



LICENCIATURA EN POLÍTICA Y GESTIÓN SOCIAL

**Alumnas(os) con discapacidad y deserción escolar: retos de la UDEEI en el marco de la educación inclusiva.
Un análisis de percepción**

TRABAJO TERMINAL PARA OBTENER EL TÍTULO COMO LICENCIADO EN POLÍTICA Y GESTIÓN SOCIAL

Presenta:

Jorge Trinidad Garcés García

Asesor:

Dr. Manuel S. Canto Chac

Lectora:

Dra. Gabriela Contreras Pérez

Ciudad de México, 1 de diciembre de 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL	12
1.1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES	12
1.2. DISCAPACIDAD	22
1.3. DISCRIMINACIÓN	27
1.4. EL ESTADO, LAS NORMAS Y LAS POLÍTICAS	31
1.5. EDUCACIÓN	32
1.6. EDUCACIÓN INCLUSIVA	35
1.7. EDUCACIÓN ESPECIAL	39
1.7.1. Modelos y enfoques aplicados a la educación especial	41
1.7.1.1. Modelo Asistencialista	42
1.7.1.2. Modelo Médico-Rehabilitador o Terapéutico	44
1.7.1.3. Modelo Psicogenético-Pedagógico	45
1.7.1.4. Modelo de Integración Educativa	47
1.7.1.5. Modelo de Educación inclusiva	50
CAPÍTULO II. MARCO HISTÓRICO-NORMATIVO	52
2.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO A TRAVÉS DEL TIEMPO	52
2.2. DERECHO A LA EDUCACIÓN CON ENFOQUE INCLUYENTE	68
2.2.1. Tratados y convenios internacionales	68
2.2.2. Normatividad en México	71
2.2.2.1. Leyes Federales	71
2.2.2.2. Ley de educación del Distrito Federal	75
CAPÍTULO III. DERARROLLO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	76
3.1. INFORMACIÓN DISPONIBLE	76
3.1.1. Población con discapacidad y/o limitaciones	76
3.1.2. Datos del Sistema Educativo Nacional y la CDMX	81
3.1.3. Función, estructura y cobertura de las UDEEI	86

3.1.4. Capacitación de los profesionales de la educación especial	90
3.1.5. Infraestructura enfocada a la discapacidad	93
3.1.6. Índices educativos en la educación básica	98
3.1.7. Datos sobre deserción escolar de alumnos con discapacidad	101
3.2. TRABAJO DE CAMPO	105
3.2.1. Resultados del trabajo de campo	105
3.2.1.1. Datos generales de las encuestadas	106
3.2.1.2. Suficiencia de personal en las UDEEI	108
3.2.1.3. Relación maestra especialista-alumnos con discapacidad	115
3.2.1.4. Disponibilidad de infraestructura enfocada a la discapacidad	117
3.2.1.5. Capacitación recibida	122
3.2.1.6. Deserción escolar de alumnos con discapacidad	126
3.2.1.7. Elementos que evitan y causas que motivan la deserción	134
3.2.1.8. Transición hacia la educación inclusiva.	142
CAPÍTULO IV. CONSIDERACIONES FINALES	147
BIBLIOGRAFÍA	161
ANEXOS	172

INTRODUCCIÓN

En México, existen normas y políticas encaminadas a prevenir o erradicar la discriminación, segregación o exclusión de toda persona, así como, garantizar que éstas ejerzan y gocen de manera irrestricta de los Derechos Humanos y libertades fundamentales. En el Sistema Educativo Nacional (SEN), actualmente la política educativa se orienta por un enfoque incluyente, el cual valoriza la diversidad que existe entre la comunidad escolar y busca aminorar las desigualdades educativas entre los individuos. Esto se realiza por medio de una serie de estrategias y acciones, que tienen como propósito minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan alumnos con una condición de vulnerabilidad, como puede ser el caso de aquellos con discapacidad.

Dichas estrategias y acciones son orientadas u operativizadas, principalmente por los servicios de educación especial, en el nivel básico de la educación, los cuales buscan coadyuvar para que las trayectorias escolares de estos estudiantes, no se trunquen o se les excluya de la práctica educativa. En este sentido, el tipo de infraestructura con la que se cuenta en las escuelas y el papel que desempeñan los profesionistas que forman parte de la estructura operativa de dichos servicios, adquieren relevancia esencial en la oferta educativa del sector público, pues esto contribuye a que la educación se desarrolle desde un enfoque inclusivo, para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades.

Sin embargo, al considerar lo que expresan las cifras a nivel nacional, según datos del Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE), las personas con discapacidad asisten a la escuela en menor medida, esto se puede observar con la tasa de asistencia escolar que señala una discrepancia porcentual, con la característica que esta se incrementa conforme adquieren más edad.

La asistencia escolar de niñas y niños con discapacidad de 3 a 5 años fue de 64.1% en el ciclo 2015-2016, con una brecha de 9.1 puntos con respecto a quienes no tienen esa condición. Entre los menores con discapacidad de entre 6 y 11 años, 89.5% asistía en ese ciclo a la escuela, con una diferencia de 9.8 puntos.

A su vez, entre los adolescentes con discapacidad de 12 a 14 años, la asistencia escolar fue de 80.3%, con una brecha de 14.3 puntos. Finalmente, en el grupo de edad 15-17 años, la asistencia a la escuela de los jóvenes con discapacidad fue de 55.8%, con una diferencia de 19.4 puntos porcentuales¹.

Para efectos de la práctica educativa, la discapacidad está clasificada en cinco tipos: 1) física, 2) intelectual, 3) mental, 4) sensorial, y 5) múltiple². La intervención que ofrecen los profesionales de las UDEEI debe ser diferenciada en aras de atender a “determinados individuos o a personas con determinados tipos de discapacidad”³, de tal manera, que la capacitación, profesionalización y la estructura operativa de las UDEEI, es relevante para cumplir con este objetivo.

De acuerdo con el Planteamiento Técnico Operativo (PTO), una UDEEI está conformada por un director(a), un apoyo administrativo, siete u ocho maestras(os) especialistas asignados en escuelas regulares del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), y un equipo interdisciplinario constituido por una psicóloga(o), una maestra(o) de comunicación y un trabajador(a) social⁴.

En cuanto a la cobertura de estos servicios, según cifras del SEN, correspondientes al ciclo escolar 2018-2019, fueron atendidos a nivel nacional por parte de las USAER —UDEEI para la CDMX— un total de 519,494 estudiantes⁵. En el caso de la Ciudad de México, la cifra de alumnos atendidos fue de 53,177 por un total de 3,170 docentes especialistas asignados a escuelas regulares⁶.

Estos últimos datos cobran relevancia, si se toma en cuenta que en la Ciudad de México operan en el sector público: 1,402 preescolares⁷; 1,949 primarias⁸; y 808

¹ SEP, *Modelo educativo equidad e inclusión*, SEP, México, 2017. pp. 34 y 35.

² CPGMDH, *Glosario de términos sobre discapacidad*, SEGOB/ISSSTE/CONADIS, México, s.f. pp. 12 y 13.

³ *Ibid.* p. 25.

⁴ SEP, *Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*, SEP, México, 2015. p. 16.

⁵ SEP, *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019 (Versión de bolsillo)*, SEP, México, 2019. pp. 44.

