura 8: Dimensiones de la inclusión educativa (en Booth y Ainscow, 2015, p.17)

De acuerdo con los autores (p.18), las dimensiones pueden explicarse de la siguiente forma:

1. Dimensión A: actividades que conlleven la generación de culturas inclusivas por medio del trabajo colaborativo entre el equipo que conforma la comunidad escolar. Es un modelo de ciudadanía democrática. Se debe vincular lo que se aprende en el centro educativo con la vida cotidiana y se fomenta el respeto de todos los derechos humanos y cómo todos participan en la inclusión.
2. Dimensión B: se establecen políticas públicas para que dentro del contexto educativo se desarrolle un proceso donde la participación sea constante, exista la cooperación de parte de todos los miembros de la comunidad tanto en el desarrollo de actividades y en los procesos de aprendizaje. La

organización para el apoyo y la diversidad tiene un papel preponderante, ya que se debe coordinar y transformar el ámbito educativo como un recurso para la ayuda de los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa (p.19).

3. Dimensión C: se da el desarrollo de prácticas inclusivas que implica tener un currículo para todos y en el que los estudiantes vinculen lo que aprenden en la escuela con problemas asociados a su vida y a la relación que tienen con el planeta. En ella, se planifica considerando a todos los estudiantes, su participación y el desarrollo del autoaprendizaje. (p.50).

V. Lo cuadernillos sobre educación inclusiva de la UNICEF

La UNICEF publicó, a su vez, una serie de 14 cuadernillos preparada para la formación de recursos humanos para la atención de estudiantes con discapacidad. En el primer cuadernillo (Farkas, 2014) se explica el tránsito desde la integración a la inclusión educativa para todas las personas y aborda cómo existen beneficios para todas las personas a partir de tres justificaciones: educativa (mejora de los aprendizajes), social (formación de sociedades más plurales) y económica (reducción de pobreza e inclusión a la población económicamente activa).

La propuesta de la UNICEF enfatiza los espacios de aprendizaje diversos y plurales que mantienen expectativas altas sobre los aprendizajes de todos los estudiantes. Señala que, para ser inclusivo, el sistema debe modificarse y no las personas, por lo que articula el concepto de “mejores escuelas para todos”, tal y como se ve en la figura 9 (INEE, 2019, p.82).



Figura 9: Áreas para cambiar para mejorar la educación para todos (INEE, 2019, p. 81)

A lo largo de estos cuadernillos, se relaciona la educación inclusiva con el derecho a la educación (es decir, hay una armonización legislativa), diseñar políticas y

programas educativos que tengan una perspectiva inclusiva, mejorar la cantidad y la calidad de la información que se recaba (hoy en día en México esto se hace a través de los formatos 911 de la SEP); además de crear escuelas que tengan espacios físicos accesibles, medidas de apoyo y adaptaciones y ajustes razonables y el diseño universal para el aprendizaje, pero especialmente se hace énfasis en formar a los docentes en una educación inclusiva para consolidar alianzas.

También se abordan temas sobre cómo conocer la situación de los que han sido excluidos del sistema educativo mexicano (un tema poco estudiado en México); además de los Sistemas de Información sobre la Gestión Escolar (EMIS), los cuales pueden proveer de información valiosa sobre los estudiantes con discapacidad e incluso de antiguos estudiantes que hayan tenido contacto con el sistema educativo (que hoy en día se ve a través del Sistema de Información y Gestión Educativa en la SEP) (INEE, 2019, p.83).

Finalmente, también se desarrolla información sobre la financiación de la educación inclusiva tomando en cuenta tres modelos principales: *per cápita* o basado en necesidades, basado en recursos y basado en resultados (INEE, 2019, p.83).

Capítulo IV: Situación actual de los servicios de educación inclusiva en México: el proceso más allá del punto final

Para hacer un verdadero análisis del proceso de inclusión educativa en nuestro país, es necesario conocer la situación real tanto de las personas con discapacidad (en términos socioeconómicos, demográficos y geográficos), así como la situación real de las escuelas públicas de educación básica de México. Para ello, se pueden utilizar fuentes oficiales, como el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Dichos datos servirán entonces para conocer, con base en las propuestas de distintos grupos como el Grupo de Washington, o la declaración de Incheón y sus indicadores, cómo es que el proceso nos acerca hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible y hacia un futuro más justo y equitativo para la sociedad mexicana.

En este capítulo, pues, se discutirán algunos datos duros provenientes de fuentes primarias, con el objetivo de que en el siguiente se presente el análisis y las recomendaciones sustentadas en ellos. Es importante mencionar que sólo se utilizarán datos oficiales provistos por el Gobierno de México en los últimos 20 años, por ser los más confiables para realizar dichas propuestas.

I. Antecedentes de captación de datos de la población con discapacidad en México: ¿de dónde provienen los datos a utilizar?

En México, desde hace varios años se han realizado esfuerzos por contar el número de personas con discapacidad. Estos esfuerzos han cambiado a lo largo de los años de acuerdo con la evolución del concepto de discapacidad, aunque todavía no se ha llegado a un consenso en todos los instrumentos con los que se captan estos datos (INEGI, 2016, p.15).

Por ejemplo, el Censo General de Población y Vivienda del año 2000, contempló el enfoque de la CIDDM, es decir, una perspectiva médico-biológica. El primer instrumento que tiene un acercamiento desde la CIF fue la Encuesta Nacional de Evaluación al Desempeño (ENED 2002). En cambio, para el Censo de Población y Vivienda 2010, ya se tomó en cuenta una perspectiva más acorde al Grupo de

Washington, aunque con algunas variaciones, pues no considera las calificaciones de dificultad e incluye una deficiencia mental (INEGI, 2016, p.15).

Finalmente, en la Encuesta Nacional de Hogares (2014), se profundiza el tema de la discapacidad dentro de su apartado de salud y utiliza los dominios que propone el Grupo de Washington a partir de estas preguntas. La Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014 incluyó por primera vez un apartado sobre discapacidad basado en el set de preguntas del WG. Además, captó el origen o la causa de la dificultad a través de respuestas como: enfermedad, edad avanzada, por nacimiento, por accidente, por violencia o por alguna otra causa (INEGI, 2016, p.17).

Es mediante la recolección de datos estadísticos sobre las personas con discapacidad que se pueden medir los avances de aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dando respuesta al Artículo 31º que indica que se deberá asegurar su difusión (en INEGI, 2016, p.17).

II. La estructura y composición de la población con discapacidad en México

Para el 2014, en México había aproximadamente 120 millones de personas, de acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014 (en INEGI, 2016, p. 21). En ella se señala que la prevalencia de la discapacidad³ en México es del 6%, es decir, hay 7.1 millones de personas con algún tipo de discapacidad. Del total de personas con discapacidad, aproximadamente 77 de cada 100 habitantes

³ Para la ENADID 2014 ya se utiliza la definición del Grupo de Washington.

residen en localidades urbanas. Son estas personas que, de acuerdo con la OMS (en INEGI, 2014, p.22), tienen que enfrentar muchos obstáculos para gozar:

de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad.

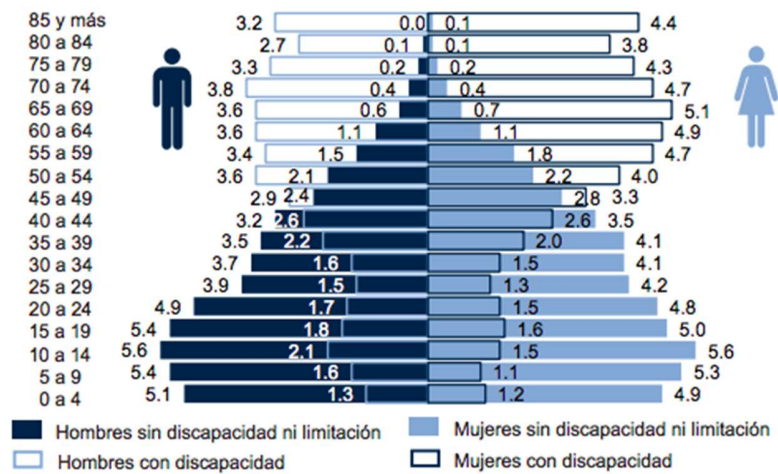


Figura 10: Estructura de la población por condición de discapacidad según grupo quinquenal de edad y sexo 2014 (en INEGI, 2016, p.22)

En México, la estructura por edad de la población con discapacidad se relaciona con esta condición. Es decir, el 47.3% de la población con discapacidad son adultos mayores de 60 años y más, mientras que el 34.8% tiene entre 30 y 59 años. Como se

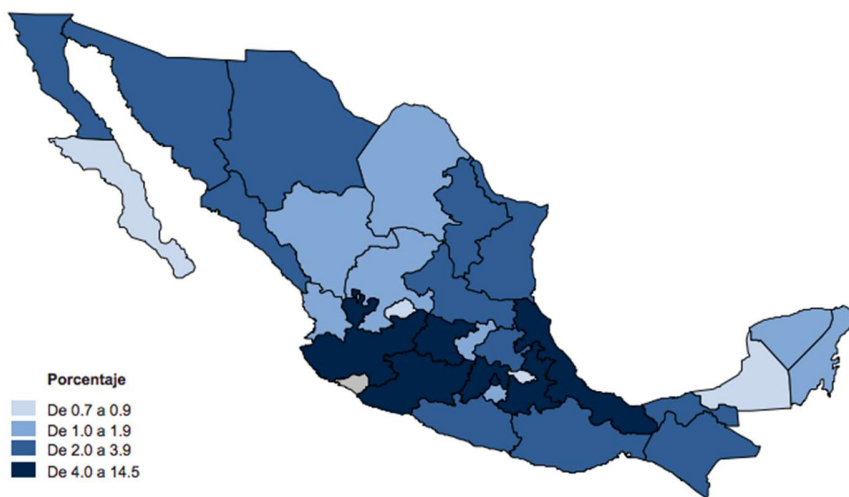


Figura 11: Distribución porcentual de la población con discapacidad por entidad federativa 2014 (INEGI, 2016, p.23)

observa en la figura 10, esto último contrasta con la estructura etaria de la población sin discapacidad ni limitación, en la cual el 60% tiene menos de 30 años de edad.

También en esta figura se puede observar que el número de mujeres

con discapacidad es superior al número de hombres; además, al interior de cada sexo también la discapacidad es más frecuente dentro de las mujeres (6.2%) que dentro de los hombres (5.7%).

Las mujeres con discapacidad enfrentan un doble riesgo, al ser doblemente parte de grupos vulnerables en nuestro país. Esto representa un reto para las políticas públicas de México, en donde los principales retos son la equidad; la justicia social; la igualdad de oportunidades; el respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, la libertad de tomar decisiones, y la independencia de las personas; así como la igualdad entre mujeres y hombres (INEGI, 2016, p. 23).

La discapacidad también implica correlacionar las limitaciones con las barreras físicas y las del entorno social, los estereotipos y las limitaciones a la participación. En nuestro país existe una gran diversidad de circunstancias políticas, económicas y sociales, además de diferentes tendencias en los problemas de salud y en los factores ambientales, lo que se traduce en efectos diferenciados para la población con discapacidad. Es por esta razón que se tiene que conocer la distribución geográfica de este grupo, con el objetivo de tener presentes las diferencias demográficas, socioeconómicas, epidemiológicas y sanitarias de cada región en torno a la discapacidad (INEGI, 2016, p. 23).

Como se ve en la figura 11, prácticamente la mitad de la población con discapacidad de nuestro país (49.6) se concentra en siete entidades federativas (INEGI, 2016, p. 23).

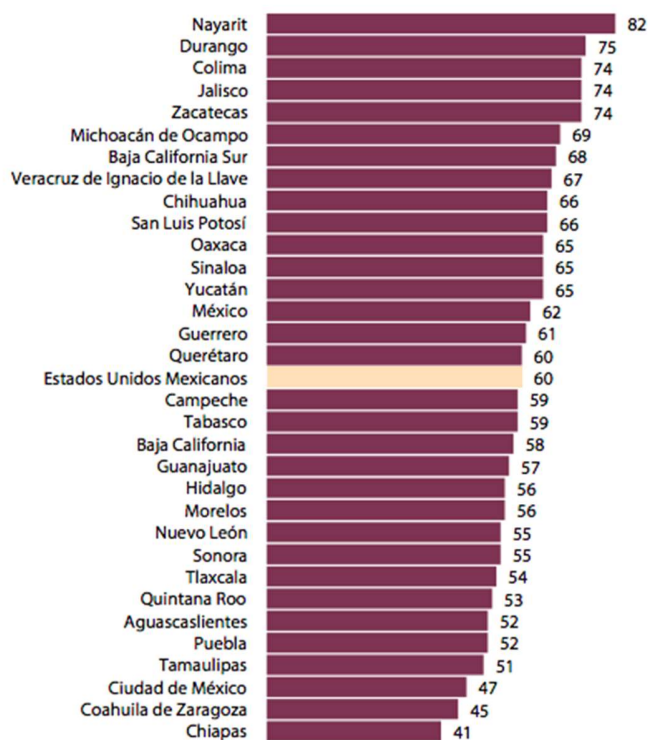


Figura 12: Tasa de población con discapacidad por entidad federativa, por cada 1000 habitantes, 2014 (INEGI, 2016, p.24)

Sin embargo, en relación con la población que reside en cada una de las entidades federativas del país, el escenario es muy distinto. Esto se puede observar en la Figura 12, en donde se muestra la tasa de población con discapacidad, por entidad federativa, por cada 1000 habitantes. De esta información, destacan particularmente los casos de Durango (75), Colima y Zacatecas (74 en cada una), entidades donde habita 4.1% del total de personas con discapacidad del país (INEGI, 2016, p. 24).

Finalmente, como puede apreciarse en la Figura 13 y cuyos datos son de especial importancia para este estudio, dado que se muestra claramente a la población en edad escolar, se muestra el porcentaje de personas con discapacidad por rangos de edad, mismo que se contempla tomando en cuenta el total de la población con discapacidad en cada entidad federativa. En ella destaca que Baja California Sur (14.5%), Guanajuato (12.9%) y Tamaulipas (12.2%) son las que concentran la mayor proporción de niños entre su población con discapacidad, por encima de lo observado a nivel nacional (8.8 por ciento) (INEGI, 2016, p. 25).

La concentración o dispersión poblacional en el territorio donde viven las personas con discapacidad es un factor que, sin lugar a dudas, hoy determina el acceso a los servicios y, con frecuencia, a mejores condiciones de vida (INEGI, 2016, p. 26).

Entidad federativa	Grupo de edad			
	Niños (0 a 14 años)	Jóvenes (15 a 29 años)	Adultos (30 a 59 años)	Adultos mayores (60 años y más)
Estados Unidos Mexicanos	8.8	9.4	34.4	47.4
Aguascalientes	7.7	9.5	34.3	48.5
Baja California	7.4	9.8	42.9	39.9
Baja California Sur	14.5	8.9	39.3	37.3
Campeche	9.3	8.0	34.9	47.8
Coahuila de Zaragoza	7.1	7.2	36.1	49.6
Colima	10.4	10.7	34.8	44.1
Chiapas	10.5	10.6	31.8	47.1
Chihuahua	7.4	8.4	38.5	45.0
Ciudad de México	5.6	6.3	30.8	57.3
Durango	9.0	11.3	36.6	43.0
Guanajuato	12.9	11.3	28.3	47.3
Guerrero	7.7	7.9	32.2	52.2
Hidalgo	6.6	9.5	32.3	51.4
Jalisco	8.3	8.9	36.5	46.3
México	10.3	11.2	40.0	38.5
Michoacán de Ocampo	11.0	10.7	32.6	45.6
Morelos	8.6	7.8	31.2	52.4
Nayarit	8.3	10.2	35.4	46.1
Nuevo León	11.3	9.5	32.7	46.1
Oaxaca	7.1	8.7	30.1	54.1
Puebla	9.0	13.3	29.8	47.9
Querétaro	8.6	11.3	33.5	46.6
Quintana Roo	11.6	12.7	36.9	38.8
San Luis Potosí	6.3	7.3	31.9	54.5
Sinaloa	10.1	9.3	36.7	43.8
Sonora	9.6	8.4	34.1	47.9
Tabasco	9.6	9.2	33.6	47.6
Tamaulipas	12.2	7.0	31.3	49.1
Tlaxcala	6.6	10.1	35.2	48.1
Veracruz de Ignacio de la Llave	6.3	7.3	33.7	52.7
Yucatán	6.1	5.7	30.9	57.3
Zacatecas	5.9	9.4	30.0	54.6

Figura 13: Distribución porcentual de la población con discapacidad, por entidad federativa según grupo de edad 2014 (INEGI, 2016, p.25)

III. Tipos de discapacidad en México

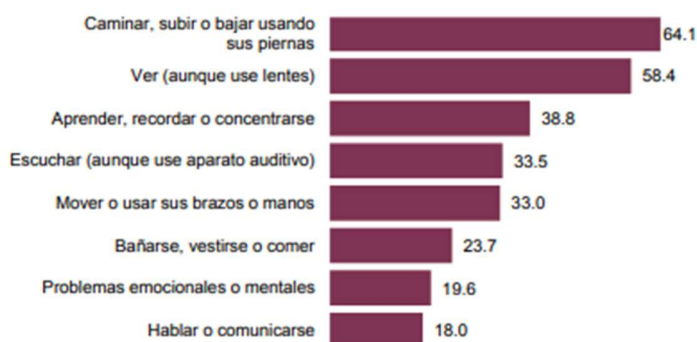


Figura 14: Porcentaje de la población con discapacidad, por tipo de discapacidad (INEGI, 2016, p.24)

En el cuestionario de la ENADID 2014, además de los dominios recomendados por el WG, se incluyeron la dificultad para mover o usar brazos o manos y la relacionada con problemas emocionales o mentales. Es importante señalar que una persona puede tener mucha

dificultad o no poder hacer más de una actividad; es decir, tener más de un tipo de discapacidad (discapacidad múltiple). Por ello, la cantidad de tipos registrados es mayor que el número de personas con discapacidad.

Asimismo, la ENADID 2014 arrojó que las causas de la discapacidad en México se distribuyen de la siguiente forma: 41.3% por enfermedad (en donde la mayoría de los casos son de mujeres), 33.1% por edad avanzada, 10.7% por nacimiento (en donde la mayoría de los casos son de hombres), 8.8% por accidente, 0.6% por violencia y el 5.5% por alguna otra causa, que puede incluir factores ambientales y contextuales.

A. Los tipos de discapacidad contrastados con el sexo y los grupos de edad de las personas en México

Las Figuras 15a, 15b y 15c muestran cómo los tipos de discapacidad recolectados en la ENADID 2014 se relacionan con los diferentes grupos de edad y el sexo de las personas. Como se puede observar, la educación básica comprende al grupo marcado como niños, aunque la educación obligatoria (media superior) puede llegar al grupo de jóvenes.