⁶ SEP, *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019...* Op cit. p. 45.

⁷ SEP, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2018-2019*, SEP, México, 2019. p. 63.

⁸ *Ibid.* p. 88.

secundarias⁹, lo cual suma 4,159 escuelas. Con lo anterior, es posible observar, de entrada, un déficit de profesores especialistas, pues según los lineamientos oficiales, las UDEEI deben atender a todas las escuelas de nivel básico.

Esto hace pensar que el déficit de personal especializado que debe cubrir las escuelas regulares, puede impactar en las cifras de deserción escolar de los alumnos con discapacidad. También la cifra se puede acrecentar si el equipo interdisciplinario con el que deben contar todas las UDEEI, por alguna causa, no estuviera completo, asimismo, que la capacitación o actualización de los profesionistas antes mencionados, no sea la adecuada para atender las distintas condiciones y situaciones a las que se pueden enfrentar en el contexto escolar.

Por otra parte, también las prácticas discriminatorias que resultan en un tipo de exclusión, pueden repercutir en la permanencia de un alumno con discapacidad en un determinado ciclo escolar, esto podría darse al interior del contexto escolar, derivado de una cuestión cultural que se basa en “creencias falsas en relación a temerle o rechazar las diferencias”¹⁰. En el caso del presente trabajo, la parte cultural no será retomada a profundidad, pues implica desde esta perspectiva, otro tema de análisis. Sin embargo, es importante mencionar que, parte de la capacitación de los profesionistas de la educación, y sobre todo de educación especial, es implementar estrategias que permitan disminuir o erradicar las prácticas que fomentan la cultura de la discriminación.

Ahora bien, el problema no radica únicamente en la falta de personal especializado, profesionalización de mismo o las reglas sociales que aceptan o rechazan a las personas que no están dentro de lo que la sociedad puede considerar normal. Hablar de educación inclusiva es tomar en cuenta otros factores, como la coherencia de la normatividad con la realidad, los recursos disponibles y la adecuación de los espacios físicos que contemplen la antropometría de los alumnos con discapacidad.

⁹ *Ibid.* p. 108.

¹⁰ CONAPRED, *Discriminación e igualdad*, SEGOB, México, s/f.

En este sentido y de acuerdo con los indicadores educativos internacionales presentados en las principales cifras y estadísticas del ciclo escolar 2018-2019, en México, de un total de 136,475 escuelas de educación básica a nivel nacional, sólo el 23.1% cuenta con infraestructura adaptada para la discapacidad y únicamente el 12.1% con materiales adaptados para discapacidad¹¹. Asimismo, en el documento del modelo equidad e inclusión refiere en nuestro país en el año 2015.

Los déficits se extienden a las escuelas que atienden a los 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 63.8% de los preescolares, 59.8% de las primarias y 61.1% de las secundarias¹².

A partir de estos datos, se concibe que la infraestructura básica para que los centros educativos brinden un servicio adecuado a los alumnos con discapacidad se encuentra limitado a nivel nacional, es por esto, que conocer la situación de las escuelas de nivel básico en la Ciudad de México cobra relevancia para el fin de lo que se pretende estudiar en este trabajo.

En cuanto a la orientación de la política educativa en México, a partir de las reformas de 1994, el SEN se configuró en un sistema que busca favorecer la integración de los estudiantes con discapacidad, a la práctica educativa regular, atendiendo a las sugerencias internacionales que enfatizan la “Educación para todos”¹³ con calidad y equidad. Para el caso de México, se han reportado niveles aceptables de cobertura, no así de una atención diferenciada.

En nuestro país, durante la última década se ha buscado transitar hacia un enfoque de educación inclusiva, modificando la normatividad, el modelo de

¹¹ SEP, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales...Op cit.* p. 272.

¹² SEP, *Modelo educativo equidad e inclusión...Op cit.* p 27.

¹³ UNESCO, *Declaración de Salamanca y marco de acción, Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales de Educación: Acceso y Calidad, Salamanca, UNESCO, España, 7 al 10 de junio de 1994.*

atención y la concepción de los Alumnos con discapacidad, lo cual pretende dejar de situar a estos, como el objeto que recibe enseñanza para convertirse en sujeto participante en el proceso enseñanza-aprendizaje, esto con el apoyo de una atención diferenciada. Sin embargo, la transición hacia la educación inclusiva, en la práctica, pudiera estar distante de lo que se plantea en los modelos u ordenamientos actuales en la materia.

Entonces, lograr la inclusión es aceptar socialmente a la diversidad y que el derecho a la educación no sea diferenciado. Esto implica, contar con infraestructura adecuada a la discapacidad en las escuelas, tener cobertura total de personal y que los profesionales de la educación estén bien capacitados. Para el caso de los estudiantes con discapacidad, su condición los hace susceptibles a enfrentarse con un sistema educativo, que no dé respuesta de manera óptima a sus necesidades, para mantener una trayectoria educativa exitosa.

Por lo tanto, el problema que se plantea abordar para el trabajo, es la deserción escolar de alumnos con discapacidad de nivel básico que asisten a escuelas regulares del sector público en la Ciudad de México.

Para esto, en el primer capítulo se aborda un marco referencial que permite entender algunos conceptos que se consideran importantes y que sustentan el desarrollo y propuesta de esta investigación. El capítulo dos hace referencia al marco histórico de la educación especial en México y la normatividad aplicable en materia educativa y de educación especial al momento de realizar este trabajo. En el tercer capítulo se aborda la información que se pudo obtener mediante fuentes documentales de instituciones gubernamentales, de estadística y evaluación de la educación, asimismo se presentan los resultados del trabajo de campo. Por último, el capítulo cuatro, está destinado para presentar las consideraciones finales y los alcances de la investigación.

Cabe hacer mención que el trabajo de campo de esta investigación comenzó en mayo del presente año, lo cual dificultó y limitó su alcance por problemas de contrato social, derivados del virus SAR-COV2, que origina la enfermedad de

COVID-19. En consecuencia, se optó por realizar las técnicas de investigación por medio de plataformas digitales, así como suprimir otro tipo de técnicas que se habían considerado, como son los grupos de enfoque con familias de estudiantes con discapacidad, pues se había planteado en un inicio, realizar por lo menos dos de estos últimos. También se había contemplado hacer un número mayor de entrevistas a mandos medios de la educación especial, las cuales no fueron posibles de realizar por lo ya mencionado.

Preguntas de investigación

¿Qué tanto inciden las UDEEI para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad? dado los recursos limitados de personal, capacitación e infraestructura con los que se cuenta.

¿Qué tanto se ha transitado de la integración educativa a la de educación inclusiva?

Objeto de estudio:

La política de educación inclusiva y la intervención operativa de las UDEEI en el sistema de educación pública de nivel básico en la Ciudad de México.

Justificación de la investigación:

En la actualidad se habla de inclusión desde una terminología que es difícil de entender para muchos de los mexicanos, pues no ha sido una idea que haya permeado profundamente en la sociedad, y la exclusión hacia lo que se observa como diferente es algo que se vive cotidianamente. No obstante, las personas con discapacidad son seres humanos como los demás, que tienen aspiraciones, derechos y libertades, por lo cual la responsabilidad de que estos sean respetados radica en el colectivo de la sociedad, sobre todo en las instituciones gubernamentales, las cuales están obligadas por la normatividad a realizar ajustes razonables para que estos, accedan a una equiparación de oportunidades.

En el caso de la educación, el abandono o deserción escolar de alumnos con discapacidad se va incrementando conforme estos adquieren más edad, o peor aún, son analfabetas. Esta situación debe tomarse en cuenta, pues los años de escolaridad de las personas con discapacidad son bastante inferiores de aquellos que no están asociados a algún tipo de discapacidad. Según datos obtenidos por Itzel Zárate de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) de 2010, dicha situación se observa de la siguiente manera.

Hay más de 5 Millones 739 mil 200 personas con discapacidad en México. El 24.8 por ciento de las personas con discapacidad mayores de 15 años son analfabetas. Sólo el 45 por ciento de esta población en edad escolar asiste a clases. Su promedio de escolaridad es de 4.7 años aprobados, mientras que el de las personas sin discapacidad es de 8.9 años aprobados¹⁴.

Estos datos muestran que para 2010 la brecha de escolaridad era de 4.2 años, por su parte, en el modelo equidad e inclusión se hace referencia que dicha brecha no se redujo para 2016, pese a que los años de escolaridad de los dos sectores aumentó, esto con base en datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). “Las personas con discapacidad tienen en promedio 5.1 años de escolaridad y quienes no la tienen, alcanzan 9.3 años”¹⁵.

Con lo anterior, se entiende que la mayoría de las personas con discapacidad no logran terminar la educación primaria, en contraste, el resto la termina la secundaria e inclusive logra iniciar el nivel medio superior. Por su parte, la política de educación inclusiva en nuestro país plantea una serie de estrategias y acciones para que esta brecha se reduzca.

Sin embargo, hay pocas investigaciones que estudien la coherencia normativa, las orientaciones y acciones institucionales, con la realidad que se tiene en el sistema educativo. Es por esto, que se considera necesario hacer una investigación sobre los factores que motivan el abandono o deserción escolar de los alumnos con

¹⁴ Itzel Zárate Bernal, *et al.*, *Perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México en la modalidad a distancia*, IPN, México, s/f. p. 2.

¹⁵ SEP, *Modelo educativo equidad e inclusión... Op cit.* p. 39.

discapacidad del nivel básico, que asisten a escuelas regulares del sistema de educación pública en la Ciudad de México.

En el caso de la licenciatura en política y gestión social la definición, formulación, diseño, implementación y evaluación de políticas públicas son parte de la formación académica, por lo que el tema que se propone estudiar forma parte de lo que se aborda en el transcurso de la formación profesional.

Hipótesis: La deserción escolar de alumnos con discapacidad que asisten a escuelas públicas regulares en la Ciudad de México, no se ha reducido en los últimos cinco años, debido a los recursos limitados de personal de las UDEEI, capacitación de este y la inadecuada e insuficiente infraestructura de las escuelas enfocada a la discapacidad. Por tanto, no se ha avanzado hacia la educación inclusiva.

Objetivo general: Analizar las orientaciones de la educación inclusiva y cómo las adoptan las UDEEI con los recursos que cuentan, para contribuir en la reducción de la deserción escolar de alumnos con discapacidad, que asisten a escuelas regulares de nivel básico del sector público en la Ciudad de México.

Objetivos específicos:

1. Identificar las orientaciones que plantea la política de educación inclusiva y cómo se implementa operativamente por medio de las UDEEI.
2. Conocer la perspectiva de los profesionales de la educación especial, respecto a los factores que motivan la deserción escolar de alumnos con discapacidad, a partir de su experiencia.
3. Conocer la perspectiva de los profesionales de la educación especial, respecto a los recursos institucionales con los que cuentan las UDEEI, para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad.

Metodología

El propósito de esta investigación es hacer un análisis de la educación inclusiva, el desempeño de las UDEEI y los factores que motivan la deserción escolar de Alumnos con discapacidad que asisten a escuelas públicas regulares de nivel básico en la Ciudad de México. Esto, a partir de la revisión documental sobre la materia, así como de los datos y estadísticas oficiales, lo cual se busca contrastar con un análisis de percepción de los distintos profesionales de la educación especial, encargados de la parte directiva y operativa de las UDEEI.

Una vez que se tiene claro lo que se pretende realizar, es importante conceptualizar que la percepción, es según Barthey, S. H., citado por Carmen Arias "es cualquier acto o proceso de conocimiento de objetos, hechos o verdades, ya sea mediante la experiencia sensorial o por el pensamiento; es una conciencia de los objetos, un conocimiento"¹⁶. Asimismo, Luz María Vargas refiere que, para que la percepción de un sujeto sobre un determinado tema adquiera mayor peso, éste debe ser un sujeto activo en tema que se pretende abordar.

La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social¹⁷.

Esto cobra relevancia para el propósito de este trabajo, debido a que los profesionistas que laboran en las UDEEI, están en constante interacción con los alumnos con discapacidad, por tanto, tienen un referente cercano de los problemas o situaciones que los motiva a abandonar o desertar de la escuela. Asimismo, son sujetos activos de la educación con enfoque inclusivo, por tanto, la función que desempeñan les permite tener un conocimiento de las condiciones infraestructurales de las escuelas.

¹⁶ Arias Castilla, Carmen A., "Enfoque teóricos sobre la percepción que tienen las personas", en *Revista Horizontes Pedagógicos*, vol. 8, no. 1, Universidad Iberoamericana, Colombia, 2006, p .10.

¹⁷ Vargas Melgarejo, Luz María, "Sobre el concepto de percepción.", en *Revista Alteridades*, vol. 4, no. 8, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, México 1994, p 48.

Se optó por un método de análisis de las percepciones por medio de la realización de una encuesta y entrevista dirigidas a los profesionales ya mencionados, por dos razones, la primera se expuso en el párrafo anterior y la segunda fue porque al momento de realizar este trabajo las condiciones de salud pública en México, derivado de la pandemia del Covid 2019, no hace posible el trabajo de campo en los centros educativos, o en su caso la interacción directa con actores como estudiantes con discapacidad o sus familias y personal de educación especial.

Se plantea aplicar una metodología que permita verificar la hipótesis causal, en la cual la variable dependiente es que la deserción escolar de alumnos con discapacidad no se ha reducido en los últimos cinco años; y las variables independientes que motivan este fenómeno son: 1) La insuficiencia de profesores especialistas y equipo interdisciplinario que conforman las UDEEI; 2) La falta de capacitación especializada al alcance del personal de las UDEEI; y 3) La inadecuada e insuficiente infraestructura enfocada a la discapacidad con la que cuentan las escuelas regulares del sector público de nivel básico en la CDMX.

Técnicas de investigación

- a) Documental. El motivo de esto es conocer la teoría que orienta la normatividad aplicable, asimismo lo que establece dicha normatividad para la intervención de los profesionales de la educación especial, y los datos públicos oficiales e investigaciones afines al tema del presente trabajo.
- b) Encuesta a profesionales operativos de educación especial. A partir de esto se pretende indagar sobre la percepción de estos, respecto a los factores que motivan la deserción escolar de alumnos con discapacidad y los recursos con los que cuentan las UDEEI.
- c) Entrevista a autoridades educativas de educación especial. Con esto de busca conocer la perspectiva desde la función directiva, acerca de la prestación del servicio de las UDEEI.