En cada grupo de edad, resaltan las dificultades severas o graves para hablar o comunicarse (45.6%) y para aprender, recordar o concentrarse (40.8%) son las más frecuentes entre la población con menos de 15 años de edad; mientras que entre los jóvenes, los adultos y los adultos mayores sobresalen las dificultades severas o graves

Sexo y grupo de edad	Tipo de discapacidad			
	Caminar, subir o bajar usando sus piernas	Ver (aunque use lentes)	Mover o usar sus brazos o manos	Aprender, recordar o concentrarse
Total	64.1	58.4	33.0	38.8
Niños (0 a 14 años)	36.2	26.9	14.1	40.8
Jóvenes (15 a 29 años)	32.1	44.6	18.2	31.5
Adultos (de 30 a 59 años)	56.2	58.2	28.5	32.1
Adultos mayores (60 años y más)	81.3	67.2	42.7	44.6
Hombres	58.9	54.8	27.7	34.1
Niños (0 a 14 años)	33.6	25.1	13.7	44.2
Jóvenes (15 a 29 años)	32.5	38.0	19.6	31.0
Adultos (30 a 59 años)	53.7	54.7	25.3	26.3
Adultos mayores (60 años y más)	75.8	66.5	34.9	38.6
Mujeres	68.6	61.5	37.6	42.8
Niñas (0 a 14 años)	39.5	29.2	14.6	36.5
Jóvenes (15 a 29 años)	31.7	52.1	16.6	32.0
Adultas (30 a 59 años)	58.6	61.4	31.4	37.3
Adultas mayores (60 años y más)	85.4	67.8	48.5	49.1

Figura 15a: Porcentaje de la población con discapacidad, por tipo de discapacidad, por sexo y grupo de edad (INEGI, 2016, p.30)

Sexo y grupo de edad	Tipo de discapacidad			
	Escuchar (aunque use aparato auditivo)	Bañarse, vestirse o comer	Hablar o comunicarse	Problemas emocionales o mentales
Total	33.5	23.7	18.0	19.6
Niños (0 a 14 años)	13.4	37.4	45.6	26.6
Jóvenes (15 a 29 años)	18.5	16.4	28.5	28.0
Adultos (30 a 59 años)	24.2	14.5	13.4	20.1
Adultos mayores (60 años y más)	46.9	29.3	14.0	16.3
Hombres	35.4	21.4	19.6	18.2
Niños (0 a 14 años)	14.4	35.3	47.7	27.9
Jóvenes (15 a 29 años)	20.9	16.8	28.9	30.5
Adultos (30 a 59 años)	25.2	14.2	14.5	17.2
Adultos mayores (60 años y más)	52.4	24.8	14.3	13.6

Figura 15b: Porcentaje de la población con discapacidad, por tipo de discapacidad, por sexo y grupo de edad (INEGI, 2016, p.30)

Sexo y grupo de edad	Tipo de discapacidad			
	Escuchar (aunque use aparato auditivo)	Bañarse, vestirse o comer	Hablar o comunicarse	Problemas emocionales o mentales
Mujeres	31.8	25.7	16.6	20.8
Niñas (0 a 14 años)	12.1	40.1	42.8	24.8
Jóvenes (15 a 29 años)	15.7	15.9	28.0	25.2
Adultas (30 a 59 años)	23.3	14.7	12.4	22.8
Adultas mayores (60 años y más)	42.9	32.6	13.7	18.2

Figura 15c: Porcentaje de la población con discapacidad, por tipo de discapacidad, por sexo y grupo de edad (INEGI, 2016, p.30)

para caminar, subir o bajar usando las piernas y para ver. Finalmente, cuando hacemos una distinción por sexo, entre las niñas, los porcentajes de las que tienen discapacidad para bañarse, vestirse o comer (40.1%) y para caminar (39.5%) superan al correspondiente de discapacidad para aprender, recordar o concentrarse (36.5%) (INEGI, 2016, p.30).

B. El marco jurídico y los indicadores de progreso en la educación de las personas con discapacidad

Los diferentes instrumentos jurídicos firmados por México ante organismos internacionales, así como sus propias leyes, constituyen una obligación del Estado para garantizar la reducción de las brechas de las personas con discapacidad. En este sentido, existe una serie de indicadores propuestos por la Declaración de Incheon (2015), que comprometen a los Estados en diferentes obligaciones.

1. Indicadores de la Declaración de Incheon y la discapacidad

De acuerdo con la Declaración de Incheon (2015), para el objetivo “Garantizar la educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos”, los indicadores son:

Tabla 3: Indicadores de la declaración de Incheon y la discapacidad (elaboración propia)

Número	Descripción
4.1	De aquí al 2030, asegurar que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
4.1.1	Porcentaje de niños y jóvenes: a) en los grados 2/3, b) al final de la enseñanza primaria, c) al final del primer ciclo de enseñanza secundaria que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas por sexo
4.2	De aquí al 2030, asegurar que todas las niñas y los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
4.2.1	Porcentaje de niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial por sexo.
4.2.2	Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria) por sexo.
4.3	De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluyendo la formación universitaria.
4.3.1	Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y la formación formales y no formales en los últimos 12 meses, por sexo.
4.4	De aquí al 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales para acceder al trabajo decente y el emprendimiento.
4.4.1	Porcentaje de jóvenes y adultos con conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) por tipo de conocimiento técnico.
4.5	De aquí al 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad.
4.5.1	Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales/urbanas, quintil superior/inferior de riqueza y otros como la situación de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de esta lista, que puedan desglosarse.

4.6	De aquí al 2030, asegurarse de que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan nociones elementales de aritmética.
4.6.1	Porcentaje de población en un grupo de edad determinado, que alcanza al menos un nivel fijo de competencia funcional de a) alfabetización y b) aritmética por sexo.
4.7	De aquí a 2030, asegurar que todos los adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de la cultura de la paz y la no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
4.7.1	Grado de incorporación de u) la educación para la ciudadanía mundial y II) la educación para el desarrollo sostenible, comprendidos la igualdad de género y los derechos humanos, en todos los niveles en a) políticas de educación nacionales; b) los planes y programas de estudios; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los estudiantes.

2. Sobre la infraestructura y el acceso a los materiales

A su vez, la Declaración de Incheón (2015) tiene una serie de indicadores sobre la infraestructura y el acceso a los materiales que garanticen una educación inclusiva y de calidad. En este sentido, sus indicadores son:

Tabla 4: Infraestructura y acceso a los materiales (elaboración propia)

Número	Descripción
4.a	De aquí a 2030, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
4.a.1	Porcentajes de escuelas con acceso a: a) electricidad; b) internet con fines pedagógicos; c) computadoras con fines pedagógicos; d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad; e) agua potable básica; f) instalaciones de saneamiento básicas separadas para hombres y

	mujeres; y g) instalaciones básicas para lavarse las manos (según las definiciones de Agua, Saneamiento e Higiene para Todos (WASH))
4.b	De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones de países desarrollados y otros países en desarrollo.
4.b.1	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinado a becas, por sector y por tipo de estudios.
4.c	De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.
4.c.1	Porcentaje de docentes en: a) enseñanza preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria; y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo: formación pedagógica) inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia en un nivel pertinente en un país determinado.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el Artículo 20 (en INEGI, 2014, p.58), habla sobre las medidas que se deben tener para asegurarse de que las personas gocen de movilidad personal y estable. Éstas son:

1. Facilitar la movilidad de las personas con discapacidad en la forma y en el momento que deseen a un costo asequible.
2. Facilitar el acceso de las personas con discapacidad a formas de asistencia humana o animal e intermediarios, tecnologías de apoyo, dispositivos técnicos y ayudas para la movilidad de calidad, incluso poniéndolos a su disposición a un costo asequible.

3. Ofrecer a las personas con discapacidad y al personal especializado que trabaje con estas personas, capacitación en habilidades relacionadas con la movilidad.
4. Alentar a las entidades que fabrican ayudas para la movilidad, dispositivos, tecnologías de apoyo, a que tengan en cuenta todos los aspectos de la movilidad de las personas con discapacidad.

En este sentido, a continuación se muestran los datos representativos para nuestro país.

IV. La educación de la población con discapacidad

Desde la perspectiva sociodemográfica, la educación como fenómeno social resulta especialmente importante para una población vulnerable. La educación de calidad es un elemento fundamental, pues promueve la libertad, la autonomía y da beneficios para el desarrollo de las personas. En el caso de las personas con discapacidad, además de los obstáculos de desigualdad económica a los que se enfrentan las personas en el país, también se enfrentan a las de acceso a la educación, a poder permanecer en el proceso dada la poca accesibilidad, la falta de personal calificado, la discriminación etc. La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en su Artículo 12, menciona que la “Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (en INEGI, 2016, p. 47). Siguiendo los indicadores que muestran el panorama educativo, a continuación se presentan algunos datos específicos de las personas con discapacidad.

A. Asistencia escolar

Como se ha mencionado a lo largo de este documento, la asistencia escolar es un indicador determinante que refleja el nivel de participación de las personas dentro de la esfera educativa. Según la ENADID 2014 (p.57), el 60.6% de las personas sin discapacidad ni limitación de 3 a 29 años de edad asisten a la escuela. Por su parte, dentro de la población de la misma edad que muestra discapacidad, sólo el 46.5%

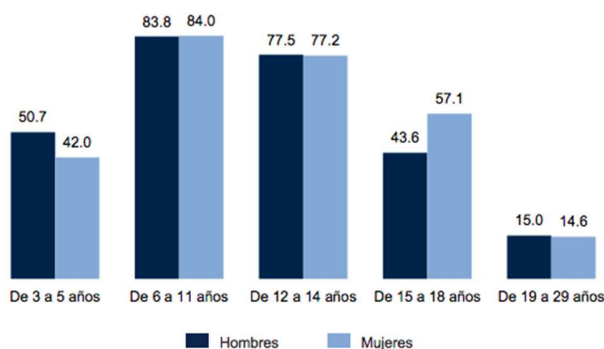


Figura 16: Porcentaje de la población con discapacidad, por sexo y grupo de edad, que asiste a la escuela (INEGI, 2016, p. 58)

asiste, lo que nos da una diferencia de 14.1%. Esto expresa que, en este grupo poblacional, existen un sinnúmero de barreras que van desde la actitud, la falta de profesores calificados, la disponibilidad de los planes de estudio, los materiales adaptados y la poca accesibilidad, ya sea en las escuelas o en el camino para llegar a ellas.

En esta misma encuesta (INEGI, 2014, p.58), se habla de cómo las personas con discapacidad que tienen los porcentajes más altos de asistencia escolar son las que están en edad de asistir a la primaria (6 a 11 años) y a la secundaria (12 a 14 años), tanto en hombres como en mujeres. Esto se modifica en las edades de 15 a 18 años (correspondiente a la educación media superior), en donde hay una diferencia de género que va del 43.6% en hombres al 57.1% en mujeres. Después de los 19 años, esto disminuye notablemente para ambos sexos, como puede verse en la Figura 16.

El tipo de discapacidad que presentan las personas también está relacionado con su asistencia a la escuela. De acuerdo con los datos de la ENADID (2014), las personas con discapacidad para aprender, recordar o concentrarse asisten más a la escuela (por ejemplo 40.4% en hombres) que aquellas con una discapacidad para caminar, subir, o bajar escaleras usando sus piernas (25.7% en mujeres). Así, las personas que tienen una discapacidad para mover o usar sus brazos son las que menores proporciones de asistencia escolar tienen, comparado con los otros tipos de discapacidad. La movilidad, de acuerdo con el INEGI (2014, p.59) es una de las actividades básicas que refleja la interacción del humano con el entorno, por lo que este tipo de dificultades están estrechamente relacionadas con la manera en la que el ambiente se organiza. De esta forma, si el ambiente es accesible se favorece la autonomía personal y la participación en ámbitos importantes, como el educativo.

B. Saber leer y escribir: el analfabetismo y la población con discapacidad

A su vez, otro indicador que está relacionado con la educación de las personas de 6 a 14 años es la aptitud para leer y escribir un recado. Estas habilidades son básicas para el pleno desempeño y la participación del individuo, además de sentar las bases para un buen futuro. Carecer de ellas coloca a las personas con discapacidad en una desventaja social. Los datos de la ENADID 2014 muestran que existe una gran diferencia en no saber leer y escribir entre la población con discapacidad de 6 a 14 años (35.1%), comparada con la población sin discapacidad (10.5%). Sin embargo, llama la atención que al diferenciarlo por sexo, son menos las mujeres que no tienen estas habilidades (32.3%) que los hombres (37%).

Por su parte, la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2016) define al analfabeta como aquella persona que no sabe leer y escribir. Para el INEGI, este concepto se mide a partir de los 15 años de edad. El analfabetismo es una condición que tiene repercusiones durante todo el ciclo vital de una persona, ya que afecta el entorno familiar, restringe el acceso a los beneficios del desarrollo y obstaculiza el goce de los derechos humanos (UNESCO, 2019, en INEGI, 2014, p. 59).

En México, el porcentaje de la población con discapacidad analfabeta (es decir, con 15 años de edad y más) es del 22.7%, misma que supera en gran medida a la población sin discapacidad (3.8%). Esto establece que aún hay un gran reto por cumplir, mismo que se ve reflejado en el ámbito laboral y en el medio ambiente. Es importante hacer énfasis en que, “entre la población con discapacidad, los varones jóvenes (15 a 29 años) y los adultos (30 a 59 años) presentan mayores proporciones de analfabetismo en comparación con las mujeres de estos mismos grupos de edad; sin embargo, la situación se invierte en los adultos mayores (60 años y más), en donde las mujeres analfabetas llegan al 71% y los hombres al 59.2%.

Además, existen los analfabetas funcionales, que son personas mayores de 14 años que no disponen de las competencias de lecto-escritura necesarias para comprender y resolver problemas de la vida diaria. Ésta no tiene parámetros bien definidos como consecuencia de la ausencia de consenso sobre cuáles son dichas capacidades y a qué edad deben desarrollarse (en INEGI, 2014, p.59), pero en

términos estadísticos se refiere a personas de 15 años o más que sólo tienen uno o dos grados de educación primaria como máximo grado de escolaridad.

Según el INEGI (2014), de las personas con discapacidad de 15 años y más en México, una de cada 3 (35.4%) son analfabetas funcionales. Chiapas, Oaxaca y Guerrero son las entidades con las mayores proporciones de personas con discapacidad que son analfabetas funcionales, mientras que Nuevo León, CDMX y Coahuila tienen las proporciones más bajas.

C. Nivel de escolaridad

El nivel de escolaridad nos da una noción de cómo la población está cuando lo comparamos con el logro académico en la educación formal, es decir, en qué etapa del Sistema Educativo Nacional se ubica. Según la ENADID 2014, el nivel educativo es:

Cada una de las etapas que forman un tipo educativo del Sistema Educativo Nacional. Casi todos los niveles educativos son propedéuticos, esto es, preparan para continuar con un nivel más alto (como la primaria, la secundaria o el bachillerato), y sólo algunos son terminales, o sea que no permite continuar en un nivel más alto (como la educación profesional técnica terminal), otros más son propedéuticos y terminales a la vez (como los bachilleratos tecnológicos o las licenciaturas) (INEGI, 2014, p. 63).

Entre las personas con discapacidad de 15 años y más, el nivel predominante en México es el de primaria (45%). Sin embargo, una buena proporción de personas de este grupo poblacional no cuentan con algún nivel de instrucción y 23% no tienen escolaridad. Sólo el 7% tienen educación superior. En las personas sin discapacidad, por el contrario, sólo el 3% no tienen escolaridad y el 21% tienen educación superior (INEGI, 2014, p. 63).

El promedio de escolaridad es un indicador del número de años que en promedio aprobaron las personas en el Sistema Educativo Nacional y es uno de los más importantes en el ámbito educativo, pues permite detectar el avance en la educación de un país. En México, el promedio de escolaridad de las personas con 15 años y más, a nivel nacional es de 9.8 años para las personas sin discapacidad, y de 5.3 para las personas con discapacidad. La diferencia es de 4.5 años menos de permanencia (INEGI, 2014).

D. Cifras del ciclo escolar 2018-2019

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2019, p. 44), la Figura 17 representa las cifras de población con discapacidad que fue atendida en los últimos tres ciclos escolares, tanto en escuelas regulares, como la cantidad de los CAM y USAER.

Concepto	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Alumnos			
Población atendida ^{1/}	600,263	612,039	624,371
Población atendida por área ^{2/}	551,015	529,465	596,123
Ceguera	2,131	2,095	2,117
Baja visión	6,368	6,182	6,305
Sordera	4,402	4,026	3,917
Hipoacusia	9,181	8,722	8,983
Discapacidad motriz	18,673	16,834	16,991
Discapacidad intelectual	115,755	107,365	107,211
Aptitudes sobresalientes	34,709	26,138	22,163
Otras condiciones	359,796	358,103	428,436
Población atendida por sostenimiento	600,263	612,039	624,371
Público	597,563	609,306	621,628
Privado	2,700	2,733	2,743
Escuelas			
Total	6,155	6,110	6,192
Centro de Atención Múltiple	1,676	1,657	1,665
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular	4,479	4,453	4,527

Figura 17: Población con discapacidad atendida en los últimos tres ciclos escolares (SEP, 2019, p. 44)

Gasto por alumno (Miles de pesos corrientes) Ciclos escolares)			
Nivel educativo	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ^{p/}
Gasto público por alumno matriculado en escuelas públicas ^{1/}	27.7	28.7	29.6
Preescolar	18.7	19.3	20.0
Primaria	17.0	17.6	18.2
Secundaria	26.1	27.0	27.9
Profesional técnico	24.8	25.7	26.5
Bachillerato	35.7	36.9	38.1
Superior	79.9	82.7	85.4

^{1/} Incluye el gasto federal por alumno atendido en el control federal y federalizado.

^{p/} Cifras preliminares.

Figura 18: Gasto en educación por alumno (SEP, 2019, p. 48)

**Porcentaje de escuelas, según
tipo de infraestructura
Ciclo escolar 2018-2019**

Tipo de Infraestructura	Básica % ^{1/}	Media superior %
Electricidad	86.7	85.1
Computadora	54.3	68.8
Conexión a Internet	37.7	50.3
Infraestructura adaptada para discapacidad	23.1	37.8
Materiales adaptados para discapacidad	12.1	2.3
Agua potable	71.7	74.8
Lavado de manos	66.7	75.9
Sanitarios independientes	85.7	82.2
Sanitarios mixtos	5.1	17.0
Número de escuelas	136,475	21,010

Figura 19: Porcentaje de escuelas según su infraestructura (SEP, 2019, p. 50)

A su vez, el gasto educativo en , en miles de pesos, está reflejado por nivel educativo en la Figura 18.