Plan de Trabajo de Campo

A) Encuesta a profesionales de Educación Especial

La encuesta que se plantea realizar con profesionales de educación especial es por medio de un cuestionario individual, el cual se puede realizar por vía electrónica mediante la herramienta de *Google Forms*, utilizando la Técnica de Bola de nieve para su distribución a partir del envío a un grupo definido.

B) Entrevista a autoridades educativas de Educación Especial.

Se plantea entrevistar al encargado de la Dirección Educación Especial en la Ciudad de México y a las personas que están al frente de las Coordinaciones Regionales de Operación. Dichas entrevistas, se pueden realizar por medio de una plataforma de videoconferencia como lo es Zoom o Google meet.

CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL

La primera parte de este capítulo busca explicar conceptos encaminados a entender el resto de la investigación, sobre todo, pensando en personas que tengan poca familiaridad con la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) o temas relacionados con la discapacidad y discriminación. En la segunda parte, estos temas, se abordan de forma más extensa.

1.1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Se debe tener una idea lúcida de a qué nos referimos cuando se utilicen conceptos como “alumna, alumno o estudiante con discapacidad”. También se considera conveniente aclarar que cuando se haga referencia en forma plural a este conjunto de personas, se ocuparán los términos “alumnos o estudiantes”, esto no pretende hacer una distinción de género, únicamente busca una mejor fluidez en la explicación o lectura, el término de “estudiante” se adoptó por considerarse un sinónimo de alumno. Este concepto contempla el requisito para que una persona sea reconocida como alumna, alumno o estudiante en un sistema educativo, es decir que esté cursando en una escuela alguna modalidad, tipo o nivel de estudios.

Alumna o alumno

Es una persona que cursa estudios en un centro educativo¹⁸, o la persona matriculada en cualquier grado de las diversas modalidades, tipos, niveles y servicios educativos del Sistema Educativo Nacional¹⁹.

Alumnos con discapacidad

Son aquellos que, por razón congénita o adquirida, tienen una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal, y

¹⁸ RAE. Disponible en: <https://dpej.rae.es/lema/alumno-na>

¹⁹ Secretaría de Educación Pública (SEP), *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*, SEP/DGPP, México, 2008. p. 29.

que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueden impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás²⁰.

Este último concepto es más específico al considerar que la alumna o alumno debe cumplir con la particularidad de tener de forma permanente o temporal una limitante física, mental, intelectual o sensorial. También contempla otros conceptos se abordarán más adelante como: barreras, inclusión e igualdad de condiciones. Una vez que fue posible precisar los conceptos anteriores, hay que dar certeza de a qué nos referimos cuando se menciona, a lo largo de este trabajo, la deserción escolar.

Deserción

La palabra deserción proviene del verbo desertar que significa abandonar o dejar de hacer algo que se venía realizando en algún plano o contexto²¹.

Deserción Escolar

Este concepto se puede entender como el abandono de la educación o abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo²². En México y en particular la Secretaría de Educación Pública, se considera la deserción escolar como: el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo²³.

Con la definición de los conceptos anteriores, es posible entender que la deserción escolar no sólo depende del abandono de los estudios, sino que previamente la persona que deserta debió haber comenzado a estudiar un nivel de la educación —reconocida oficialmente— y no concluirlo. Esto es importante porque si un alumno o alumna concluyó un nivel de estudios y no continúa, no se puede considerar que desertó del siguiente nivel educativo.

²⁰ SEP, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, SEP, México, 2018, p. 72.

²¹ Definiciones ABC, Disponible en: <https://www.definicionabc.com/general/desercion.php>

²² Ruiz-Ramírez, Rosalva, *et al*, *Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa*, Ra Ximhai, vol. 10, México, 2014, p. 1.

²³ *Ibid.*

Continuando con la conceptualización que se viene desarrollando, se considera necesario tener claridad de los “niveles de educación” que se ofrecen en México por medio del SEN, los cuales se integran en tres grupos: Básico, Medio Superior y Superior. Es conveniente precisar que la materia de este trabajo comprende de manera puntual lo concerniente al nivel básico.

Nivel Básico

Es el primer tramo formativo obligatorio que comprende el mayor número de años de escolaridad; está compuesta por los niveles: inicial, preescolar (general, indígena, cursos comunitarios), primaria (general, indígena, cursos comunitarios) y secundaria (general, técnica y telesecundaria). Los rangos de edad típicos para cursar los niveles educativos son: inicial, de 0 a 2 años 11 meses; preescolar, de 3 a 5 años; primaria, de 6 a 11 años; y, secundaria, 12 a 14 años²⁴.

Nivel Medio Superior

Tipo educativo cuyos estudios obligatorios antecedentes son los de la secundaria. Comprende los niveles bachillerato general, bachillerato tecnológico (incluye el profesional técnico bachiller, antes CONALEP) y profesional técnico. El grupo de edad típico para cursar este tipo educativo es de 15 a 17 años²⁵.

Nivel superior²⁶

Es el tipo educativo que se imparte después de la educación media superior; está compuesto por los niveles: técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como la educación normal en todas sus especialidades. El grupo de edad típico para cursar este tipo educativo es de 18 a 23 años²⁷.

²⁴ SEP, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2018-2019*, SEP, México, 2019. 7.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Para la educación superior, el rango de edad de la definición, únicamente contempla el nivel licenciatura o equivalentes, pues para la mayoría de los alumnos que cursan un posgrado lo hacen entre 24 y 35 años, sobre todo la edad se extiende por aquellos que ingresan al doctorado.

²⁷ SEP, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos...Op cit.* p. 7.

Con lo anterior, se entiende que en los niveles de educación se contempla una gama de opciones, en las cuales, los alumnos pueden cursar sus estudios, esto permite comprender la complejidad que implica la educación que se ofrece en México, asimismo, que los actores, instituciones e interacciones educativas no se remiten a un único patrón. Por su parte, abordar los niveles de educación, nos en camina a la necesidad de conceptualizar lo referente al sistema educativo, desde un aspecto general y el otro más concreto.

Sistema educativo

Vendría definido como un subsistema del sistema sociocultural, formado por la interacción dinámica de instituciones, grupos, personas o elementos que posibilitan formarse y socializarse a una determinada población²⁸.

Sistema Educativo Nacional

Se encuentra conformado por tres niveles de educación: Básico, Medio Superior y Superior, en sus modalidades, escolarizada, no escolarizada o semiescolarizada²⁹.

Se integra por: I) los estudiantes, educadores y los padres de familia; II) las autoridades educativas; III) el Servicio Profesional Docente; IV) los planes, programas, métodos y materiales educativos; V) las instituciones del Estado y de sus organismos descentralizados; VI) las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; VII) las instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía; VIII) la evaluación educativa; IX) el Sistema de Información y Gestión Educativa; y X) la infraestructura educativa.³⁰

Con este par de conceptos es posible advertir qué, el primero se refiere a las interacciones que hacen posible la educación de una población, en el entendido que la educación forma parte de la cultura de un país. El segundo, se refiere a los

²⁸ Zayas Pérez, Federico, *et al.*, *Educación y educación escolar*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Costa Rica, 2010, pp. 5 y 6.