Con relación a la infraestructura, en la Figura 19 se puede ver que sólo el 12.1% de las escuelas de educación básica y el 2.3% de las escuelas a nivel media superior cuentan con materiales adaptados a la discapacidad. A su vez, en términos de infraestructura, sólo el 23.1% de las escuelas de educación básica tienen dichas adaptaciones, mientras que el 37.8% de las escuelas de educación media superior lo tienen.

Los patrones de asentamiento de los grupos en desventaja propician, de acuerdo con la SEP (2017), que el acceso a la educación se produzca en condiciones inadecuadas de infraestructura y equipamiento, con material didáctico escaso y limitado. En el 2013, el 9.4% de las escuelas primarias carecía de baño o sanitario, a diferencia del 27.4% de las escuelas comunitarias y 24.7% de las escuelas indígenas (SEP, 2017, p.71).

A su vez, los niños y jóvenes de los sectores marginados y excluidos suelen ser atendidos en planteles que tienen una organización incompleta. Por ejemplo, el 26.8% de los preescolares eran unitarios en el 2013 (es decir, sólo un docente atendía los tres grados). En las primarias, el 44% estaban en esa misma situación (aunque dependía del tipo de servicio, ya sea comunitaria, primaria indígena o primaria general) (SEP, 2017, p.71).

Aunado a ello, las escuelas en donde se concentran los niños y jóvenes de los sectores menos favorecidos de la población reciben a docentes que no han sido formados como tal, o que sólo fueron preparados para responder a los requerimientos de otros sectores. En el ciclo escolar 2014-2015, por ejemplo, sólo el 9.4% de los docentes de la educación secundaria comunitaria tenían título de licenciatura, mientras que el 73.7% de los docentes de secundaria general lo tenían y el 70.5% de las secundarias técnicas (SEP, 2017, p.71).

La investigación en torno a la asignación de recursos dice que tanto a los grupos en desventaja como a los de rezago educativo no se les ha asignado históricamente un lugar prioritario en la distribución de recursos presupuestales (SEP, 2017. P. 71).

E. Distribución y tipos de servicio de educación especial

Aún en el 2020, la integración educativa no se ha logrado en su totalidad en México, a pesar de todas las recomendaciones, acuerdos y marcos legales que lo implican. En este sentido, existen los diferentes tipos de servicios de educación especial en nuestro país, mismos que se catalogan como:

1. Servicios de apoyo: son los encargados de ayudar en el proceso de inclusión educativa del estudiante con necesidades específicas que requieren de mayores apoyos educativos en las instituciones de educación inicial y las escuelas de educación regular.
2. Servicios escolarizados: Tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos que presentan discapacidad severa, múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes.
3. Servicios de orientación: Son servicios que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal de educación especial, inicial y básica, a las familias y a la comunidad sobre opciones educativas y estrategias de atención para los con necesidades educativas que requieren de mayores apoyos educativos. Asimismo, ofrece orientación sobre el uso de diferentes materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de dichos individuos.

Estos servicios, entonces, quedan mejor descritos de la siguiente manera (SEP, 2017):

Tabla 5: Distribución y tipos de servicio de educación especial (elaboración propia)

Servicios de apoyo	Servicios escolarizados	Servicios de orientación
<p>- CAPEP: Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar. Son centros que proporcionan servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los estudiantes de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, además de dar atención psicopedagógica a quienes muestran dificultades en el aprendizaje, lenguaje o su desarrollo psicomotriz.</p> <p>- USAER: Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular. Es la instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. Ésta tiene una gran diversidad de prácticas, desde la atención individualizada a los con necesidades educativas especiales en el aula de apoyo, sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y de los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares o institucionales.</p>	<p>- CAM: Centro de Atención Múltiple. De ser instituciones que trabajaban con currículos paralelos, se convierten en centros educativos que deben trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general.</p> <p>- CAED: Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad. Son sistemas de bachillerato dirigidos a las personas con discapacidad, con modalidad no escolarizada a partir de un programa de 22 módulos que permiten participar en la definición del proceso formativo y otras actividades laborales.</p>	<p>- UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Es una unidad destinada a desplegar acciones hacia el allanamiento de los obstáculos que interfieren el derecho a la educación, con su contribución para la disponibilidad y accesibilidad del servicio educativo, al fortalecimiento de la formación continua de los docentes y la promoción de una operación regular en la escuela. Ésta favorece el acceso a la educación mediante la adaptabilidad y aceptabilidad en la proporción que asegure las condiciones materiales, socioafectivas y pedagógicas indispensables para aprender.</p> <p>- UOP: Unidad de Orientación al Público. Se plantea como el servicio de educación especial encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros y a la comunidad en general, en torno al proceso de integración educativa. Es el servicio de educación especial con menos precisión en sus funciones y surgió como la reordenación de los COEC y los COIE. A veces realiza evaluaciones psicopedagógicas de integrantes en escuelas regulares, aun cuando cuenten con el apoyo de USAER.</p>

Por otro lado, entre los principales problemas que se encuentran en la educación especial están: la distribución desigual de los centros, que se concentran principalmente en las zonas urbanas, la poca cobertura indígena y el desconocimiento de las funciones claras propias de cada organismo. Cabe mencionar que en el 2002 (SEP), sólo el 8% de las escuelas de educación inicial y básica recibían algún tipo de apoyo de los

servicios de educación especial. Para el 2016 (INEE, 2016, p.9) este número ya era del 74.2%.

V. Programas nacionales

A finales del sexenio 2000-2006, se plantea como eje de la agenda educativa de México para la justicia y la equidad los principios reforzados en el ámbito latinoamericano por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). El programa nacional de ese sexenio establecía que la justicia educativa y la equidad en acceso, en el proceso y en el logro educativo eran el compromiso principal del gobierno federal por medio de una serie de principios entre los cuales se encuentran la ampliación de coberturas y el crecimiento de la escolaridad, la calidad educativa y la justicia y equidad educativas.

En ese sexenio, a su vez, surgió el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que se plantea como un paso hacia la mejora del sistema educativo, pero que queda distante en torno a la transición hacia un modelo de educación inclusiva (INEE, 2019, p.55). Algunas críticas al programa se relacionan con la injusticia al fortalecer a las escuelas que ya tienen ventajas y dejar de lado a aquellas que están más atrasadas.

De acuerdo con el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012, hubo un avance significativo en la atención de los niños con NEE, pues existe un aumento en las USAER, aunque en algunas zonas la atención de las unidades se superó por la demanda.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 contemplaba cinco metas entre las que se destacan la inclusión y la educación de calidad. A su vez, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2014-2018) atendió a las disposiciones nacionales e internacionales en materia de derechos humanos. Para ello se requirió la implementación de diferentes líneas de acción que, entre otras cosas, buscaba actualizar el marco regulatorio de acuerdo con el enfoque para la inclusión de las personas con discapacidad, considerar la perspectiva de género y a la población indígena para desarrollar estrategias y materiales educativos (INEE, 2019, p. 58).

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 prevé, entonces, seis objetivos para articular el esfuerzo educativo en esa administración. Cada uno de ellos se acompañaba de sus respectivas estrategias y líneas de acción. Particularmente el objetivo tres habla de asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. Con este objetivo se pretende asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa para la construcción de una sociedad más justa. Para ello, se generaron las siguientes estrategias (INEE, 2019, p. 60):

- A. El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) que buscaba, entre otras cosas, “Brindar seguimiento y acompañamiento a los servicios públicos de educación especial y las escuelas públicas de educación básica, para que desarrollen e implementen acciones que generen condiciones de equidad y favorezcan la inclusión educativa de las/los alumnas/alumnos con discapacidad, las/los alumnas/alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos” (INEE, 2019, p.60).
- B. El Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo 2014-2018, que buscaba mejorar los aprendizajes y el nivel de logro educativo a partir del diagnóstico del SEN.
- C. Nuevo modelo educativo, que deriva de la reforma educativa y tiene como finalidad una educación de calidad con equidad. En su Eje IV, se refiere a la inclusión y a la equidad y se contempla la reforma a los manuales y reglamentos administrativos para ser congruentes con esa visión.

VI. Las estrategias de equidad e inclusión educativas

La exclusión y la inequidad en el ámbito educativo, como se ha descrito anteriormente, son una producción social permanente. Para abordar la desigualdad educativa y la exclusión de manera integral, se requiere del desarrollo de políticas sectoriales educativas, sociales y económicas. Al Sistema educativo les corresponde, entonces, remover las barreras que impiden o limitan la equidad en el acceso, la permanencia, la participación, la calidad de los procesos educativos y los resultados del aprendizaje. De acuerdo con la SEP (2017, p. 62), existen una serie de estrategias

relevantes que permiten agrupar las intervenciones impulsadas por esa secretaría, con el objetivo de enfrentar directamente algunas de las causas que generan la exclusión y desigualdad dentro del sistema educativo. Estas intervenciones, de acuerdo con la propia secretaría, tienen distintas etapas de despliegue y cobertura. Algunas de estas estrategias también las propone Reimers (2000), como se mencionó al inicio:

1. Intensificar la movilidad educativa intergeneracional
2. Elevar la calidad de la oferta educativa
3. Fortalecer la demanda educativa
4. Propiciar experiencias de reincorporación educativa o de capacitación
5. Vigorizar la integración social en las escuelas
6. Impulsar el tránsito hacia la educación inclusiva
7. Favorecer la igualdad entre mujeres y hombres
8. Atender la diversidad étnica, lingüística y cultural
9. Reforzar la integración de principios de equidad e inclusión.

En esta línea, se establecieron las siguientes metas que, a su vez, están correlacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los compromisos establecidos por México:



Figura 20: Metas de inclusión por ciclo escolar (SEP, 2017)

De acuerdo con la SEP (2017, p.63), las experiencias de los países que han alcanzado un alto nivel de inclusión en sus sistemas educativos lo han hecho en periodos de entre 10 y 15 años; en gran medida porque los cambios culturales son paulatinos y requieren de un reentrenamiento de docentes, directivos y de la adaptación de espacios

físicos y la tecnología en los planteles, etc. La transición, por tanto, se va dando en cinco ámbitos:

1. La cultura del sistema educativo y de la sociedad en general sobre el valor de la educación inclusiva.
2. El modelo pedagógico y las prácticas educativas de la escuela.
3. El nivel organizativo, administrativo y de infraestructura, así como los recursos a nivel sistema como a nivel plantel.
4. El perfil y las capacidades de los directivos, docentes y especialistas en la atención a personas con discapacidad.
5. El nivel de participación de los padres de familia de los con discapacidad.

A. El objetivo de las estrategias para la transición de la educación especial a la educación inclusiva

Para la SEP (2017, p. 64), el objetivo es:

Establecer un modelo educativo inclusivo que promueva el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje así como el egreso de los alumnos con discapacidad y de los alumnos con aptitudes sobresalientes, garantizando que reciban una educación de calidad con equidad durante su tránsito por la educación obligatoria.

Así, es el sistema escolar quien debe adaptarse a las necesidades de todos los y, de forma simultánea, reconocer que tienen capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje distintos, contribuyendo de esa manera a enfrentar los procesos de exclusión social que afectan a diferentes grupos de personas.

De esta manera, la SEP (2017) utiliza el siguiente modelo de intervención para educación básica, como parte del objetivo para cumplir las metas:

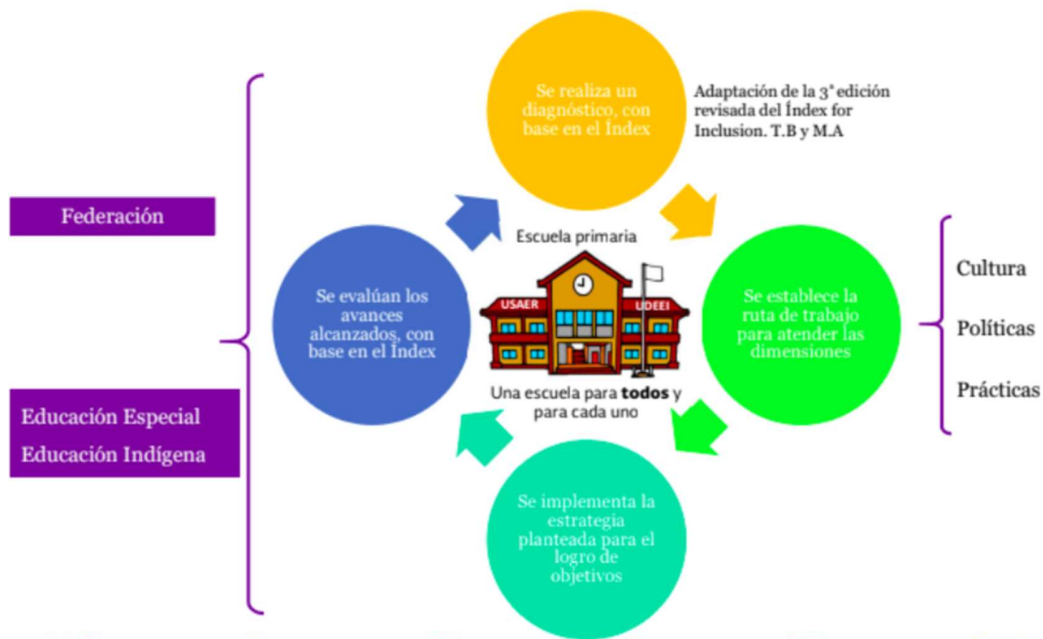


Figura 21: Modelo de intervención en educación básica: un proceso compartido de cambio y mejora continua (SEP, 2017)

Mientras que, para la educación media superior, se proponen el siguiente modelo (SEP, 2017):

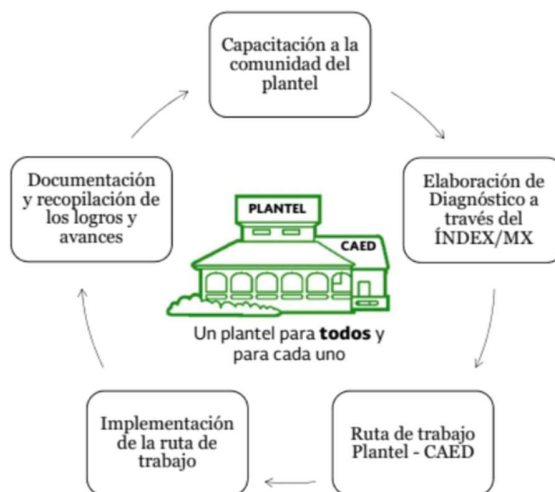
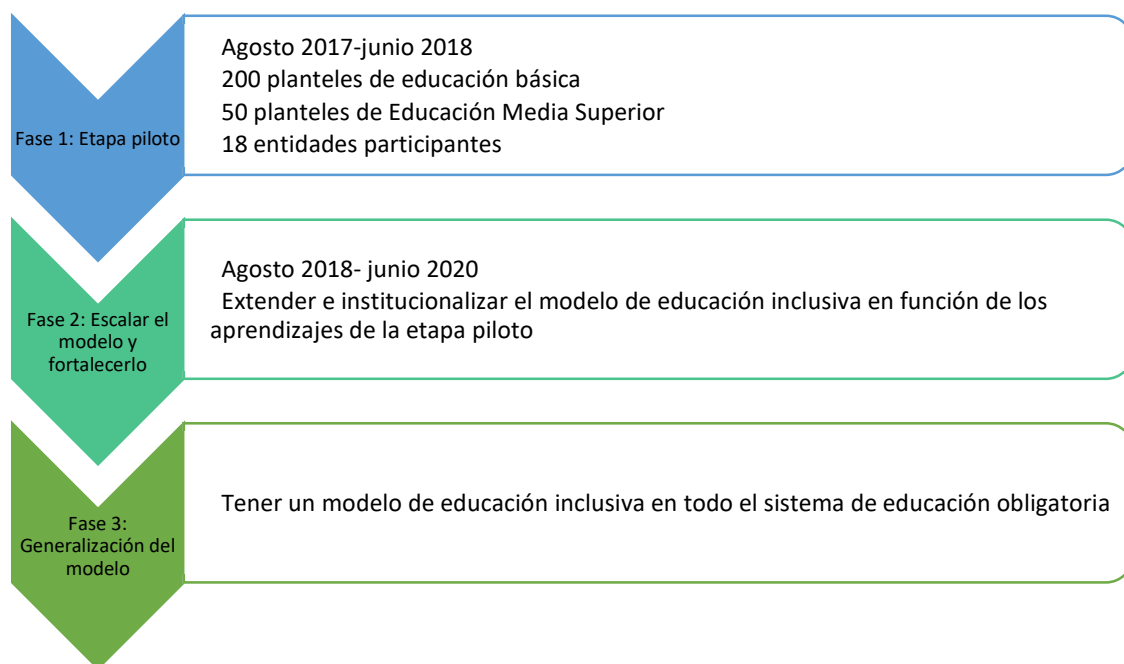


Figura 22: Modelo de intervención en educación media superior: un proceso compartido de cambio y mejora continua (SEP, 2017)

B. Fases de implementación

Las metas mostradas anteriormente se están llevando a cabo en un modelo de implementación en tres fases como se muestra a continuación (SEP, 2017, p.65):



1. Fase piloto

La fase piloto inició en el 2017 con un conjunto de 200 planteles de educación básica y 50 de educación media superior, con el enfoque denominado *experiencias demostrativas*. Esta metodología se utilizó por ser una forma de investigación que produce conocimientos, tanto de la forma de cómo se comprenden ciertos fenómenos, como de las variables que posibilitan y/u obstaculizan la prevención y la superación (SEP, 2017, p.68). Durante esta fase, se hizo un diagnóstico de cada comunidad escolar, sus culturas, políticas y prácticas inclusivas de tal forma que se permitiera identificar las palancas de cambio para avanzar hacia la educación inclusiva. En cada plantel se realizó el diagnóstico con una adaptación de la herramienta denominada *Guía para la Educación Inclusiva, Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (INDEX) (SEP, 2017, p.68).

a. Desarrollo profesional docente

Aunado a ello, se realizó una sensibilización a las autoridades educativas sobre la cultura de la educación inclusiva y las estrategias de tránsito de la educación especial a ésta. A su vez, hubo una capacitación a directores de las escuelas y planteles, así como a los enlaces de inclusión para sensibilizarlos en los principios y relevancia de la

estrategia de educación inclusiva de la SEP. La capacitación presencial a directivos y líderes de la estrategia en los planteles incluyó el uso de herramientas de diagnóstico, así como estrategias para la educación inclusiva (SEP, 2017, p.68).

Hubo, además, una capacitación a la comunidad de escuelas y planteles participantes. Dicha capacitación en línea se hizo a través de la colección de los libros de *Save the Children* llamados *Diversidad en el aula: Los cómo de la educación inclusiva, conceptos, estrategias de intervención, uso adecuado de lenguaje, actividades de sensibilización en el aula, consejo para las familias, entre otros*. Aunado a ello, se utilizó la plataforma *Google Classroom* con asesores en línea para impartir un taller y, además, se dio asesoría y acompañamiento presencial en todos los planteles en la etapa de experiencias demostrativas (SEP, 2017).

Todo ello además, implicó la creación de la red de directores y docentes para compartir experiencias de la etapa de transición a la educación inclusiva. En este programa piloto, a su vez, el enlace de educación inclusiva, el director(a) del plantel, USAER, UDEEI y CAED fueron los responsables de hacer, en conjunto con la comunidad educativa y los padres de familia, la ruta de trabajo que estableciese un cronograma con las acciones inclusivas que se iban a realizar en esos centros educativos, acompañados por Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Dichas acciones debían ser reportadas para que el centro avanzara hacia ser un centro educativo inclusivo de acuerdo con el cronograma que se había elaborado. Cada centro, además, elaboró un documento para que su proceso fuera replicable en otros planteles mostrando las experiencias demostrativas e identificando las principales barreras, pero también los logros (SEP, 2017).

b. Acciones a mediano plazo

A mediano plazo, el plan está en transformar las estructuras, funciones de las unidades actuales de educación especial y de atención a las personas con discapacidad (CAM, CAED y USAER) para que, en lugar de ello, se conviertan en centros de apoyo para que los planteles mejoren la atención a los con discapacidad o con aptitudes sobresalientes dentro de las estructuras educativas regulares. Además,

se deberán mejorar los sistemas de información estadística en torno a la cobertura, la calidad de la atención a las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes en el sistema educativo y generar información que permita mejorar las estrategias y las políticas educativas para la educación inclusiva (SEP, 2017).

Para poder lograr lo anterior, se deberá, de acuerdo con la SEP (2017):

1. Revisar las estructuras ocupacionales y contar con los perfiles profesionales que se requieren para la educación inclusiva.
2. Revisar los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente (SPD) para poder considerar las necesidades para la atención a los estudiantes con discapacidad o con aptitudes sobresalientes bajo el enfoque de la educación inclusiva.
3. Actualizar la formación inicial y continua de docentes y directivos de educación básica y educación media superior para poder atender a los estudiantes con discapacidad o con aptitudes sobresalientes bajo el enfoque de educación inclusiva.

A esto último también debería agregarse el establecer mecanismos de evaluación y toma de decisiones con respecto a las estrategias de cada centro, así como el establecimiento de una ruta de mejora que permita garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

c. Selección de escuelas y planteles

Como se mencionó anteriormente, se eligieron 200 escuelas de educación básica y 50 de educación media superior en 18 entidades federativas del país. Se escogieron bajo los siguientes criterios de selección (SEP, 2017):

1. Están a la vanguardia en temas relacionados con la atención a estudiantes de poblaciones vulnerables como personas con discapacidad, indígenas y de aptitudes sobresalientes.
2. Tienen un mayor dominio del enfoque de inclusión.
3. Son planteles que cuentan con servicios de apoyo como USAER, UDEEI y CAED que operan de manera eficiente.

Así, las entidades seleccionadas fueron, para educación básica, como se muestra en la Figura 23 y para la educación media superior en la Figura 24. Para mayores detalles sobre los planteles participantes, se puede consultar el **Anexo III: Escuelas participantes en el programa piloto (educación inclusiva)**.

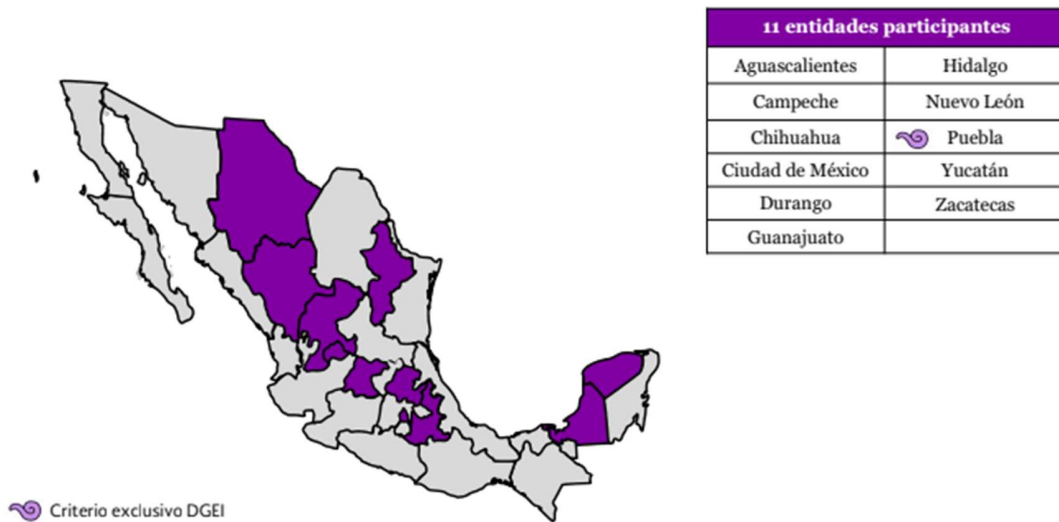


Figura 23: Entidades participantes para el programa piloto: educación básica. (SEP, 2017)

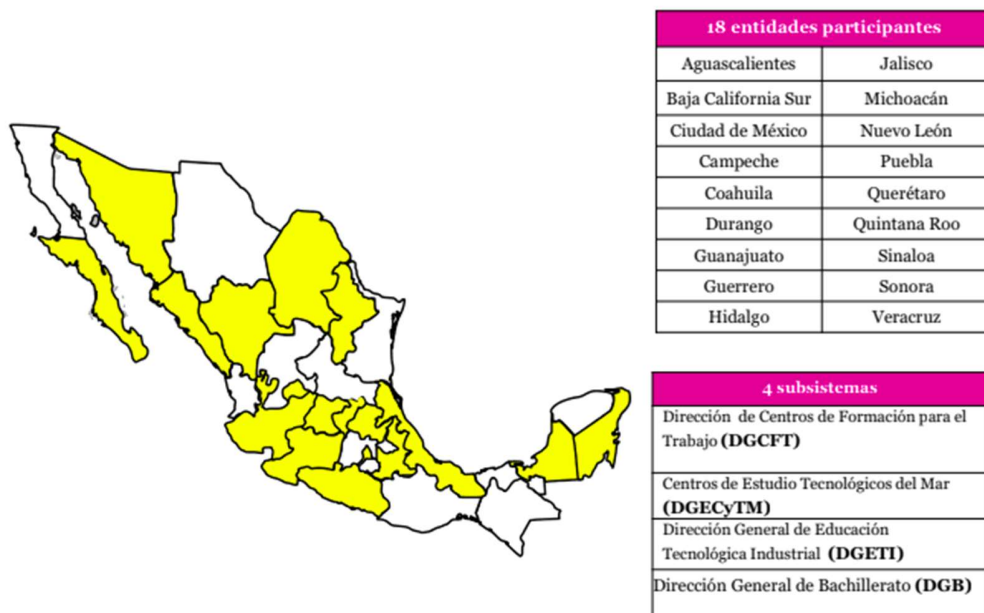


Figura 24: Entidades participantes para el programa piloto: educación media superior. (SEP, 2017)

Asimismo, como parte del seguimiento que realizó la DGDC, se llevaron a cabo nueve videoconferencias con autoridades de educación especial de: Campeche, Chihuahua, Ciudad de México, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Puebla, Yucatán y Zacatecas. El propósito de estas fue verificar y conformar el padrón definitivo de las escuelas que participarían en la fase piloto. Con base en esta información se realizó una reunión con el equipo de la DGDGE para corroborar datos y validarlos. Además, se estableció un sistema asesoría permanente, vía telefónica y correo electrónico, con las autoridades de las 11 entidades participantes para aclarar dudas sobre el desarrollo de la Estrategia.

Por parte de la DGDC, se realizaron seis visitas de seguimiento durante el 2018: en el mes de abril a Durango, en el mes de mayo a Chihuahua, Hidalgo y Puebla y en el mes de junio a Zacatecas y Aguascalientes. La finalidad de las visitas fue conversar con las autoridades de educación regular y especial sobre los avances y retos experimentados durante la implementación de la estrategia, además de conocer el tipo de acciones que realizaron las escuelas participantes (SEP, 2017).

Debido a que no se contaba con recursos económicos para la implementación de la estrategia, la DGDC y la DGDGE acordaron otorgar apoyos a las escuelas por medio del Programa de la Reforma Educativa (PRE), lo que implicó que los criterios de selección iniciales se modificaran, dado que quedaron descartadas las escuelas beneficiarias del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Derivado de lo anterior, en los meses de diciembre de 2017 y enero de 2018, las AEL tuvieron que sustituir escuelas para la aplicación del piloto, lo que resultó en una dificultad para conformar el padrón definitivo.

Con base en estos cambios y en la información proporcionada por el área responsable del PRE en la DGDGE, al final se integraron al padrón 95 escuelas de 8 entidades, dio como resultado un total de 197.

d. Seguimiento y avances

De acuerdo con la SEP (2017), las actividades planteadas para el seguimiento en el 2018 incluían una evaluación de los avances logrados por las escuelas en materia de inclusión educativa. Más adelante se elaboraría una Guía que tendría como objetivo

brindar a las escuelas de educación básica ciertas orientaciones para llevar a cabo el proceso de inclusión. Esa guía debía incluir una descripción de la estrategia, las recomendaciones para su implementación y algunos casos de éxito logrados por las escuelas. A su vez, sería una generalización del modelo de inclusión para que en el ciclo escolar 2018-2019 participaran más entidades y escuelas.

Aunado a la guía, debían entregarse a los planteles participantes todos los materiales de *Save the Children*, la capacitación en línea, la capacitación presencial, la implementación y seguimiento de la campaña Inclusión y equidad, así como la recopilación de experiencias demostrativas, un reporte de actividades y se harían visitas a los planteles y CAED (SEP, 2017).

Entre los avances encontrados está la elaboración de la *Estrategia Equidad e Inclusión Educativa en el Sistema Educativo Nacional para los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2019), las reuniones de trabajo entre el área de educación especial (DGC) y educación indígena (DGEI), así como de la Subsecretaría de Educación Media Superior, para establecer actividades y cronogramas de trabajo. También el entonces Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, realizó reuniones con organizaciones de la sociedad civil y con académicos para socializar la estrategia.

También se elaboró un padrón con las escuelas participantes, una reunión con las autoridades de las entidades participantes y el documento *Orientaciones para la implementación de la Estrategia Integral Equidad e Inclusión Educativa en el Sistema Educativo Nacional para los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes*. De las entidades participantes, 11 llevaron el tema a la fase intensiva de los Consejos Técnicos Escolares para el siguiente ciclo escolar (SEP, 2017). Además, se dio un ciclo de conferencias en Derechos Humanos en estados como Campeche, CDMX, Coahuila, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Nuevo León, Querétaro y Sonora, así como el seminario de educación inclusiva en la educación media superior, en donde participaron directores y enlaces de educación inclusiva de 60 planteles.

Finalmente, también se visitaron los planteles participantes, se hizo un levantamiento de información a través de entrevistas y cuestionarios, así como una revisión de informes sobre el funcionamiento de los CAED, y el reporte de la evaluación

del programa de supervisión de CAEDs relativo al primer trimestre del 2017. Esto también llevó a la elaboración de un FODA por plantel participante para identificar barreras para avanzar hacia la inclusión.

VII. La evaluación de las acciones

Las acciones de la prueba piloto, así como de la implementación de la Guía para una Escuela Inclusiva, deberían ser sujetas a una evaluación exhaustiva. Si bien se parte del punto de una capacitación seria en el proceso de implementación, cualquier proceso debería ser sujeto a una evaluación a lo largo del tiempo y en cualquiera de sus fases. Tanto la guía publicada por Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa [CRESUR] (2019), la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (SEP, 2018), o los objetivos prioritarios 2020-2024 propuestos en el Diario Oficial de la Federación (DOF) tras la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (DOF, 2019a, p.8) o el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019b) contemplan un proceso de evaluación específicamente aplicado a las estrategias planteadas anteriormente y al programa piloto que se había puesto en práctica hacía unos años.

En su *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, la UNESCO (2017, p.38) sugiere que cada país establezca un Comité Directivo bajo la guía de la Secretaría de Educación Pública para asegurar el impacto y el cambio. Este organismo no sólo debía representar de manera equilibrada a los diferentes grupos interesados (docentes, asociaciones profesionales, padres, estudiantes, investigadores, organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad), sino que además estaría encargado de realizar consultas para obtener una evaluación creíble a través de su autonomía, estimulando la reflexión y el debate sobre los niveles de progreso a partir de la participación también de los grupos vulnerables.

A su vez, dicho organismo debería preparar informes de síntesis sobre conclusiones clave y formular recomendaciones sobre las acciones que se necesitan para avanzar en la política, además de un plan de acción que identifique los pasos clave, las personas responsables y el calendario para la aplicación de las recomendaciones. Aunado a ello, el organismo debería supervisar la aplicación del plan

de acción en todos los niveles como una de sus funciones permanentes, manteniendo informados a los interesados sobre los avances en la aplicación del plan usando ejemplos de prácticas efectivas que inspiren una participación generalizada en el proceso de cambio (UNESCO, 2017, p.38). Esta revisión deberá completar para cada una de las cuatro dimensiones (conceptos, políticas, estructuras, sistemas y prácticas), así como las 16 características que las acompañan.

Considerando la reciente desaparición del organismo público autónomo conocido como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que entre sus facultades sí contemplaba la realización de evaluaciones y mediciones a procesos o resultados derivados del Sistema Educativo Nacional (SEN), y de la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que buscaba verificar también el grado de cumplimiento de las metas y objetivos del SEN, se propone que la más reciente Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación sea reformulada, no sólo para otorgarle facultades de autonomía y una junta de gobierno y órganos colegiados que siga los lineamientos propuestos por la UNESCO, sino que además se establezca un órgano específico de seguimiento al programa que, hasta ahora, parece haberse detenido. Además, será necesario continuar con la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), una de las piezas clave de la Declaración de Incheón (2015), así como uno de los ámbitos de inclusión que propone la UNESCO (2020, p.4) y una de las 4A de Tomasevski (2001 y 2004, en INEE, 2014, p. 5).

Finalmente, será necesario (para cumplir con los acuerdos firmados en Incheón y, a su vez, con los Objetivos del Desarrollo Sostenible), establecer una Política Nacional de la Evaluación de la Educación (PNEE) que determine las orientaciones estratégicas de intervención pública para atender a contribuir, como lo indica la CPEUM, en mejorar la calidad y la equidad de la educación básica en un marco de colaboración entre todos los actores e instituciones implicados en el SEN a partir del ahora Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.

Es importante mencionar que la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) sí propone como mecanismo de seguimiento, coordinación institucional y corresponsabilidad social que, dada la naturaleza multidimensional de la inclusión

educativa, se establezca una coordinación interinstitucional y un esquema de corresponsabilidad social que sume los esfuerzos coordinados de los distintos órganos del Estado para concretar las acciones establecidas a partir de una serie de convenios de colaboración institucional de instancias, complementados con la instrumentación de convenios que delimiten el ámbito de trabajo de cada instancia del poder público. Por ello, propone que se cree un Consejo Nacional de Educación Inclusiva, de forma adicional a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, para asesorar y acompañar las decisiones políticas de inclusión a nivel estratégico, con sus respectivos Consejos Estatales de Educación Inclusiva. Esto, de acuerdo con los tres niveles de seguimiento propuestos por la ENEI:

1. Seguimiento General: es el conjunto necesario y suficiente de previsiones de evaluación de la estrategia y sus instrumentos programático-presupuestarios para valorar el diseño e impacto agregados, así como informar la mejora continua de los mismos (al que ahora nombra como responsable a la Secretaría de Educación Pública, con el apoyo técnico del CONEVAL (SEP, 2019, p.106).
2. Seguimiento estatal: el conjunto necesario y suficiente de previsiones de evaluación de las estrategias que integran la ENEI para valorar su instrumentación y desempeño, así como la mejora continua de los mismos (al que ahora nombra como responsable a la Secretaría de Educación Pública, con el apoyo técnico de las áreas de planeación estatal (SEP, 2019, p.106).
3. Seguimiento territorial: el conjunto necesario y suficiente de metodologías, herramientas y formatos de seguimiento y evaluación del aterrizaje operativo de las estrategias generales y territoriales de cada escuela del país (al que ahora nombra como responsable a la Secretaría de Educación Pública y las autoridades educativas de cada plantel) (SEP, 2019, p.107).

A su vez, la ENEI nombra como instancias corresponsables de los tres niveles de implementación de la misma a la Secretaría de Salud, Secretaría de Bienestar, Sistema Nacional DIF, Secretaría de Comunicaciones y Transportes, Secretaría de Gobernación, Secretaría del Trabajo, Secretaría de Cultura, Secretaría de Hacienda y

Crédito Público, Instituto Nacional de las Mujeres, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, Secretaría Ejecutiva del SIPINNA, Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación, y las áreas de la APF que sean requeridas, así como la concurrencia de las Secretarías de Educación o sus equivalentes en las 32 entidades federativas. Sin embargo, no hace responsable o la facultad de algún organismo existente o futuro de la evaluación de la implementación de la estrategia, como se mencionó anteriormente.

En este sentido, se considera que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación sea la responsable, a través de la autonomía constitucional que pudiera dársele, de dicha evaluación y seguimiento y no la creación de organismos adicionales que no tengan facultades para la toma de decisiones. Al proponerse como organismo público autónomo, y de acuerdo con la definición propuesta por Filiberto Ugalde (2016, p. 254), podría actuar con independencia en sus decisiones y estructura orgánica, siendo un depositario de funciones estatales que se busca “desmonopolizar, especializar, agilizar, independizar, controlar y/o transparentar ante la sociedad con la misma igualdad constitucional”.

Se propone que éste sea un organismo autónomo (como lo había sido el INEE) constitucional, pues de acuerdo con lo propuesto en el PND y la importancia del cumplimiento de los acuerdos para garantizar la inclusión firmados por México (y que adquieren importancia constitucional), se deberá atender eficazmente este asunto primordial para el Estado en beneficio de la sociedad dado que, por su especialización e importancia social, requiere autonomía (Ugalde, 2016, p. 256). Dado que este tipo de organismos concilian la democracia de partidos, poderes tradicionales y grupos económicos y sociales, no se deben a su creador o a quien los designa, pues se busca en ellos un equilibrio constitucional y parte de la necesidad de contar con un ente especializado técnica y administrativamente enfrentando los defectos perniciosos de la partidocracia (Ugalde, 2016, p.257). Dicho organismo, a su vez, debería de contar con autonomía plena la toma de decisiones, como en su caso lo hace la CNDH y la propia UNAM (para más información y referencias previas de esta propuesta, consultar el **Anexo IV: Del INEE y su autonomía.**

Capítulo V. Conclusiones y propuestas de mejora al Sistema Educativo para garantizar la Inclusión

Desafortunadamente, el proceso de la política educativa en México referente a las personas con discapacidad no ha sido congruente con su desarrollo, a pesar de los compromisos asumidos por nuestro país. Hoy en día continúan coexistiendo esquemas escolares excluyentes y diferentes barreras para acceder al sistema educativo regular. La concepción separatista y la segregación que promueve la creación de escuelas especiales para niños con discapacidad, pero que no considera los apoyos y ajustes necesarios, como las adaptaciones curriculares, hacen evidente que existe una falta de conocimiento sobre el proceso educativo y de una transición no planificada desde una política de integración a una inclusión educativa real (INEE, 2019, p.55).