²⁹ Blog de la SEP, *Op cit.*

³⁰ SEP, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, SEP, México, 2018, p. 76.

actores, instituciones, procesos y recursos que están presentes e interactúan para que dicha educación se pueda llevar a cabo. Ahora se prosigue a abordar a las instancias que son esenciales para que la educación básica se lleve a cabo desde una perspectiva de inclusión y conforman la parte operativa de la educación especial, nos referimos a los CAM, UDEEI y USAER.

Centro de Atención Múltiple (CAM)

Es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial, en donde se ofrece Educación Inicial y Básica, de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años con discapacidad³¹.

La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)

Es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de los planteles educativos garantiza el ejercicio del derecho a una educación de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica se ve obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares. Este servicio educativo especializado se ofrece a través de la implementación de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como de ajustes razonables y orientaciones a padres, madres de familia o tutores³².

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

Instancia técnico-operativa de la Educación Especial, ubicada en escuelas de educación regular, conformada por un director, maestros de apoyo, psicólogo, maestra de comunicación y trabajadora social. En el marco de la Educación

³¹ SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER*, SEP, México, 2011, p. 8.

³² SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación Inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2018-2019*, México, 2018, p. 77.

Inclusiva, proporciona apoyos técnicos, metodológicos, conceptuales que garantizan una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellos alumnos y estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y que se encuentran en riesgo de exclusión³³.

Antes de continuar, es importante hacer dos acotaciones: primero, este trabajo no profundizará en los CAM, pues conciernen a un área distinta a la que se pretende analizar; por último, la USAER, en la Ciudad de México cambiaron de nombre y tuvieron una variación en su concepción a partir de 2014 —en el resto del país actualmente operan las USAER—, con esto fueron creadas las UDEEI. Empero, es indispensable tener claro el concepto de las tres, pues sin ellas no se puede concebir a la educación especial en la actualidad.

La educación especial en México, las instancias operativas y los actores que laboran en éstas, han obedecido a diferentes etapas y modelos educativos, los cuales han ido cambiando como resultado de las políticas internacionales y nacionales, así como las concepciones de la discapacidad, las personas con discapacidad y la cultura al interior de las instituciones. Como parte de este trabajo, se abordarán más adelante —en este capítulo y el próximo— los distintos “modelos educativos”, es por esto, que dicho concepto y el de “cultura institucional” deben quedar claros, pues estos tienen una relación muy estrecha.

Modelo Educativo

Forma en que se relacionan los componentes filosóficos, humanos, pedagógicos, cognitivos y materiales de un proyecto educativo. Es un marco de referencia más amplio que el currículo y regula la implementación de este. Está conformado por principios orientadores de la práctica de los individuos y las instituciones que componen el SEN, y es una referencia a la que estos miembros recurren para interpretar y regular sus decisiones³⁴.

³³ SEP, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica...Op cit.* p. 76.

³⁴ *Ibid.* p. 75.

Cultura institucional

Es el sistema de valores, creencias y comportamientos que se consolidan y se comparten en el diario transcurrir de la institución; estos bienes culturales fomentan la confianza de los usuarios y propician la imagen social de una organización respetable³⁵.

Esto último, permite comprender que la prestación del servicio educativo en nuestro país, ha adoptado distintas perspectivas para su operación, éstas han ido evolucionando conforme aparecen nuevos enfoques pedagógicos, los cuales influyen en la tendencia de las políticas públicas educativas y por consiguiente en la prestación de dicho servicio. La intervención del personal de las UDEEI, es considerada como un detonador para generar un ambiente inclusivo, en especial para aquellos que sean vulnerables por alguna circunstancia. Ahora, es importante conceptualizar “escuela, comunidad escolar y escuela inclusiva”.

Escuela

Es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizajes de todos sus estudiantes³⁶.

Comunidad escolar

Conjunto de actores involucrados en la escuela: madres y padres de familia, tutores, alumnado, personal docente, personal de apoyo, directores y supervisores de asesoría técnico-pedagógica y técnico docente³⁷.

Enfoque de escuela inclusiva

Una escuela inclusiva reconoce a todos los alumnos como parte esencial del proceso educativo para lograr una educación de calidad, busca eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, egreso y aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. Reconoce su contexto social y cultural

³⁵ Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (CPGMDH), *Glosario de términos sobre discapacidad*, SEGOB/ISSSTE/CONADIS, México, s.f. p. 9.

³⁶ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...Op cit.* p. 9.

³⁷ SEP, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica...Op cit.* p. 73.

considerando aspectos como su lengua materna, origen étnico, condición socioeconómica, capacidades y aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo con la finalidad de brindar oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades, habilidades, capacidades y aptitudes de forma integral, armónica y en libertad³⁸.

Para lograr que una escuela tenga un enfoque inclusivo, no es suficiente que lo diga un documento, se requiere que varios factores y actores interactúen, al interior de ésta, de manera conjunta. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de generar un ambiente basado en la inclusión no recae únicamente en los profesionistas de las UDEEI, no obstante, su aportación es de suma importancia, pues con base en la definición que se presentó en párrafos anteriores, son los especialistas en identificar las barreras que pueden estar presentes en el contexto escolar para alcanzar dicho propósito.

Entonces, uno de los factores que cobra relevancia para que la educación sea inclusiva es la “capacitación y formación de los docentes”, en especial de los profesionistas de las UDEEI, pues parte de su labor es dar “acompañamiento” al profesor regular, y ayudarlo a establecer estrategias y metodologías encaminadas a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los siguientes conceptos son importantes para este trabajo.

Capacitación

Proceso de acciones planeadas para identificar, asegurar y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que las personas requieren para desempeñar las funciones de sus diversas actividades, así como futuras responsabilidades³⁹.

Formación y desarrollo profesional docente

Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con

³⁸ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...* Op cit. p. 120.

³⁹ CPGMDH, *Glosario de términos sobre discapacidad...* Op cit. p. 7.

la mejora constante de su práctica docente y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico. Para lograrlo, se plantea un sistema de desarrollo profesional docente que permite ofrecer una formación continua, cercana, pertinente y de calidad⁴⁰.

Acompañamiento

Asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para promover procesos de formación continua y desarrollo profesional. Facilita que los docentes tengan elementos teóricos y metodológicos para construir ambientes de aprendizaje. El término sugiere el respeto a la libertad y autonomía del docente, al mismo tiempo que promueve el apoyo de una manera cercana a su práctica en tiempo, espacio y contenido⁴¹.

La formación y capacitación del personal docente es algo prioritario, si se busca favorecer a estudiantes con discapacidad e incluirlos como parte activa de la comunidad escolar. Sin embargo, no es suficiente con sólo tener profesionistas bien capacitados, la plantilla de personal de un servicio educativo —como las UDEEI—, debe estar completa.

Del mismo modo, otro componente que se debe tomar en cuenta para que un contexto escolar se torne inclusivo, corresponde a realizar las acciones que sean convenientes para que las oportunidades que ofrezca la escuela no sean excluyentes. Es por esto, que resulta relevante tener claro a qué nos referimos cuando se habla de realizar “ajustes razonables” para que los “factores ambientales”, se traduzcan en “equiparación de oportunidades”.