Hoy todavía no se logra incluir el enfoque de discapacidad en las normativas ni en las políticas nacionales, por lo que hay leyes y programas sectorizados y segmentados e, incluso, algunos contradictorios. Cuando las personas pertenecen a dos grupos vulnerables, usualmente se tiende a invisibilizar alguna de las dos características (por ejemplo: personas indígenas que tengan discapacidad). Por tanto, la transversalización de dichas políticas es sumamente necesaria.

El enfoque de educación inclusiva es una forma de participación genuina y comprometida de cada uno de los miembros de la comunidad escolar hacia un proyecto que no sólo responda las necesidades diversas de los estudiantes y de sus contextos, sino que además abran las puertas hacia un mundo más allá de los muros de la escuela. Se trata de la posibilidad de todos de aprender, independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales. Tras más de 30 años en la lucha por lograrlo, se está en el proceso de transformar la escuela en una auténtica comunidad de aprendizaje que hace frente a la diversidad como un pilar de ésta.

Llevar adelante un marco de referencia y una propuesta metodológica rigurosa, como lo implican todas las normativas internacionales que ha firmado México y la propia ley federal, es de suma importancia para poder evaluar la atención educativa a la diversidad. Para ello, es necesario identificar y comprender el núcleo duro de los factores que mantienen el fracaso de una política nacional de inclusión educativa a pesar de que, en este sentido, se han obtenido numerosas evaluaciones a los

programas nacionales y que, además, se han hecho distintos intentos para cuantificar los elementos del sistema (INEE, 2019, p.8).

Debemos seguir apuntando a una perspectiva ecológico-sistémica que, como indican Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012, p.2), podemos nombrar “ecología de la equidad”. Es decir, debemos asegurarnos no sólo de que todos sean bienvenidos en las escuelas, sino que se les provea de una serie de experiencias y resultados escolares que sean equitativos. Para ello es necesaria la visibilización, el tomar en cuenta la demografía de las áreas en las que las escuelas están, la historia, la cultura de la población a la que atienden, las realidades económicas de la población y los procesos socioeconómicos que les subyacen. Todo ello debe tomarse como base para la formación del profesorado, tanto a nivel nacional como regional, con el objetivo de poder hacer frente a la diversidad del alumnado.

Los educadores tienen una importante responsabilidad en lo que hacen dentro de la escuela en colaboración con otros agentes educativos. Deberán promover y defender lo que ocurre más allá de las puertas de la escuela (por ejemplo en términos de políticas económicas, laborales, urbanísticas, de salud, sociales, etc.) para poder interactuar de la mejor manera con el mundo, reducir la exclusión y formar el proyecto de sociedad que deseamos.

Como se ha venido trabajando en los últimos años, el Estado debe plantear la posibilidad de crear oportunidades de acceso igual para todos en el SEN, por más ambicioso que resulte, puesto que en un periodo sexenal es difícil erradicar las brechas existentes en la educación. Así, la continuidad en los trabajos sexenales presentados y ejecutados resulta clave.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad también establece el compromiso de los gobiernos a garantizar la educación de todos sin importar su condición. Por ello, dentro del desarrollo y garantía del derecho a la educación, como se ha mencionado anteriormente, existen diferentes actores que deben ser partícipes activos en la mejora de la educación. Entonces, es necesario el reconocimiento de la participación social como una necesidad prioritaria en el derecho a la educación. Así se deben considerar diferentes propuestas y modificaciones

constitucionales para que los diferentes agentes sociales en materia educativa se vean incentivados. A continuación se hacen las siguientes propuestas:

A. Continuación del programa propuesto por la ENEI y revaloración de las políticas públicas de educación del PND 2019-2024

Como se mencionó en el capítulo anterior, la ENEI constituye un avance significativo con planes a corto, mediano y largo plazo. La modificación de la Reforma Educativa (RE) en el 2019 impidió de tajo que este programa continuara expandiéndose a lo largo del SEN, constituyendo un retraso a la buena práctica educativa lograda a través de muchos años de lucha. A su vez, esto está relacionado con 4A de Tomasevski (2001 y 2004, en INEE, 2014, p.5), específicamente en términos de disponibilidad, aceptabilidad y accesibilidad. Al tratarse de un derecho humano, además, debemos garantizar su principio de progresividad. Además, este punto está enfatizado en la Dimensión B de Booth y Ainscow (2015, p.17)

Es necesario, entonces, que dicho programa se incorpore y se revaloricen las políticas públicas de educación en los PND actuales y futuros, contemplando los logros y avances que se han tenido, pero sobre todo los compromisos adquiridos para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación.

B. Reducción de facultades y aumento de obligaciones de la SEP

Marcar la ruta hacia la mejora continua del sistema educativo. La SEP no puede ser juez y parte del derecho a la educación. Se requiere de un organismo autónomo e independiente que sea capaz de vigilar e informar oportunamente y de forma transparente, sobre la calidad de la educación que se imparte a nuestros NNAJ.

La evaluación, por lo tanto, deberá estar fuera de las tareas que tengan las autoridades educativas y ser realizadas por un organismo autónomo e independiente, cuya función primordial sea velar por el derecho a la educación de calidad, justa y equitativa (e idealmente inclusiva) de los NNAJ de México. Además, se debe contar con información relevante para el diseño y desarrollo de políticas y programas educativos, lo que permita trabajar en favor de la educación. Igual que el punto anterior, esto se relaciona con la Dimensión B de Booth y Ainscow (2015, p.17)

Esto, a su vez, va de la mano con los acuerdos internacionales y las propuestas de la UNESCO en términos de educación, pero sobre todo con lo que se firmó en la Declaración de Incheón. Para ello se requiere:

1. Cambio de facultades constitucionales de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación:

Como se mencionó en el capítulo anterior, se considera que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación deberá ser la responsable, a través de la autonomía constitucional que pudiera dársele, de la evaluación y seguimiento de los mecanismos que estudien el SEN, además de la evaluación. Por tanto, será necesario convertirlo en un organismo público autónomo, de tal fuerte que pueda actuar con independencia en sus decisiones y estructura orgánica, siendo un depositario de funciones estatales.

Se deberá tener dicho organismo para la aplicación de pruebas como PLANEA, que permitan tener información relevante que permita la toma de decisiones relevantes no sólo en cuanto a contenido curricular, sino a la forma de impartirlo y garantice el derecho a la educación de calidad de los estudiantes mexicanos. Nuevamente, esto está correlacionado con principios de igualdad y no discriminación, pero especialmente la universalidad que debe garantizarse en el derecho a la educación.

Se propone que éste sea un organismo autónomo (como lo había sido el INEE) constitucional, pues deberá atender eficazmente la educación, al ser ésta primordial para el Estado en beneficio de la sociedad. Dado que lo que se busca es un organismo altamente especializado y de gran importancia social, requiere autonomía, pues se busca que éste concilie la democracia de partidos, poderes tradicionales y grupos económicos y sociales. A su vez, debería de contar con autonomía plena la toma de decisiones, como en su caso lo hace la CNDH y la propia UNAM.

Al tener ahora un organismo de evaluación sin autonomía, se corre el riesgo de caer nuevamente en el problema de la falta de certeza en los datos. Ésta se requiere para saber si la implementación de las políticas públicas del gobierno en turno funcionan. Además, al ser juez y parte la SEP, también se impacta a la asignación de plazas docentes que, sin lugar a dudas, promueve la corrupción.

Entonces, el tener un organismo público autónomo aumenta la oportunidad de contar con datos, evidencias y conocimiento que puedan enriquecer el debate público y conducir al país y la política educativa con base en información de calidad.

2. Regreso del SNEE

México ha adquirido obligaciones internacionales que contemplan, entre otras cosas, proyectos de evaluación pertinentes a las necesidades de mejoramiento de los servicios educativos de todo el país. Se requiere, entonces, establecer cuáles serán los objetos, métodos, parámetros, instrumentos y procedimientos de evaluación que garanticen la educación no sólo de calidad, sino también inclusiva y que, además, sirvan para trazar las directrices derivadas de los resultados de los procesos de evaluación a través de indicadores, tanto cualitativos como cuantitativos. Además, se deberá determinar los alcances, las consecuencias de la evaluación, los mecanismos de difusión de los resultados de la evaluación y la distinción que pueda haber entre la evaluación de las personas, de las instituciones y del SEN en su conjunto.

Por lo tanto, la información y contenido generado por el SNEE son sumamente necesarios para las acciones que establezcan una cultura de la evaluación educativa, permitiendo el intercambio de información y la articulación de procesos, instrumentos y acciones que contribuyan a la formulación de políticas públicas, pero además de verificar el grado de cumplimiento de los objetivos y metas del SEN. Todo ello, como se puede ver, es extremadamente necesario para garantizar la calidad de la educación inclusiva.

Este punto está correlacionado con la idea de lo que Ainscow (en INEE, 2019, p.17) marca como valores de la inclusión, específicamente en el punto de enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores tanto como sus logros.

3. Regreso del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa y la incorporación del DUA para la evaluación de infraestructura.

El Instituto Nacional de la Infraestructura Educativa (INIFED), que estaba encargado de las normas y especificaciones técnicas para los planteles escolares del país, tiene que regresar. Es necesario volver a tener un instituto encargado de fortalecer la

infraestructura de las escuelas mediante normas mexicanas, seguimiento técnico y administrativo de las obras, la asistencia en caso de desastres naturales e, idealmente, incorporando el diseño universal para el aprendizaje, tanto en la infraestructura física de la escuela, como a través de recomendaciones para la parte pedagógica.

A pesar de haber sido sustituido por el Sistema Nacional de Información de la Infraestructura, que es dependiente de la Secretaría de Educación Pública, este último sólo está encargado de diagnosticar y definir acciones de prevención. Asimismo, son ahora las autoridades educativas locales y comités escolares formados por padres de familia y profesores (es decir, no expertos en la materia), quienes son encargados de construir, equipar, mantener, rehabilitar y reforzar las escuelas. Esto, entonces, genera una pérdida en la profesionalización, la innovación y la capacidad de tomar decisiones planeadas que busquen el beneficio a largo plazo. Hablar de una mayor participación de los padres en la educación sin duda es necesario, pero no es suficiente. Es necesario que exista una responsabilidad compartida entre autoridades, Estado y gobierno.

Por tanto, se requiere un órgano autónomo que pueda dar seguimiento y canalizar los recursos para la mejora, el equipamiento de mobiliario e instalaciones físicas en las escuelas de México. Éste deberá garantizar los procedimientos técnicos respecto a la construcción y mantenimiento de espacios físicos escolares, mismos que deberán estar a cargo de una instancia capacitada que tenga control sobre dónde, cuándo y cuáles son las mejoras que se realizan.

Se requiere, además, que este organismo sistematice y actualice bases de datos sobre registros de inmuebles, de tal forma que se orienten los esfuerzos del gobierno, del sector privado y de las organizaciones de la sociedad civil. Sin esto, los cambios a las leyes y las buenas intenciones serán, sin duda, inciertas.

C. Incorporación de estudios históricos, culturales y de sensibilización sobre la discapacidad como parte del plan de estudios de la educación básica.

No conocer la historia nos condena a repetirla y lo que se busca en este paradigma es todo lo contrario: justicia, equidad y progreso. La sensibilización de la población y la inclusión requieren que conozcamos el presente y el pasado de todos, incluyendo a las poblaciones vulnerables. La historia nos da herramientas para pensar en una

sociedad más justa y equitativa, nos da sentido de pertenencia a algo más allá de nosotros; tenemos un pasado compartido y eso quiere decir que tenemos un presente y un futuro.

Debido a que las personas con discapacidad han sido ignoradas por tanto tiempo, es importante que todas las personas reconozcan que tienen un lugar importante, no sólo para conocer sobre aquellas personas que han creado un movimiento en pro de las personas con discapacidad, sino también pensar en cosas como la productividad en el trabajo, nuestro sistema de salud, cómo nuestro país establece ciertas jerarquías, etc. Al entender cómo las personas con discapacidad viven todas esas experiencias, generalmente se empodera no sólo a las personas, sino también a la comunidad.

Finalmente, esto se relaciona con la Dimensión C de Booth y Ainscow (2015, p. 50), en donde se da el desarrollo de prácticas inclusivas, que implica tener un currículo para todos y en el que los estudiantes vinculen lo que aprenden en la escuela con los problemas asociados a la vida y a la relación que tienen con el planeta y, a su vez, con la Dimensión A para la generación de culturas inclusivas.

D. Incorporación del LSM como parte del programa de estudios de la educación básica.

De acuerdo con Human Rights Watch (2018), el acceso a la lengua de señas en la educación y los servicios públicos es fundamental para los derechos de las personas sordas. No sólo se trata de mejorar la accesibilidad, sino una manera de romper barreras de comunicación y poder participar en la sociedad.

La comunicación en los seres humanos es necesaria y está implícita en todos los órdenes de la vida. La capacidad, entonces, de poder comunicarnos en todos los sentidos mejora la calidad de vida de las personas. El lenguaje y la cultura tienen una relación simbiótica en donde sin lenguaje, no se puede aprender cultura; sin cultura el lenguaje no tiene referencia.

Las profesiones que dan servicio a la sociedad requieren comunicarse con todos. Es necesario, entonces, que reciban entrenamiento desde la educación básica. Una verdadera escuela inclusiva debe formar a sus estudiantes en este contexto.

La educación de calidad que potencie y maximice las capacidades de las personas es clave. El incorporar la Lengua de Señas Mexicanas (LSM) al programa de estudios de la educación básica no sólo funciona para las personas sordas, sino que visibiliza las diferencias, nos pone en el lugar de otro y crea, más allá de cualquier cosa, un sentido de comunidad que aporta beneficios valiosos al reconocernos como parte de una sociedad y no sólo desde una perspectiva individualista. Aunado a ello, se trata de aprender una lengua diferente lo que, como se sabe, tiene grandes beneficios neurocognitivos para las personas.

La importancia de esta propuesta radica en el incluir aprendizaje del LSM en la currícula también está correlacionado con lo que Ainscow (en INEE, 2019, p.17) marca como valores de la inclusión, entre ellos poner los valores en acción, incrementar el sentido de pertenencia, la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas para la diversidad, además de vincular la educación a realidades locales.

E. Programas de sensibilización y capacitación para docentes

En un estudio realizado para “identificar los recursos y las habilidades profesionales y didácticas que los docentes consideran se despliegan al trabajar con estudiantes con discapacidad”, Cruz *et al* (en INEE, 2019, p. 101), encontraron que los profesores tienen poco reconocimiento de los aspectos positivos de la educación inclusiva y no llegan a verla como una oportunidad de igualdad y equidad para algunos grupos vulnerables. Tampoco distinguen que es un espacio de aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos que, a su vez, llevarán a una profesionalización de la docencia del siglo XXI. Esos mismos autores señalan que debe haber reformas significativas para los docentes y una presencia fuerte y significativa en el currículo en temas de inclusión. Por tanto, es sumamente necesario que se incluya en los programas de las Escuelas Normales en México.

En esta reforma, deberán incluirse programas y planes para desarrollar habilidades y capacidades para atender a la diversidad en los docentes del aula regular, pero esto, sin duda tendrá un impacto en todo el sistema educativo.

En resumen, es necesario superar las barreras conceptuales que se heredaron del modelo médico para poder entender y atender a la diversidad, por lo que se deberá hacer énfasis en prácticas inclusivas y dejar de lado las prácticas excluyentes, dando

herramientas y estrategias para la diversidad. Se deberá ampliar la formación docente para que éstos no consideren que existen, a excepción del sistema Braille y de la LSM, estrategias específicas para estudiantes con discapacidad, sino que éstas deberán depender de su nivel de desarrollo, estilo de aprendizaje, etc. (Romero, García, 2013).

Al igual que en el curso anterior, esta propuesta se relaciona con lo que Ainscow (en INEE, 2019, p.17) marca como valores de la inclusión, entre ellos: enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, fomentar las relaciones mutuamente enriquecedoras en los centros escolares y también vincular la educación a las realidades locales y globales. Además, es una manera de mirar a cada vida y a cada estudiante con el mismo valor, así como una manera de mejorar la participación de estos estudiantes y docentes en actividades de enseñanza.

F. Establecimiento de centros de recursos que apoyen estrategias pedagógicas o que permitan acceder a los insumos de apoyo de cada grupo de personas con discapacidad, para, por ejemplo, darles prácticas de orientación y movilidad a las personas ciegas.

En un estudio realizado por Romero y García en el 2013 (en INEE, 2019, p.102), se realiza un recuento de la historia de la educación especial y la integración educativa en México, haciendo hincapié en que la integración educativa se orienta a estudiantes con NEE, asociadas o no a la discapacidad. Para ellos, se han logrado cosas importantes relacionadas con el incremento de niños atendidos e integrados, el número de docentes de escuelas regulares que reciben algún curso de integración educativa, así como en la actitud de los docentes, además de la evaluación de los estudiantes y una satisfacción más generalizada de los padres de los integrados en términos de los logros de sus hijos. Sin embargo, los avances mostrados en las evaluaciones de este estudio indican que todavía hay un camino largo por recorrer, asentando que en el 2011 sólo el 13% de las escuelas del país tenían UDEEI y que el apoyo de las USAER o los CAM a las escuelas regulares muestra carencias importantes, pues se trata de un modelo de atención itinerante que permite sólo dar apoyo a con las necesidades más notables y no apoyo individualizado (INEE, 2019, p.102).

Aunado a ello, es necesario trabajar con la asignación de responsabilidades tanto docentes como de las UDEEI, pues para muchos docentes de escuelas regulares

la atención de niños con BAP es responsabilidad de los profesionales de la UDEEI (INEE, 2019, p. 102). A su vez, trabajar con escuelas inclusivas que tengan logros significativos en un sistema rígido y complejo resulta todo un reto. Aunque en México los profesores reciben más cursos de actualización que muchos en otros países de la OCDE (92% de los docentes participan en actividades de desarrollo profesional), muchos de éstos demandan que los cursos se traten de personas con BAP.

Por tanto, la recomendación específica en este sentido, recae en el aumento de UDEEI para las escuelas regulares de tal manera que se logre con éxito una atención individualizada que, a su vez, contemple los insumos de apoyo necesarios.

G. Mejorar la accesibilidad en la navegación los sitios web gubernamentales y específicamente en las páginas de la Secretaría de Educación Pública, para garantizar el acceso a la información de las personas con discapacidad.

Para ello deberán incluirse herramientas que permitan una lectura fácil, amigable, la modificación de tamaños de letra, la capacidad de ser recitada, y fácil de ser usada por todas las personas neurodiversas, mayores, etc.

Queda claro que México ha ido evolucionando en políticas públicas y legales hacia la inclusión. Sin embargo y con base en lo que plantea Ainscow en torno a la inclusión y el fortalecimiento de culturas y prácticas de inclusión, el énfasis aún no es el necesario. El país ha avanzado en la creación de programas que reflejan el planteamiento del concepto actual de inclusión, pero aún existe una inequidad en el acceso a esa educación, así como un bajo nivel en la satisfacción de las necesidades básicas para el aprendizaje.

El modelo de atención que predomina en México es el de la integración educativa. A pesar del tiempo que lleva operando el Programa Nacional de Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), todavía hace falta fundamentar más la propuesta teórica y generar el cambio a lo largo del Sistema Educativo Nacional.

Hay que considerar que ya hay un antecedente que demuestra la posibilidad de lograr mejores niveles no sólo de calidad educativa, sino también en términos de inclusión de las personas con discapacidad, pero aún falta lograr el impacto en todo el

SEN, con el fin de garantizar que la calidad de la educación sea una realidad para la mayoría de las personas con discapacidad.

Quizá valdría la pena mencionar que uno de los retos principales es llevar a la práctica lo que, con el tiempo, se escribió en leyes y se ha logrado avanzar a través de los distintos momentos de la historia del país, pero sobre todo lo que hoy se legaliza. Se necesita entonces generar un cambio de mirada hacia las personas, un cambio que realmente permita ver el enriquecimiento a la población y que, con ello, se derriben las barreras que impiden la plena inclusión.

Es importante considerar que, de no hacerse varias de estas propuestas, se estaría realizando una violación al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (2006), además de a diferentes documentos del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Además la convivencia de personas con y sin discapacidad es un aprendizaje conjunto muy valioso que fortalece el respeto entre personas diversas que aprecian la diferencia y la heterogeneidad como un valor intrínseco de la naturaleza humana.

El principal referente es la obligación que México adquirió ante la Educación para Todos, con el objetivo de trabajar para obtener una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de ser una educación para la vida (según la Declaración de Incheón). Entonces, tenemos la responsabilidad de formar un sistema educativo inclusivo y de calidad. Para poder lograrlo, es necesario diseñar un plan para la implementación de la cultura, políticas y prácticas de educación inclusiva que contemplen procesos de evaluación interna, pero también el desarrollo de planes de mejora continua de los centros educativos y para formación de docentes, luego de un proceso de formación basada en los principios del aprendizaje dialógico, además de la colaboración entre los diferentes centros educativos que permitan crear una red de aprendizaje entre pares, mejorando la eficacia y eficiencia de las escuelas. Es necesario, por tanto, que los docentes compartan conocimientos para el aprendizaje mutuo que enriquezcan su práctica.

Los centros educativos, entonces, deben ser espacios privilegiados para la formación y la innovación que nos benefician a todos como comunidad. Las escuelas

deben ser lugares abiertos al cambio, deben adaptarse a un entorno que se transforma continuamente y en donde el aprendizaje es la base fundamental de la organización. Para ello, el liderazgo en dichos centros, así como también en las instituciones dedicadas a la generación de políticas públicas relacionadas con la educación y la inclusión, son piezas clave en el desarrollo del país para lograr la calidad educativa.

Se sabe, que este es un proyecto a largo plazo y que los cambios reales a nivel nacional, pero esto no quiere decir que no tengan un beneficio casi inmediato a pequeña escala. Si queremos respetar los derechos humanos y tener una sociedad inclusiva, entonces es necesario comenzar a actuar.

Referencias

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992, mayo 19).
Obtenido de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17.
- Aristóteles (siglo IV a.C.) Política. Obtenido de:
[http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20\(Gredos\).pdf](http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20(Gredos).pdf)
- Arnaiz, S.P. (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga, España: Aljibe.
- Barriga Bravo, J.J. (2008) La imagen social de las personas con discapacidad. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI
- Cárdenas, T. Y Barraza, A. (2014). Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México. Recuperado el 4 de marzo del 2018 de:
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>
- Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa [CRESUR] (2019). Guía para una Escuela Inclusiva. Obtenida de:
http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/app_mei/guias/escuela_incluyente.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM] (2014) Artículos 1º y 3º. Párrafo adicionado DOF 26-02-2013.
- De la Rosa, V. (1999). Trastorno por Déficit de Atención. Hiperactividad- Impulsividad (TDAHI). Obtenido el 18 de mayo del 2018 de
<http://www.medigraphic.com/pdfs/conapeme/pm-1999/pm996f.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2019, 19 de junio). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Obtenido de:
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2019, 07 de diciembre). Plan nacional de desarrollo 2019-2024. Obtenido de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

DIF CDMX (2017) Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. Obtenido de

<https://dif.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/59b/948/565/59b948565102b180947326.pdf>

Domínguez, J.; López, A.; Pino, M.R.; Vázquez, E. (2015) Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. En Revista Portuguesa de Educação 28:2 pp. 31-50. Braga: Portugal. Obtenido de:

<https://www.redalyc.org/pdf/374/37443385003.pdf>

Egea, C., Sarabia, A. (2001) Clasificaciones de la OMS sobre la discapacidad. Obtenido de: https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf

Farkas, A. (2014). Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission [Cuadernillo 1]. Nueva York: UNICEF. Recuperado de:

http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf

Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] (2019). Visibilizar, incluir, participar Estrategia VIP. Orientaciones para promover los derechos de las personas con discapacidad en el trabajo del Fondo de Población de las Naciones Unidas en América Latina y el Caribe. Obtenido de:

<https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA-Info-Discapacidad%200304%20%281%29.pdf>

Gobierno de México (2019) Educación Especial. Obtenido de:

https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

Gobierno de México (2019) Plan Nacional de Desarrollo. Obtenido de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

González García, E. (2009). Hablar de la evolución de la concepción de la educación especial requiere de hacer especial mención a la evolución de las actitudes sociales. Recuperado el 4 de marzo del 2018 de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>

- Hosking, D. (2008) Critical Disability Theory: 4th Biennial Disability Studies Conference. Lancaster University. Obtenido de:
https://www.lancaster.ac.uk/fass/events/disabilityconference_archive/2008/papers/hosking2008.pdf
- Human Rights Watch (2018) El lenguaje de señas, un componente clave para los derechos de las personas sordas. Obtenido de
<https://www.hrw.org/es/news/2018/09/23/el-lenguaje-de-senas-un-componente-clave-para-los-derechos-de-las-personas-sordas>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). Discapacidad en México. Obtenido el 18 de mayo del 2018 de
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). La discapacidad en México. Datos al 2014. Obtenido el 18 de mayo del 2018 de
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2014). El derecho a una educación de calidad: Informe 2014. Obtenido de:
https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/resumen_290414.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1E216.pdf>
- Lay Raby, N., Ramírez Molina, R., Villalobos Antúnez, J.V. (2020) Sociología y discapacidad en el contexto laboral de Chile. Obtenido de:
<http://memoriascimted.com/wp-content/uploads/2019/11/Sociolog%C3%ADa-y-discapacidad-en-el-contexto-laboral-en-Chile.pdf>
- Ley General de Educación (2009, 22 de junio). Obtenido de:
https://docs.mexico.justia.com/federales/ley_general_de_educacion.pdf
- Ley General de Educación (2019, 30 de septiembre). Obtenido de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [2011] Obtenido de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2000). Obtenido de:
https://www.ipn.mx/assets/files/defensoria/docs/Normatividad%20nacional/21_Ley-para-laProteccion-de-los-Derechos-de-Ninas-Ninos-yAdolescentes.pdf
- Macías, Y. (2019) El estado como garante del derecho al acceso a la educación inclusiva: actuación conjunta del gobierno con los gobernados para la creación de políticas públicas en la materia. Tesis de licenciatura: UNAM.
- Molina, M. (2009) De la educación especial a la inclusión: la situación de México. Tesis de Maestría: UNAM.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-446.
- Nirje, B. (1969) The Normalization Principle and Its Human Management Implications en SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal, Vol. 1(2). Obtenido de:
https://www.canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos [ACNUDH] (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Obtenido de
<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Obtenida de:
<http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/declaracion-derechos-humanos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1982) Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Obtenida de: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Obtenida de:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1977). La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación. Salamanca: Sígueme
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). Declaración de Salamanca. Obtenido de: http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/editor/48/Declaraci%C3%B3nSALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2006). Global Monitoring Report: Literacy for Life. Obtenido de: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2006-literacy/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2014). Declaración de Lima. Obtenido de: <http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/editor/48/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2014). Acuerdo de Mascate. Obtenido de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). Declaración de Incheon. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Obtenido de: http://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Organización de los Estados Americanos [OEA](1999) Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Obtenido de: http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF

- Organización de los Estados Americanos [OEA] (2011) Declaración de Montevideo a favor del derecho de las personas con discapacidad a la accesibilidad universal para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Obtenido de:
<http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/DNEE/page/doc/DECLARACION.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Obtenido de:
<https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Polaino, A. (1983) Las cuatro últimas décadas de educación especial en España en Revista de Pedagogía. Año XLI(160). Obtenido de:
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-La-Cuatro-%C3%A9ltimas-D%C3%A9cadas-de-Educaci%C3%B3n-Especial-en-Espa%C3%B1a.pdf>
- Reimers, F. (2000) Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (2° trimestre 2000): 11-42. Obtenida de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf>
- Romero, S., García, I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Obtenida de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5_ htm.html
- Romero, R., Lauletti, P. (2006) Integración Educativa de las Personas con Discapacidad en Latinoamérica, en Educere: La revista venezolana de educación. 10(33),347-356.[fecha de Consulta 10 de Abril de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603319>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2001). Glosario de Educación Especial. Programa de Fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa. Recuperado el 4 de marzo del 2018 de:
http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2002) *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa* [en línea]. Tomado el 12 de febrero del 2017 de
<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017) Modelo Educativo. Equidad e inclusión.

Obtenido de:

<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018) Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Obtenido de:

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019) Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Obtenido de:

https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Obtenido de:

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

Ugalde, F.V. (2016) Órganos constitucionales autónomos. *Revista del Instituto de la Judicatura Federal*. Obtenido de:

<https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/servicio-profesional-electoral/concurso-publico/2016-2017/primera-convocatoria/docs/Otros/37-org-constitucionales-autonomos.pdf>

Universidad de Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad [INICO] (2009). Mejor educación para todos: Cuando se nos incluya también. Un informe mundial. Obtenido de:

https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22222/mejor_educacion_todos.pdf

Velarde Lizama, V. (2011) Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico.

Recuperado el 4 de marzo del 2018 de

<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. Revista del CSIF [No. 13]

Obtenido de:

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_13/JUAN_J_BAENA_2.pdf

Warnock, H.M. (1978) Report of the Committee of Enquiry into Education of the

Handicapped Children and Young People. Obtenido de:

<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

Glosario de siglas, términos y acrónimos

ACNUDH: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

AEL: Autoridades Educativas Locales

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

BAP: Barreras para el aprendizaje y la participación

CAED: Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad

CAM: Centro de Atención Múltiple

CAM laboral: Centro de Atención Múltiple con Formación para el Trabajo

CAPEP: Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar

CAS: Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

CEMABE: Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial

CENDI: Centro de Desarrollo Infantil

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIDDM: Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud

COAMEX: Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad

COEC: Centros de Orientación, Evaluación y Canalización

COIE: Centros de Orientación para la Integración Educativa

CONADIS: Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo

CONALITEG: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito

CONAPO: Consejo Nacional de Población

COPEEMS: Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior

CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

CRESUR: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

CRIE: Centro de Recursos de Información para la Integración Educativa

DGB: Dirección General del Bachillerato

DGCFT: Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo

DGDC: Dirección General de Desarrollo Curricular
DGDGE: Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa
DGEE: Dirección General de Educación Especial
DGEI: Dirección General de Educación Indígena
DGESPE: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DIF (o SNDIF): Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
DOF: Diario Oficial de la Federación
DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje
EB: Educación Básica
ECEA: Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
EMIS: Sistemas de Información sobre la Gestión Escolar
EMS: Educación Media Superior
EMSAD: Educación Media Superior a Distancia
ENADID: Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica
ENDEMS: Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior
ENEI: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
ENIGH: Encuesta Nacional de Ingresos de Gastos de los Hogares
ERCE: Estudios Regionales Comparativos y Explicativos
FMYE: Fichas de Monitoreo y Evaluación
GEPIA: Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula
INEA: Instituto Nacional de la Educación para Adultos
INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INICO: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad
INIFED: Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LINEE: Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LFEP: Ley Federal de las Entidades Paraestatales
LGE: Ley General de Educación
LP: Ley de Planeación

LRMCE: Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación

MASEE: Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial

MEJOREDUC: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

NEE: Necesidades educativas especiales

NNAJ: Niñas, niños, adolescentes y jóvenes

NNAJyA: Niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ODS: Objetivos del Desarrollo Sostenible

OEA: Organización de los Estados Americanos

OIE-UNESCO: Oficina Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OREALC-UNESCO: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

PDC: Personas con Discapacidad o Personas en Situación de Discapacidad

PEC: Programa de Escuelas de Calidad

PIEE: Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa

PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes

PLANEA: Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje

PND: Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

PNEE: Política Nacional de Evaluación de la Educación

PNFEEIE: Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa

PNIE: Proyecto Nacional de Integración Educativa

PNIEE: Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PRE: Programa de la Reforma Educativa

PROFORDEMS: Programa de Formación Docente de Educación Media Superior

PROFORDIR: Programa de Formación de Directores

PRONADIS: Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad

PROSEDU: Programa Sectorial de Educación

PROSPERA: Programa de Inclusión Social

PSE: Programa Sectorial de Educación

RIEMS: Reforma Integral para la Educación Media Superior

RIIPIE: Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior

SEN: Sistema Educativo Nacional

SNIE: Sistema Nacional de Información Estadística Educativa

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNMCE: Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación

UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

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

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UOP: Unidades de Orientación al Público

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

WHO: Organización Mundial de la Salud

WG: Grupo de Washington

Anexo I: Conceptualización de la educación especial

A través del tiempo, los términos con los cuales nos hemos referido a los niños que presentan necesidades educativas especiales han cambiado. Algunos de ellos suenan discriminatorios, poco exactos y, en algunos casos, descriptivos. El tiempo y las transformaciones que ha habido en las políticas educativas internacionales, la tecnología educativa y los diversos programas de inclusión son los que han ido transformando la manera que tenemos de conceptualizar este término.

La concepción de la educación especial, así como el tipo de atención que se ha dado a las personas con discapacidad, ha ido evolucionando a través de la historia, pero siempre ha sido “dentro del marco de los factores políticos, sociales económicos e ideológicos prevaletes en las distintas sociedades y culturas” (Molina, 2009, p.8). Se puede decir que la educación especial define y acota su acción en términos de atención, educación y cuidado a las personas con discapacidad (Molina, 2009, p.8). Este campo se constituye por las prácticas educativas especiales, técnicas específicas diseñadas para que las personas “alcancen niveles de normalidad o cercanos a ésta” (Molina, 2009, p.8).

El concepto tradicional de educación especial emitido por la UNESCO (1977), la definió en ese momento como la:

”Forma enriquecida de educación general tendiente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias”

Dentro de este concepto, se puede determinar que se afirma que el uso de métodos y materiales modernos puede “remediar” cierto tipo de “deficiencias”, mismo que no necesariamente puede ser comprobado. Esta concepción resalta, además, la exclusión implícita de estos métodos y materiales en los niños que no presentan dichas “deficiencias” (Molina, 2009, p.9).

El campo tradicional de la educación especial dio lugar a múltiples conceptualizaciones. Algunos autores, como Hans Asperger (1966) (en Arnaiz, 2003) la define como la

“ciencia que partiendo de un conocimiento de las personalidades infantiles anormales, fundado en la biología, busca caminos preferentemente pedagógicos para el

tratamiento de los defectos mentales o sensoriales y de las perturbaciones nerviosas o psíquicas en niños y jóvenes”.

Hacia finales del siglo XX, algunos autores seguían considerando a la educación especial como la disciplina que se dedicaba a la atención de los sujetos fuera de la norma, por lo que requerían una atención especial que justificaba la segregación. Por ejemplo, Alberte (1983 en Arnaiz, 2003) afirma que “la denominación de los sujetos necesitados de Educación Especial incluye a los individuos que se desvían del término ‘medio’ en grado suficiente como para sugerir un tratamiento o ejercitación especial, con el objeto de obtener el máximo desarrollo”.

Sin embargo, en 1994, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se muestra un cambio importante en la manera en la que se entiende la educación especial y la labor que realizan quienes se ocupan de ella, pues destacan que el verdadero desafío consiste ahora en formular una escuela para todos, por lo que el sistema escolar de un país se debe ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños. La Declaración de Salamanca avaló el movimiento universal hacia la integración educativa, misma que no ha llegado a consolidarse en todas partes, pero que ha abierto las puertas para entender que existe una nueva perspectiva acerca de la diferencia y la diversidad.

A. Objetivos de la educación especial

De acuerdo con Arnaiz (2003, en Molina, 2009, p. 10) la educación especial pretende lograr nueve objetivos:

1. Desarrollo físico y adquisición de destrezas manipulativas, sensoriomotoras, de agilidad y fuerza corporal y de la educación deportiva.
2. Desarrollo de las estructuras mentales que conducen a la lógica del pensamiento.
3. Desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión que favorezcan la comunicación.
4. Logro de una afectividad integrada como consecuencia de un desarrollo y control emocional para capacitar una adaptación positiva a la realidad.
5. La superación de las deficiencias que provocan y mantienen desequilibrios funcionales de la personalidad.

6. La adquisición y utilización funcional de comportamientos necesarios para la independencia, cuidado y autonomía.
7. El desarrollo de actitudes y conductas deseables que faciliten la autonomía, la adaptación y la integración social.
8. La adquisición de conocimientos necesarios para la vida práctica diaria.
9. La formación de actitudes personales, profesionales y sociales que posibiliten la integración social.

B. Misión de la educación especial

De acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, la misión de los servicios de educación especial, en concordancia con el Artículo 41 de la Ley General de Educación, es la de:

[...] favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando la prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP, 2002, p. 27).

En el caso de los que no logren integrarse al sistema educativo regular, la educación especial, mediante los servicios escolarizados, deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán los programas y materiales de apoyo didácticos que sean necesarios. Éstos pueden ser: a) Técnicos y materiales, b) Humanos, c) Curriculares. Sin embargo, de acuerdo con este documento, el desconocimiento de esta misión y la baja comprensión de lo que implica la educación especial ha causado un gran problema en el que no sólo la cobertura y los medios son insuficientes, sino que además se le niega la atención a algunos .