Factores ambientales

Constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas⁴².

⁴⁰ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...Op cit.* p. 9.

⁴¹ SEP, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica...Op cit.* p. 72.

⁴² Organización Mundial de la Salud (OMS), *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, OMS, España, 2001. p. 14.

Ajustes Razonables

Son las medidas específicas adoptadas con el fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de las personas con discapacidad, como estrategia de accesibilidad para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades⁴³.

Equiparación de oportunidades

Es el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad y el entorno, como los servicios, actividades, información y documentación, se ponen a disposición de todos, particularmente de las personas con discapacidad⁴⁴.

Entonces, alcanzar la equiparación de oportunidades, implica realizar una serie de acciones que vuelvan amigable el ambiente físico, social y actitudinal del contexto escolar, para que los estudiantes con discapacidad no sean limitados o segregados de las actividades cotidianas al interior de las escuelas. En este sentido, otro elemento que se ha tomado en cuenta en el presente trabajo es la infraestructura física con la que cuentan las escuelas, sobre todo, aquella que permite el desplazamiento y contempla la anatomía de los alumnos con discapacidad. Es por esto que, conceptos como la antropometría, cobra relevancia para este trabajo.

Antropometría

Es la disciplina que describe las diferencias cuantitativas de las medidas del cuerpo humano y estudia las dimensiones considerando como referencia las estructuras anatómicas. Ésta puede ser estática o dinámica, la primera es el estudio de las medidas estructurales del cuerpo humano en diferentes posiciones sin movimiento y segunda corresponde al estudio de las posiciones resultantes del movimiento⁴⁵.

⁴³ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...* Op cit. p. 161.

⁴⁴ CPGMDH, *Glosario de términos sobre discapacidad...* Op cit. p. 16.

⁴⁵ Facultad de Ingeniería Industrial, *Antropometría*, Escuela Colombiana de Ingeniería, Colombia, s/f. p. 2.

A manera de complemento y considerando que no existe un concepto específico que contemple la antropometría enfocada a personas con discapacidad, se retoma la idea de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (ORPIS), en donde se exhorta que la infraestructura física de los inmuebles públicos deben orientar el diseño o adecuación de espacios, equipamiento y mobiliario, para lograr entornos accesibles y necesarios para el desplazamiento y maniobra de personas que utilizan sillas de ruedas, muletas, andaderas, bastones, perros guía, entre otras⁴⁶.

Entonces, contar con una infraestructura escolar que contemple espacios adecuados para el desplazamiento de personas con una limitación, se traduce en un avance hacia un contexto escolar más inclusivo. Particularmente, si se considera que los estudiantes con discapacidad requieren que se cuente con elementos que faciliten su interacción al interior de las escuelas, para que puedan concluir su trayectoria escolar en un ambiente de equidad.

Hasta este momento del presente trabajo, se ha podido integrar una conceptualización que está dentro de los parámetros de la descripción, la cual tiene como función, contribuir a una mejor comprensión de los elementos teóricos que se abordan en los siguientes apartados, considerando que estos integran la columna vertebral de la propuesta de esta investigación.

1.2. DISCAPACIDAD

La discapacidad es un concepto que no ha estado estático en el tiempo, éste ha tenido su evolución a la par de algunos procesos culturales, económicos, históricos, políticos y teóricos, así como la percepción que se ha tenido sobre las personas que por alguna circunstancia adquirida o congénita tienen una limitante, física, mental, intelectual o sensorial, situando en muchas ocasiones su condición como castigo divino o peor aún, como un error de la naturaleza.

⁴⁶ Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (coord.) (ORPIS), *Recomendaciones de accesibilidad*, Presidencia de la República, México, s.f. p 11.

Al respecto, M. Adriana Soto refiere que la discapacidad es una construcción social, pues si se considera que todo lo que corresponde a la naturaleza es aquello que está fuera de la acción humana, entonces concebir a la discapacidad como un error de la naturaleza es caer en contradicción. Para sustentar esta idea, Adriana Soto, cita a Martha Nussbaun, quien menciona que, “podríamos decir que un impedimento de algún área o áreas de la función humana pueden existir sin la intervención humana, pero sólo se convierten en discapacidad cuando la sociedad lo considera de cierta manera”⁴⁷.

Con base en la perspectiva anterior, podemos decir que la discapacidad no tiene que ver sólo con algún tipo de impedimento, sino con la construcción de una idea que se le atribuye a la persona con discapacidad, por estar fuera de los parámetros considerados socialmente normales o que discurren del estereotipo de la mayoría dominante.

Por otra parte, desde la perspectiva del modelo social, la discapacidad no radica en el individuo, sino en el entorno que acentúa o agudiza las limitaciones, manifestándose como barreras que obstaculizan su participación en actividades de la vida cotidiana⁴⁸. Entonces, se puede entender que la discapacidad, es el producto de la relación de las personas con algún tipo de condición que las limita y los factores ambientales hostiles que hacen más grave su limitación.

Desde esta concepción, la discapacidad se sitúa en un problema estructural y no sólo individual. Es el caso que, la Organización Mundial de la Salud (OMS) por medio de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), no define de manera contundente a la discapacidad, sino presenta un concepto que permite entenderla.

La discapacidad es el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta

⁴⁷ Soto Martínez, M. Adriana, *La experiencia y los saberes de madres con hijos en condición de discapacidad*, Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2011. p 47.

⁴⁸ SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial...Op cit.* pp. 69-71.

relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras o porque no proporcione elementos facilitadores⁴⁹.

Llegado a este punto, es conveniente destacar que la CIF en 2001, abandonó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), ésta se asociaba a las “consecuencias de enfermedades”, es decir que la discapacidad se observaba únicamente como un problema derivado de una enfermedad, trastornos o en su caso lesiones. En la nueva interpretación, la CIF asocia a los “componentes de salud” que interactúan con los “factores contextuales”⁵⁰, traslada a la discapacidad del modelo médico al modelo social.

Es importante tener presente que en la CIF las personas no son las unidades de clasificación; es decir, la CIF no clasifica personas, sino que describe la situación de cada persona dentro de un conjunto de dominios de la salud o dominios “relacionados con la salud”. Además, la descripción siempre se hace en el contexto de los factores ambientales y personales⁵¹.

En este sentido, la CIF agrupa los factores asociados a la discapacidad en dos categorías: La primera, tiene que ver con problemas en la función estructural y corporal de cada individuo, lo cual se manifiesta en un tipo de deficiencia que le impide realizar una serie de tareas en un entorno determinado; La segunda refiere a los factores ambientales y personales, es decir a las influencias externas e internas que contribuyen a que se acreciente una deficiencia (observar tabla1).

⁴⁹ OMS, “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud”, citado en CNDH, *Informe especial sobre el derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad*, CNDH, México, s.f. pp. 33 y 34.

⁵⁰ OMS, *Clasificación Internacional del Funcionamiento...OP cit.* pp. 3-34.

⁵¹ *Ibid.* p. 13.

Tabla 1. Categorías de la CIF.