C. Métodos y técnicas de la educación especial

A lo largo de la historia de la educación especial, se han utilizado diferentes métodos y procedimientos que han ido de la mano con la historia de la pedagogía, de la

psicología y de la medicina. En la etapa de la institucionalización, por ejemplo, se desarrollaron una serie de técnicas, métodos y procedimientos que se caracterizaron por aplicar los avances de cada época. Algunos de ellos son los siguientes (Molina, 2009, p. 13):

1. Modelo Fisiológico: Fue creado por Édouard Séguin en el siglo XIX. Este método daba entrenamiento sensorial, algo típico del modelo médico de esos años.
2. Método Sensorial de María Montessori: Está basado en el modelo de Séguin (y también es de finales del siglo XIX), enfatizando la estimulación sensorial, pero agrega que los niños con discapacidad deben asistir a la escuela como un lugar propiciador del aprendizaje. El método Montessori es integrador y está vigente en la actualidad.
3. Modelo de Unidades: está basado en el fomento de experiencias de la vida real, mismos que se integran en paquetes, también llamados unidades, que integran los conocimientos de diversas asignaturas.
4. Modelo para la capacitación motora-perceptual: está basado en el desarrollo de capacidades perceptivas y motoras con el objetivo de mejorar el desarrollo de los con discapacidad intelectual.
5. Enseñanza clínica o instrucción individualizada: es un método de trabajo cuyo fundamento es la evaluación minuciosa de las habilidades y capacidades del alumno con el objetivo de definir un programa personal de intervención.
6. Modelo médico: Es uno de los que más prevalecen. Considera a las personas con discapacidad como enfermas, por lo que requieren tratamiento médico. Es importante resaltar que los avances en la investigación de los procesos neurológicos les dan apoyos adicionales.
7. Modelo psicométrico: está ligado al modelo médico. A pesar del cuestionamiento de las pruebas para medir la inteligencia, este recurso sigue siendo usado hasta la fecha en un gran número de escuelas y clínicas.
8. Técnicas de modificación de la conducta o de la rehabilitación conductual: comenzaron a usarse desde los años sesenta. Se basan en el paradigma conductista de Burrhus Skinner. En México, resultaron una serie de programas que eran una alternativa fácil de aplicar, ya que ofrecían resultados directos,

observables, medibles y cuantificables. Algunos ejemplos son los procedimientos de Ivar Lovaas para el tratamiento de niños autistas, además de los programas conductuales para tratar a niños con retraso profundo. Entre las herramientas más usadas están: la economía de fichas, las listas observables, las líneas base, los registros anecdóticos, los tiempos fuera, etc. En muchos centros escolares (y muchos profesores) siguen considerando que las técnicas de modificación de la conducta son las únicas que funcionan para tratar y enseñar a personas con discapacidad.

9. Teorías cognitivas y el marco teórico constructivista: son aquellas que estaban centradas en la adquisición de estrategias para aprender, más que en los resultados o contenidos por aprender. En ella se incluyen los enfoques de Piaget y su teoría psicogenética, Ausubel y el aprendizaje por descubrimiento, Bruner, Gagné y Vigotsky.

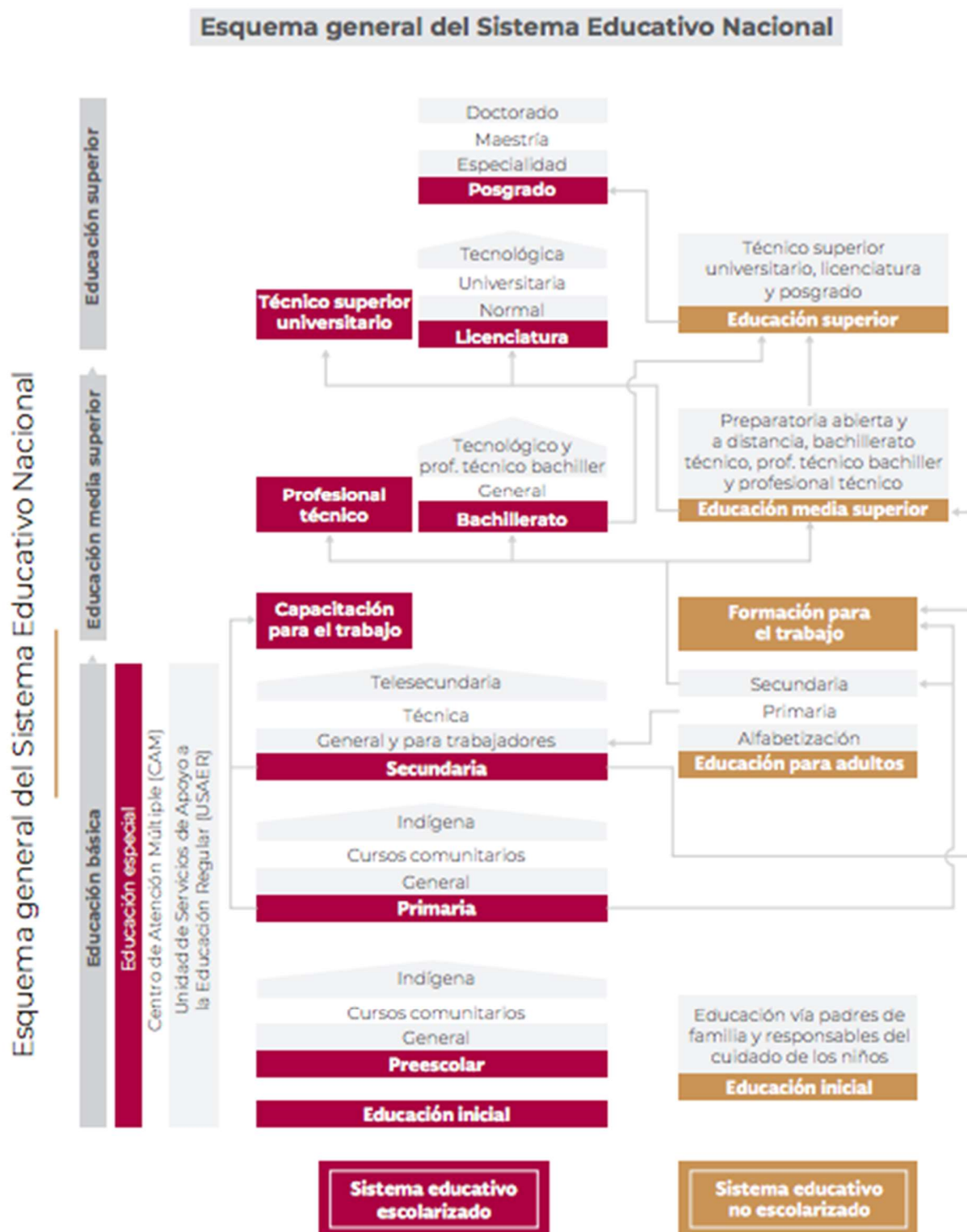
D. Principales problemas de la educación especial

Las Necesidades Educativas Especiales se han ido “transformando” a lo largo de los años, no sólo a partir del estudio de las mismas, sino también a los cambios de paradigmas educativos a los que la sociedad se ha sometido. De considerar, por ejemplo, sólo las capacidades físicas disminuidas (sordera, ceguera, etc.) a finales del siglo XIX, a considerar también a las personas sobresalientes dentro de este rubro, e incluso aquellos que tienen capacidades “normales” pero que presentan lo que se conoce como Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Así, la noción de Necesidades Educativas Especiales se ha complejizado a través del tiempo, por lo que entre los principales problemas está la definición, descripción, caracterización y contextualización, dándole herramientas a docentes y personal de apoyo para que desarrollen estrategias de trabajo para lograr una verdadera inclusión. Además, la complejidad de tener grupos grandes con poco apoyo, el desconocimiento de la reforma (y la mala aplicación de ésta), el énfasis en el aprendizaje enciclopédico, la falta de recursos y la negligencia de los grupos de poder también causan una dificultad que la Educación Especial debe enfrentar.

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica [ENADID] 2018 (en INEGI, 2019), de las personas que habitan en nuestro país, 7.7 millones tienen discapacidad. En cuanto a los trastornos o problemáticas más comunes en nuestro país, de acuerdo con el INEGI (2010 y 2014), podemos encontrar las físicas especialmente para caminar (64.1%), ver (58.4%), aprender (38.8), escuchar (33.5%), de movilidad (33%) mientras que las mentales (intelectuales) y emocionales corresponden al 19.6% de las personas con discapacidad. Es importante mencionar que de las personas con discapacidad que tienen 15 años o más de edad, sólo el 38.5% forman parte de la población económicamente activa.

Anexo II: Esquema del Sistema Educativo Nacional



Esquema del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2019)

Es importante mencionar que el SEN ha buscado, de forma histórica, federalizar la educación. Sin embargo, los esfuerzos que se han vertido para tal efecto por lo general han resultado infructuosos dado que la Secretaría de Educación Pública tiene atribuciones cada vez más específicas y mayores, lo que ha causado una centralización en este sentido (en Macías, 2019, p. 118).

Cuando hay una centralización en la educación, se habla de una desigualdad existente en el SEN, pues la función educativa recae en la libertad de los municipios que, con sus propios recursos, se debían encargar de impulsarla y sostenerla, lo que definitivamente marcaba desigualdades en torno a la satisfacción de las necesidades y el cumplimiento en las obligaciones con respecto a otras entidades (en Macías, 2019, p. 118). En pocas palabras, nuestra política educativa está repleta de vicios que se originan en la confusión de los intereses políticos principalmente.

A. La Secretaría de Educación Pública

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se creó por decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de octubre de 1921. Es un organismo que, de inicio, contaba con el apoyo de la entonces 'Liga de Profesores de la Ciudad de México' y cuya finalidad inicial era terminar con el analfabetismo que hoy, un siglo después, aún no se ha cumplido en su totalidad a pesar de los grandes logros con los que ha contado. José Vasconcelos, quien fuera Secretario de Educación en aquel tiempo, veía a la educación como un camino al progreso y desarrollo del país (en Macías, 2019, p. 127).

Hoy, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal le da a la Secretaría de Educación Pública la función de organizar, intervenir, desarrollar y supervisar el entorno educativo para permitirle a la población el acceso a la educación, garantizando que ésta sea de calidad en cada uno de los niveles educativos. Además, deberá establecer las condiciones para que el SEN pueda tener progreso, por lo que debía colaborar con otros organismos como el ya desaparecido INEE y la Secretaría de Cultura (en Macías, 2019, p. 127).

Parte de las obligaciones de la SEP también contemplan el tener una infraestructura que permita tener un funcionamiento adecuado y contar con las

herramientas para una enseñanza de calidad, por lo que deberá administrar los recursos para que exista una eficiencia en los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos dentro de la República Mexicana.

Una de sus principales funciones, además, es la de formular los planes de estudio para toda la República. El artículo 12 fracción I de la Ley General de Educación (última reforma publicada DOF 22-06-2009) establece que es competencia exclusiva de las autoridades educativas a nivel federal el:

“determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en términos del artículo 48”.

Aunado a ello, el artículo 48 de ese mismo ordenamiento señalaba que:

La Secretaría determinará los planes y programas de estudio aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de conformidad a los principios y criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de esta Ley.

Para tales efectos, la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la educación a que se refiere el artículo 72, así como aquéllas que en su caso formule el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Cuando los planes y programas de estudio se refieran a aspectos culturales, históricos, artísticos y literarios, la Secretaría de Cultura propondrá el contenido de dichos planes y programas a la Secretaría a efecto de que ésta determine lo conducente, conforme al párrafo primero de este artículo.

Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, previa opinión de la Secretaría de Cultura, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la

historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

La Secretaría realizará revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas a que se refiere el presente artículo, para mantenerlos permanentemente actualizados. En el caso de los programas de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, serán revisados y evaluados, al menos, cada cuatro años, y deberán mantenerse actualizados conforme a los parámetros y perfiles a los que se refiere la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Los planes y programas que la Secretaría determine en cumplimiento del presente artículo, así como sus modificaciones, deberán publicarse en el Diario Oficial de la Federación y en el órgano informativo oficial de cada entidad federativa y, previo a su aplicación, se deberá capacitar a los maestros respecto de su contenido y métodos.

En este sentido, es importante notar como dicho artículo ubica la necesidad de la Secretaría de Educación Pública a coordinar sus actividades con otras secretarías de Estado, como la de Cultura y otros organismos, de tal suerte que se permita desarrollar y adquirir conocimiento en materias distintas que atribuyan al desarrollo de ciertas habilidades. Dicho artículo sufrió modificaciones considerables la abrogación de la reforma educativa 2009, quedando redactado en el artículo 23 de la Ley General de Educación (actualización 30 de septiembre 2019) de la siguiente forma:

La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás aplicables para la formación de maestras y maestros de educación básica, de conformidad a los fines y criterios establecidos en los artículos 15 y 16 de esta Ley. Para tales efectos, la Secretaría considerará la opinión de los gobiernos de los Estados, de la Ciudad de México y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales. De igual forma, tomará en cuenta aquello que, en su caso, formule la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Las autoridades educativas de los gobiernos de las entidades federativas y municipios

podrán solicitar a la Secretaría actualizaciones y modificaciones de los planes y programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza aprendizaje. En la elaboración de los planes y programas de estudio a los que se refiere este artículo, se podrán fomentar acciones para que emitan su opinión las maestras y los maestros, así como las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. De igual forma, serán consideradas las propuestas que se formulen de acuerdo con el contexto de la prestación del servicio educativo y respondan a los enfoques humanista, social, crítico, comunitario e integral de la educación, entre otros, para la recuperación de los saberes locales.

B. La Infraestructura

Para el buen desarrollo de las actividades educativas es necesario que exista un espacio y condiciones ideales para que éstas se lleven a cabo. Para ello y con la reforma educativa del 2009, se creó la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 1 de febrero del 2008 y cuyo objeto era regular la infraestructura física educativa al servicio educativo nacional (de acuerdo también a las propuestas de la Declaración de Incheón y los Objetivos del Desarrollo Sostenible).

Esta Ley fue abrogada con la publicación de la Ley General de Educación 2019, pero su referencia es indispensable para considerar la inclusión educativa en el sentido que dicha normatividad buscaba regular la construcción, mantenimiento, administración de recursos humanos y materiales, equipamiento y habilitación para el sostenimiento de las instalaciones educativas, de tal suerte que se buscara tener una mayor eficiencia y utilidad de los recursos públicos (en Macías, 2019, p. 131).

En su artículo 7, se promueve la participación de los sectores sociales para optimizar y elevar la calidad de la infraestructura física educativa. El artículo 10, por su parte, habla de la inclusión y atención a grupos y regiones con mayor rezago educativo, lo que implica una actitud en pro de los grupos vulnerables para generar equidad. Es importante mencionar que la plantilla docente de cada centro educativo, así como su personal administrativo al servicio de la educación, siendo éstos tomados en cuenta en los indicadores de la educación.

A su vez, en esta ley se establece la existencia del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa cuya Junta de Gobierno está integrada por el Secretario de Educación Pública, un subsecretario de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, el presidente del Instituto de Administración y Avalúos de Bienes Nacionales, el titular de la Coordinación Nacional de Protección Civil de la Secretaría de Gobernación, el director del Instituto de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México, el titular del INEE, el secretario técnico del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, tres integrantes designados por los titulares de los ejecutivos locales y tres integrantes designados por los titulares de los ayuntamientos (Macías, 2019, p. 131). El Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa también se guía por los indicadores del derecho a la educación de Tomasevski, como se vio al inicio de este documento.

En este sentido y hasta su abrogación, el sistema jurídico estaba diseñado para contemplar la participación conjunta de diversas autoridades que pertenecían a diferentes ámbitos del gobierno y sectores sociales.

C. La Reforma Educativa

La Reforma Educativa planteada por el expresidente Enrique Peña Nieto en el 2012 es el resultado de los parámetros internacionales establecidos en los diversos acuerdos celebrados entre los estados miembros de la UNESCO y de la OCDE. Esta reforma fue publicada en el DOF el 26 de febrero del 2013 y se encontraba prevista dentro del Pacto por México, un acuerdo celebrado entre los partidos políticos con mayor representación en el Congreso Federal tras las elecciones del 1 de julio del 2012.

Esta reforma parte del reconocimiento de los tres problemas más sustantivos del SEN en México, según Otto Granados (en Macías, 2019, p.110):

1. Aunque había niveles muy altos de cobertura, no se estaban generando logros sustanciales en la calidad de la enseñanza o los aprendizajes de los , pero tampoco en el impacto social en el desarrollo del país.
2. La gobernanza del propio sistema surgió de un arreglo institucional y político correspondiente a otro momento histórico.

3. Como política pública y de economía política, la relación entre la educación y el desarrollo tenía resultados muy contrastantes.

Prueba de lo anterior son los resultados en parámetros internacionales como las evaluaciones PISA y las pruebas ENLACE, con las que se evalúa el nivel de conocimientos y aprendizajes de la educación básica a nivel internacional.

Entre las propuestas de esta reforma se encontraba la evaluación del magisterio y la remoción de algunas facultades a los sindicatos, lo que la llevó a ser nombrada como una reforma laboral. Ésta, a su vez, iba alineada al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 que buscaba mejorar la calidad de la educación y garantizar la equidad en la impartición de ésta, por lo que resulta indispensable unificar los criterios de enseñanza (en Macías, 2019, p. 112).

Dicha reforma fue abrogada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, lo que fue previsto en el PND 2019-2024, lo que conlleva a la desaparición del SNEE, el INEE y todo sistema de evaluación al magisterio.

D. Evaluación del SEN

Una de las principales preocupaciones de la reforma educativa del 2013 fue impulsar la calidad y equidad de la educación. Sin embargo, no sólo era necesario ver el modelo educativo, sino que deben crearse los medios de acceso de igualdad de condiciones para todos. Esto requiere, entonces, observar las condiciones en las que los estudiantes se desarrollan y resolver los problemas de raíz.

De acuerdo con Gustavo Castañeda (en Macías, 2019, p. 173) y Eduardo Andere (en Macías, 2019, p. 175), los principales retos que se deben alcanzar para el sistema educativo mexicano son:

1. Aumentar la cobertura educativa: como se declaró en el 2009 con la obligatoriedad de la educación preescolar y en el 2012 de la educación media superior.
2. Calificar la calidad de la educación, como se estableció con el INEE.
3. Optimizar el ambiente para la enseñanza y el aprendizaje, mejorando la infraestructura en la que se desarrolla la educación.

4. Mejorar la capacitación docente y la evaluación del magisterio, así como su profesionalización.
5. Terminar con el centralismo y disminuir las funciones de la SEP para que los responsables de la educación tengan una participación y puedan generar cambios sustanciales.
6. Destinar partidas presupuestales mayores a la infraestructura y capacitación y no sólo a remuneraciones del capital humano.

En este sentido, es necesario mejorar la participación de la sociedad para que el desarrollo de las actividades educativas garantice el acceso a la educación de todos.

Anexo III: Escuelas participantes en el programa piloto (Inclusión Educativa)

A. Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

Fuente: SEP, 2017, p. 87.

	Nombre de la escuela	Municipio/Delegación
AGUASCALIENTES	Esc. Prim. "Adolfo López Mateos"	Calvillo, Ags
	Esc. Prim. "Felipe Carillo Puerto"	Calvillo, Ags
	Escuela General Francisco Villa	Aguascalientes
	Rafael Ramírez	Aguascalientes
	21 De Agosto	Aguascalientes
	Caritino Maldonado	Aguascalientes
	Dr. Francisco Miguel Jiménez	Aguascalientes
	Aguiles Serdán	San José De Gracia
	Prim. Ramon G. Bonfil	Aguascalientes
	Teodoro Olivares	Pabellón De Arteaga
CAMPECHE	Lazaro Cardenas	Champoton
	Escuela Primaria Indígena Manuel Cresencio Rejón	Calimul
	Eduardo Mena Córdoba	Escarcega
	Emiliano Zapata	Carmen
	Escuela Primaria Carlos M. Lazo	Champoton
	Escuela Primaria Heroes De Nacoziari	San Francisco De Campeche
	Escuela Jose Muñoz Archivar	Tenabo
	Gregorio Torres Quintero	Palizada
	Benito Juárez	Campeche
	Dr. Porfirio Parra 2139	Chihuahua
CHIHUAHUA	Rafael Ramírez Castañeda 2006	Chihuahua
	Alicia Gómez Arellano 2793	Chihuahua
	Héroes de la Revolución 2737	Chihuahua
	Miguel Hidalgo 2019	Cd. Juárez
	Tarahumara	Chihuahua
	Pedro Leal Rodríguez	Chihuahua
	Ángel Trias	Chihuahua
	Felix Zadman	Cd. Juárez
	Amado Nervo	Cd. Juárez

	Nombre de la escuela	Municipio/Delegación
* CIUDAD DE MÉXICO	Lic. Adolfo López Mateos	Azacapotzalco
	República Mexicana	Azacapotzalco
	Juan Jacobo Rousseau	Gustavo A. Madero
	Prof. Enrique Vázquez Islas	Gustavo A. Madero
	Jesús Carlos Romero Villa	Gustavo A. Madero
	República de Senegal	Coyoacán
	General Antonio de León y Loyola	Milpa Alta
	Ricardo Flores Magón	Tláhuac
	Plan de Guadalupe	Tláhuac
	Independencia Económica de México	Xochimilco
	Cristobal Colón	Tláhuac
	Gra. José Mariano Monterde	Tlalpan
	Sor Juana Inés de la Cruz	Tláhuac
	Miguel Bustos Cerecedo	Tlalpan
	Agustín Legorreta	Milpa Alta
	Jonás Edward Salik	Benito Juárez
	Club de Leones Num. 4	Álvaro Obregón
	Guadalupe Victoria	Álvaro Obregón
	Luis de la Rosa	Venustiano Carranza
	Presidente Miguel Alemán	Venustiano Carranza
	Centro urbano Presidente Alemán	Benito Juárez
	Bartolomé de Medina	Álvaro Obregón
	Dr. Agustín Rivera	Cuauhtémoc
	Lic. Ponciano Arriaga	Cuauhtémoc
	Club de Leones Num. 1	Azacapotzalco
	Prof. Carlos Espinosa Romero	Iztapalapa
	José María Rodríguez Cos	Iztapalapa
	Profa. Aurora Parra Pérez	Iztapalapa
	Constituyente Celestino Pérez y Pérez	Iztapalapa
	URSS	Iztapalapa
Rafael Delgado	Iztapalapa	
Hermanos Serdán	Iztapalapa	

*Algunas escuelas pueden ser modificadas debido al sismo del día 19 de septiembre

	Nombre de la escuela	Municipio/Delegación
DURANGO	Ricardo Castro	Durango, Dgo.
	DR. Salvador Allende	Durango, Dgo.
	Francisca Escarzaga	Durango, Dgo.
	Libertad y Democracia	Durango, Dgo.
	"21 de Marzo"	Durango, Dgo.
	Vicente Guerrero	Durango, Dgo.
	Everardo Gamiz "B"	Durango, Dgo.
	José Revueltas	Durango, Dgo.
	Ricardo Flores Magón	Vicente Guerrero, Dgo.
	Fernando Montes de Oca	Durango, Dgo.
	Niños Héroes	Santiago Papasquiaro, Dgo.
	El Pensador Mexicano	Guadalupe Victoria
	Escuela Primaria Estatal Francisco Sarabia	Lerdo
	Esc. Prim. Fed. Presidente Adolfo López Mateos	Gómez Palacio
	Primaria Federal Vicente Guerrero	Tlahualilo, Dgo.
GUANAJUATO	"Niños Héroes"	Salamanca
	"Ignacio Zaragoza"	Salamanca
	Gral. Ignacio Zaragoza	Acámbaro
	Carlos A. Carrillo	Salvatierra
	Manuela Taboada	Comonfort
	Esc. Prim. Urb. Num. 27 "Vasco De Quiroga"	Irapuato
	Prim. Urbana No 11 "5 De Mayo"	Salamanca
	Club Rotario Chester Sawco	León
	Esc. Prim. No. 1 Francisco I Madero	Salamanca
	Valentin Gomez Farias	León
	Urb. N° 46 "Eyupol"	León
	Escuela General Lazaro Cardenas	Cortazar
	Fernando De Tapia	Apaseo El Grande
	Elisa Baz De Armida	Guanajuato
	Esc. Prim. Cuauhtémoc	León
Primaria "Iv Centenario"	León	
Francisco Villa	San Felipe Guanajuato	
Primaria Urbana No. 2 Benito Juarez	Irapuato	
Constituyentes De 1857	Irapuato	
Gregorio Torres Quintero	Irapuato	
Constitucion De 1917	San Miguel De Allende	
Esc. Primaria "Niños Héroes"	Jaral Del Progreso	

	Nombre de la escuela	Municipio/Delegación
HIDALGO	Esc. Prim. Cuitlahuac	Mineral De La Reforma
	Esc. Prim. Niños Héroes	Xmiquilpan
	Esc. Prim. 27 De Septiembre	Pachuca
	Esc. Prim. Niños Héroes	Huejutla
	Esc. Prim. Benito Juárez	Tlaxcoapan
	Esc. Prim. Margarita Maza De Juárez	Mineral Del Monte
	Esc. Prim. Lic. Adolfo López Mateos	San Salvador
	Esc. Prim. Julián Carrillo	Tepeapulco
	Esc. Prim. Carlos Fuentes	Tizayuca
	Esc. Prim. "Club De Leones No. 1"	Zimapan
	Esc. Prim. "Saturnino Herrán"	Apodaca, N.L.
	Esc. Prim. "Raúl Madero Gonzalez".	Apodaca, N.L.
	Prim Francisco I. Madero	Guadalupe
	Esc. Primaria Simon Bolivar	San Nicolás De Los Garza, N.L.
	Dr. Belisario Dominguez	San Nicolás De Los Garza N.L.
Jose Maria Velasco	San Nicolas De Los Garza N.L.	
Jose Alatorre Gamez	Hidalgo, N.L.	
Ignacio Zaragoza	Santa Catarina	
Gral. Ignacio Zaragoza	San Nicolás De Los Garza, N.L.	
Primaria Venustiano Carranza	General Escobedo, Nuevo León	
Profr. Rafael Alanis Tamez	Apodaca Nuevo Leon	
Profr. Antonio Garza Villarreal	Apodaca Nuevo Leon	
Doña Maria De Jesus Dosamantes	Monterrey N.L	
Lic. Santiago Roel Melo	Guadalupe, N.L.	
Profr. Ernesto Ibarra Luevano	General Escobedo, N. L.	
Profra. Rosalinda Robledo Charles	General Escobedo, N. L.	
Isaac Garza	Monterrey	
Ruben Dario	García	
Bicentenario De La Independencia De Mexico	García	
Simon Bolivar II	Santa Catarina	
Revolución	San Pedro Garza Garcia	
Alfonso H Treviño Bustinza	García	
Ignacio Manuel Altamirano	Santa Catarina	
Martin Morales Sanchez	Santa Catarina	
Valdemar Cantú Alanis	Monterrey	
Niños Héroes	Monterrey	
Profa. Ma. Guadalupe Morales Casas	Monterrey	
Maria De Jesús Castaño Guerra	San Nicolás De Los Garza, N.L.	
Juan Guzman Cabello	Monterrey	
Juanita Liaguno Cantú	Santa Catarina, N. L.	
Dr. Eduardo Aguirre Pequeño	Santa Catarina, N. L.	
Esc. Adolfo López Mateos	San Nicolás De Los Garza, N.L.	

	Nombre de la escuela	Municipio/Delegación	
* PUEBLA	Primaria Bilingüe Ricardo Flores Magon	Santiago Miahuatlán	
	Licenciado Guillermo Jimenez Morales	Chignautla	
	"Ignacio Zaragoza"	Atempan	
	"Fuertes De Guadalupe Y Loreto"	Puebla	
	Esc. Prim. Indígena Iztacchiuati	Puebla	
	Licenciado Adolfo López Mateos	Chignautla	
	"Leona Vicario"	Huehuetla	
	Tonalkali	Puebla	
	Emiliano Zapata	Puebla	
	Octavio Paz	Puebla	
	"Benemérito De Las Américas"	Zoquiapan	
	"24 De Febrero"	Attequizayan	
	"Licenciado Luis Echeverría Álvarez"	Tuzamapan	
	México	Zautla	
	"Miguel Hidalgo"	Hueyapan	
	Profesor Rafael Ramírez	Chichiquila	
	Netzahualcoyotl	Santiago Miahuatlán	
	Emiliano Zapata	Pantepec	
	Primaria Bilingüe Emiliano Zapata	Santiago Miahuatlán	
	YUCATÁN	Celso Flores Zamora	Xocchel, Yucatán
		Cristóbal Colón	Mérida, Yucatán.
		Francisco I. Madero	Peto, Yucatán
		Marcial Cervera Buenfil	Conkal, Yucatán
		Gabriela Mistral	Mérida, Yucatán
		Ichcaanzihó	Mérida, Yucatán
		Pedro Pablo Echeverría	Mérida, Yucatán
		Rafael Ramírez Castañeda	Espita, Yucatán
		Ignacio Zaragoza	Mérida, Yucatán
Manuel Crescencio Rejón Y Alcalá		Mérida, Yucatán	
Guillermo Prieto		Mérida	
José Esteban Solís		Mérida, Yucatán	
Agustín Melgar		Mérida	
Delia María Pinelo Rodríguez		Umán	
Niños Héroes		Tixcacalcupul	
Irene Duch Gary		Mérida	
Vicente Guerrero		Panabá	
Nachi Cocom		Sotuta	
Tierra Y Libertad		Umán, Yucatán	
Pablo Moreno		Hunucmá, Yucatán	

	Nombre de la escuela	Municipio/Delegación
ZACATECAS	Héroes Patrios	Zacatecas
	Felipe Ángeles Ramírez	Guadalupe Zacatecas
	Adolfo López Mateos	Guadalupe, Zacatecas
	Beatriz González Ortega	Fresnillo
	Adolfo Adame Lozano	Fresnillo
	Francisco González Bocanegra	Guadalupe
	Fernando Soria Rodríguez	Trancoso
	J. Jesus González Ortega	Villa González Ortega
	Manuel Rangel Martínez	Loreto
	Coronel Jose Maria Sanchez Roman	Tlaltenango
	Liceo Bracho	Sombrerete
	Francisco García Salinas	Pinos
	"Tierra Y Libertad"	Ojocaliente, Zacatecas
	"Delfina Castorena"	Ojocaliente, Zacatecas
	Primaria Octavio Paz	Apozol
	Dr. José María Cos	Villa De Cos
	Gabriela Mistral	Zacatecas

*Algunas escuelas pueden ser modificadas debido al sismo del día 19 de septiembre

B. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

Fuente: SEP, 2017, p. 93.

Subsistema	Entidad	Municipio	Plantel
plantelies Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)	Campeche	Ciudad del Carmen	CECATI 50
	Ciudad de México	Gustavo A. Madero	CECATI 12
	Ciudad de México	Iztacalco	CECATI 73
	Coahuila	Monclova	CECATI 9
	Coahuila	Saltillo	CECATI 184
	Durango	Santiago Papasquiaro	CECATI 129
	Guanajuato	Celaya	CECATI 89
	Guanajuato	Salamanca	CECATI 113
	Hidalgo	Pachuca	CECATI 114
	Jalisco	Guadalajara	CECATI 190
	Jalisco	Zapopan	CECATI 56
	Nuevo León	Monterrey	CECATI 125
	Puebla	Huejotzingo	CECATI 139
	Puebla	Puebla	CECATI 8
	Querétaro	Querétaro	CECATI 175
	Querétaro	Tequisquiapan	CECATI 122
	Quintana Roo	Benito Juárez	CECATI 149
	Sinaloa	Culiacán	CECATI 32
	Sinaloa	Mazatlán	CECATI 26
	Sinaloa	Mazatlán	CECATI 132
plantelies Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DEGCTM)	Baja California Sur	Los Cabos (San Lucas)	CETMAR31
	Michoacán	Lazaro Cárdenas	CETMAR 16
	Guanajuato	Irapuato	CETAC 3
	Hidalgo	Tezontepec de Aldama	CTAC 2
	Jalisco	Jocotepec	CETAC 1
	Guerrero	Acapulco	CETMAR 18
	Sinaloa	Mazatlán	CETMAR 8
	Veracruz	Veracruz	CETMAR 7
	Veracruz	Tuxpan	CETMAR 20
	Aguascalientes	Aguascalientes	CETAC 5
Sonora	Guaymas	CETMAR 3	
Campeche	Campeche	CETMAR 2	

Subsistema	Entidad	Municipio	Plantel
Dirección General de Educación y Tecnología Industrial (DGETI)	Campeche	Campeche	CBTIS 9
	Campeche	Champotón	CETIS 82
	Ciudad de México	Azcapotzalco	CETIS 4
	Ciudad de México	Coyoacán	CETIS 2
	Coahuila	Saltillo	CETIS 48
	Coahuila	Torreón	CBTIS 156
	Durango	Durango	CBTIS 110
	Durango	Gómez Palacio	CETIS 88
	Guanajuato	Cortázar	CBTIS 172
	Hidalgo	Pachuca	CBTIS 8
	Jalisco	Guadalajara	CBTIS 38
	Nuevo León	Guadalupe	CBTIS 74
	Nuevo León	Monterrey	CBTIS 22
	Nuevo León	Monterrey	CBTIS 99
	Puebla	Tehuacán	CBTIS 229
	Quintana Roo	Benito Juárez	CBTIS 111
	Quintana Roo	Chetumal	CBTIS 214
	Quintana Roo	Cozumel	CBTIS 28
	Sinaloa	Culiacán	CBTIS 224
	Sonora	Hermosillo	CBTIS 11
Dirección General de Bachillerato (DGB)	Ciudad de México	Álvaro Obregón	CEB 2
	Ciudad de México	Miguel Hidalgo	CEB 1
	Hidalgo	Pachuca	CEB 5/4
	Jalisco	Zapotlán El Grande	CEB 5/5
	Puebla	Ciudad Serdán	CEB 6/13
	Quintana Roo	Felipe Carrillo Puerto	CEB 5/10
	Sonora	Ciudad Obregón	CEB 6/14
Sonora	Navjoa	CEB 5/12	

Anexo IV: Del INEE y su autonomía

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto del 2002, cuando Vicente Fox era presidente de México. Antes de ser constituido como un organismo autónomo, tuvo una primera etapa que concluyó el 15 de mayo del 2012, como un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, y una segunda etapa que concluyó el 25 de febrero del 2013, como un organismo descentralizado no sectorizado (Macías, 2019, p. 114).

En su decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, a partir del 26 de febrero del 2013 el INEE se convirtió en un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, lo cual le permitía contribuir a los resultados obtenidos por éste, así como hacer a los proyectos que realizara, mismos que debían estar enfocados a cumplir con el desarrollo de sus fines y, además. A contribuir a que la sociedad obtuviera una garantía real de la calidad de la educación, como lo manda la CPEUM. Esto último también se fundamenta en la reforma educativa publicada en la misma fecha (Macías, 2019, p. 114).

Para la nueva etapa en la vida educativa del país tras dicha reforma, el INEE tenía como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados de SEN en la educación básica y media superior. Para ello, debía:

1. Diseñar y realizar las mediciones correspondientes a los componentes, procesos o resultados del sistema;
2. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federales y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan, y
3. Generar y difundir información para que, con base en esta, se emitieran directrices que fueran relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad como un factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

Además, era la encargada de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa

(SNEE), para el cumplimiento de sus fines. Sin embargo, con la reforma del 15 de mayo del 2019, el INEE fue sustituido por el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, sin reformas constitucionales sustanciales en cuanto a su funcionamiento (Macías, 2019, p. 115).

Por su parte, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa nació derivado de la reforma educativa del 26 de febrero del 2013. Se trata de un órgano auxiliar del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el cual tiene por objeto “contribuir a garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares” (en Macías, 2019, p. 116). Sus fines eran:

1. Establecer la efectiva coordinación de las autoridades educativas que lo integran y dar seguimiento a las acciones que para tal efecto se establezcan;
2. Formular políticas integrales sistemáticas y continuas, así como programas y estrategias en materia de evaluación educativa;
3. Promover la congruencia de los planes, programas y acciones que emprendan las autoridades educativas con las directrices que, con base en los resultados de la evaluación, emita el INEE;
4. Analizar, sistematizar, administrar y difundir información que contribuya a evaluar los componentes, procesos y resultados del SEN, y
5. Verificar el grado de cumplimiento de los objetivos y metas del SEN (Macías, 2019, p. 116).

De acuerdo con el artículo 10 del INEE, el SNEE es un “conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen al cumplimiento de sus fines, establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley” (en Macías, 2019, p. 116).

Dadas las competencias que tiene el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación dentro del SEN, las cuales son tanto la coordinación del sistema como el diseño y expedición de los lineamientos generales de evaluación educativa, es criticable la objetividad del SNEE al momento de emitir informes, pues dependía directamente del INEE. Esto podría haber sido fácilmente resuelto al convertirlo en un organismo descentralizado. Es importante mencionar, sin embargo, que esta conformación

corresponde a la estructura del Sistema Educativo Mexicano hasta antes de la reforma educativa propuesta por el presidente Andrés Manuel López Obrador.