Categorías	Componentes	Dominios	Definición
Funcionamiento y Discapacidad	Funciones y Estructuras Corporales	Funciones Corporales	Son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo funciones psicológicas)
		Estructuras Corporales	Son las partes anatómicas del cuerpo tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
		Deficiencias	Son problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una "pérdida"
	Actividades y Participación	Limitaciones en la Actividad	Son dificultades que una persona puede tener en el desempeño o realización de las actividades.
		Restricciones en la Participación	Son problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.
Factores Contextuales	Factores Ambientales	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas
	Factores Personales	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad	El efecto de los atributos de la persona

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la OMS, *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, OMS, España, 2001.

Con la tabla anterior y lo ya expuesto, se denotan que este concepto es bastante complejo y requiere de un análisis más profundo, dado que, la discapacidad no sólo está en el marco de las limitaciones físicas que tienen los individuos con alguna o varias deficiencias, sino, engloba cuestiones socioculturales y de infraestructura física. Lo cual traslada la visión que, la problemática no debe ser tomada a partir del individuo en sí, sino, es la conjunción e interacción de factores externos, internos y deficiencias que puede presentar una persona. Desarrollado este concepto, es necesario tomar en cuenta la siguiente clasificación sobre los tipos de discapacidad, pues sirven para entender "las distintas deficiencias y las discapacidades que originan"⁵². Cabe mencionar que esta clasificación obedece al

⁵² CPGMDH, *Glosario de términos sobre discapacidad...* Op cit. 12.

modelo médico y pese a que la CIF la abandonó varios años atrás, las UDEEI abordan la atención de estudiantes con discapacidad, y con base en ésta, las escuelas se orientan para realizar ajustes razonables en su infraestructura física y así hacer más accesible el servicio educativo (observar tabla 2 y anexo 1).

Tabla 2. Clasificación y descripción de los tipos de discapacidad.

Tipo	Descripción
Física	Es la secuela de una afección en cualquier órgano o sistema corporal.
Intelectual	Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana.
Mental	Es el deterioro de la funcionalidad y el comportamiento de una persona que es portadora de una disfunción mental y que es directamente proporcional a la severidad y cronicidad de dicha disfunción.
Sensorial	Se refiere a discapacidad auditiva y discapacidad visual: Auditiva. es la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos; Visual. es la deficiencia del sistema de la visión, las estructuras y funciones asociadas con él.
Múltiple	Presencia de dos o más discapacidades física, sensorial, intelectual y/o mental

Tabla de elaboración propia con información obtenida de CPGMDH, *Glosario de términos sobre discapacidad*, SEGOB/ISSSTE/CONADIS, México, s.f. p. 12 y 13.

Como parte final de este apartado y después de profundizar sobre lo que implica la discapacidad y los tipos de ésta, los cuales influyen en la prestación del servicio educativo, podemos continuar con la adopción de un significado para el trabajo que nos ocupa, en este caso, se tomará como referente el que presenta la Guía Operativa de los servicios educativos en la Ciudad de México.

Condición que posee alguna persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás [...], las discapacidades no son o pertenecen únicamente a la persona afectada, sino que son sociales, debido a la manera en que se encuentra diseñada o dispuesta la estructura social, para limitar, impedir o marginar a quien considera con dificultades para incluirse en ella⁵³.

⁵³ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...* Op cit. p. 162.

1.3. DISCRIMINACIÓN

La discriminación es otro concepto que requiere ser profundizado y no sólo quedarse con una definición ambigua que limite las implicaciones que trae consigo para la interacción social e institucional, por ello será abordado siguiendo un curso que vaya de lo general a lo particular. En este sentido, en términos muy generales, proviene del verbo discriminar, el cual se entiende como “seleccionar excluyendo o bien, dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc.”⁵⁴.

Desde esta perspectiva, se puede entender que la discriminación es toda acción evidente que propicia, por algún motivo, una distinción entre las personas, reduciendo o privando a estas de sus derechos, libertades o equiparación de oportunidades. Sin embargo, dichas acciones no necesariamente deben ser explícitas, se pueden llevar a cabo también de manera sutil o indirecta, es por ello que, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), refiere lo siguiente.

Las prácticas discriminatorias pueden ser observadas y experimentadas en las experiencias más comunes de la vida cotidiana, algunas de ellas son, en apariencia, menos violentas, al considerar que no se genera un trato hostil o denigrante hacia la persona que la sufre, pues esta no manifiesta rechazo o molestia, más bien acepta de manera pasiva las formas de identificación que los demás le imponen⁵⁵.

Una vez que ha quedado claro que la discriminación son prácticas explícitas o implícitas que buscan hacer una diferencia entre las personas, es importante hacernos las siguientes preguntas, ¿de dónde provienen este tipo de prácticas y por qué están tan arraigadas en la sociedad?

Pues bien, según la Organización de Estados Iberoamericanos, estas prácticas tienen su origen en el imaginario social, pues se sustentan en creencias y estereotipos preestablecidos sobre las características de las personas que

⁵⁴ RAE. Disponible en: <https://dle.rae.es/discriminar>

⁵⁵ OEI, *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*, OEI, Chile, 2018. p. 10.

discurren del grupo mayoritario, lo cual provoca, que dicho grupo adopte una postura de desconfianza o temores que sobrepasan lo racional, así mismo refiere que dichas prácticas son de carácter dinámico, histórico y culturalmente situadas⁵⁶.

Visto desde esta perspectiva, las prácticas que propician la discriminación se van interiorizando a través del tiempo, es decir que no es algo que esté de facto en la conducta de una persona. Con esto, se puede entender que la cultura de un determinado grupo social congrega valores, creencias y normas compartidas por estos, las cuales se adquieren por medio de un proceso de aprendizaje social, de ahí que, esto permite que se transmitan una serie de conductas o ideas de una generación a otra.

Por ejemplo, los valores que hemos aprendido e interiorizado en nuestra vida cotidiana, las expresamos en muchas ocasiones y sin que nos demos cuenta, en ciertas prácticas de exclusión hacia aquellas personas que son diferentes, en este caso hacia las personas con alguna discapacidad. En este tenor, las disposiciones que se impulsan en el ámbito escolar no siempre están acordes con lo que se aprende en el ámbito del hogar. A ello podemos agregar los conflictos propiciados por las diferencias religiosas, de percepción social o de capacidad económica, sólo por nombrar algunas.

Generalmente cada una de las categorías de individuos conllevan diferentes condiciones económicas y trato distinto en el acceso a recursos, oportunidades de educación y de salud, o en el ejercicio de sus derechos. Así, ser pobre, indígena, afroamericano, migrante o tener alguna discapacidad, con frecuencia significa tener una posición desventajosa en la sociedad y, sobre todo, ser vulnerable a la exclusión y/o la discriminación⁵⁷.

Con base en lo anterior, podemos decir que cuando se presenta un tipo de discriminación hacia las personas con discapacidad, ésta es producto de la

⁵⁶ *Ibid.* pp. 9-13.

⁵⁷ SEP, *Modelo educativo equidad e inclusión ... Op cit.* p 48.

transmisión de una serie de valores, ideas y prácticas que se agudizan por el temor a alguien que está fuera de una concepción que homologa el estereotipo de las personas. Lo cual, regularmente se encuentra anclado en el imaginario de determinado grupo o conjunto social, propiciando algo que podríamos entender, esto sin dar por sentado, como un tipo de cultura de la discriminación.

Por poner otro ejemplo, de la forma en que se interiorizan o normalizan los conceptos o estereotipos sobre las personas con discapacidad, según el INEGI así se levantaron los censos de las personas con discapacidad, hasta antes de la mitad del siglo pasado. “Por los datos reportados se sabe que entre 1895 y 1910 se contabilizó a ciegos, sordomudos, idiotas y locos; a partir del Censo de 1921 y hasta 1940 se captaron las siguientes variables: sordos, mudos, tullidos, cojos, mancos y jorobados”⁵⁸.

Considerando lo ya expuesto, es posible comprender que la discriminación es un tipo o grado de violencia, que afecta a las personas que son objeto de estas prácticas, impidiendo que éstas puedan desarrollar a plenitud sus potencialidades, habilidades o capacidades en un determinado contexto. Entonces, de igual modo es posible situar a la discriminación como algo que involucra a la estructura social e institucional y no sólo como un problema individual.

Si esto se traslada a la cuestión educativa y retomamos lo que concierne a los alumnos con discapacidad, estos pueden ser objeto de prácticas de discriminación indirecta a través de un uso inadecuado del lenguaje, para referirse a ellos. En este sentido, en las estrategias de equidad e inclusión, se hace un llamado a la importancia de conocer la terminología correcta para referirse a los menores con discapacidad, y más aún en un contexto escolar, pues “existen términos erróneos que pueden distorsionar el mensaje que se pretende transmitir, debido a que resultan discriminatorios y despectivos”⁵⁹.

⁵⁸ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), *Las personas con discapacidad en México: una visión Censal*, INEGI, México, 2004. p. 20.

⁵⁹ SEP, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica...Op cit.* p. 16.

Para el caso que nos ocupa, debe quedar claro que, el término correcto para referirnos es “alumnas, alumnos o estudiantes con discapacidad”, no obstante, es común que las personas ocupen términos como: niños discapacitados, especiales, inválidos, disminuidos, mongoles, deficientes, incapacitados, con capacidades diferentes, sólo por mencionar algunas, así como el uso de diminutivos tales como: niños cieguitos, sorditos, malitos, angelitos, tontitos, loquitos y más⁶⁰.

Por su parte, también en el contexto escolar, la discriminación se refleja en acciones que limitan a un grupo minoritario del ejercicio de sus derechos, libertades o equiparación de oportunidades, entonces omitir hacer o fomentar que no se realicen ajustes razonables a los factores ambientales, también se puede considerar como un tipo de discriminación, más aún si se contempla que la antropometría o necesidades específicas de los alumnos con discapacidad normalmente discurren del resto de la comunidad escolar.

A lo largo de este apartado, fue posible profundizar en las implicaciones y el origen de los actos que se entienden como discriminación, esto tuvo como propósito tener un mejor entendimiento del concepto referido, lo cual nos permite avanzar a la adopción del significado que se tomará en cuenta para el desarrollo del presente trabajo, en este caso, nos hemos declinado por el que figura en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue aprobada por la Asamblea General de la ONU en 2006.

Por "discriminación por motivos de discapacidad" se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables⁶¹.

⁶⁰ *Ibid.* p. 17.

⁶¹ Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Asamblea General de las Naciones Unidas, EU, 2006. p. 5.

1.4. EL ESTADO, LAS NORMAS Y LAS POLÍTICAS

El Estado, según Weber, “es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio, reclama para sí el monopolio de la violencia física legítima”⁶², cuya función principal, según Hobbes, es la de brindar seguridad⁶³ al interior y exterior de dicho territorio, esto le atribuye la formulación y/o imposición de leyes o normas que generen incentivos reguladores del proceder de la sociedad, entonces, el Estado también funge como un orden jurídico⁶⁴ de las normas y valores.

Los Estados modernos tienen como fundamento una Constitución Política, que son los “principios que están en la base del sistema normativo de todo ordenamiento.”⁶⁵ Esto orienta las políticas que lleva a cabo el gobierno en turno, en aras de atender un problema o brindar un servicio a la sociedad. En el entendido que una política según André Roth, son las “orientaciones generales y acciones que se desarrollan mediante programas que se concretan en proyectos”⁶⁶.

Con lo anterior, es posible establecer que el origen de una política estatal se encuentra en el marco constitucional, y que a partir de ahí se determina el “qué” es para el Estado un tema o servicio que ofrece. Esto sustenta a los ordenamientos que se encargan de instituir el “quién” está facultado para atender lo dispuesto, así como, respaldar los programas y proyectos encaminados a generar las estrategias necesarias para su implementación. Dichas estrategias, guían una serie de acciones encaminadas al “cómo” se debe llevar a cabo la política en cuestión.

Existe una diversidad de políticas estatales, entre las cuales se encuentran la económica, educativa, exterior, fiscal, de salud, social y otras más. Para el presente trabajo, nos enfocaremos en una parte de la política educativa en

⁶² Weber, Max, *El político y el científico*, Altaya, España, 1995. p. 83.

⁶³ Hobbes, Thomas, *Leviatán*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001. p. 137.

⁶⁴ Kelsen, Hans, *Teoría general del Estado*, Editora Nacional, México, 1979. p. 21.

⁶⁵ Bobbio, Norberto, *et al.*, *Diccionario de política*, (tomo I), Siglo XXI, México, 2008. p. 324.

⁶⁶ Roth, André, “Estado, política pública y análisis de políticas públicas” en *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*, (10ma edición), Colombia, 2014. p. 41.

México, en donde la acción estatal se refleja por medio de un complejo Sistema Educativo Nacional, el cual tiene, —entre otros propósitos— propiciar las condiciones necesarias para que en espacios adecuados puedan realizarse tareas específicas orientadas a la construcción del conocimiento, valores y al fortalecimiento del desarrollo individual y colectivo.

Cabe destacar que, este breve apartado es sólo referencial, de tal manera que su propósito fue ayudar a entender la conexión que existe entre el Estado, las normas y las políticas, esto cobra relevancia para lo que se irá desarrollando en los siguientes apartados, en particular para tener una mejor comprensión de lo que implica la educación especial en nuestro país. Por otra parte, antes de abordar a la educación especial, es conveniente profundizar en conceptos, tales como educación y educación inclusiva, los cuales sientan las bases que permiten entender su concepción teórica.

1.5. EDUCACIÓN

La palabra educación, etimológicamente se puede situar por medio de dos raíces: la primera proviene de *educare*, que significa conducir, guiar, alimentar u orientar; la segunda es *educere*, que significa hacer salir o dar a luz⁶⁷. Esto, si se observa desde la semántica, parece que se contraponen. Pues, en *educare* el sujeto necesita de un mentor, un guía o mejor dicho a alguien que le provea el conocimiento. En cambio, en *educere* el sujeto ya tiene el potencial, sólo necesita de alguien que le asista a construir el conocimiento, es decir que le acompañe a salir a la luz. Esto ha sustentado dos modelos educativos, el primero basado en *educare* que se relaciona con el modelo directivo y el segundo basado en *educere* con el modelo de desarrollo.

Desde *educare* se entiende como una actividad centrada en la ayuda externa que el educador ofrece al educando. El educador adquiere el papel protagonista, al mismo tiempo que se espera una conducta pasiva por parte del educando.

⁶⁷ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Editorial Santillana, México, 1997. p 475.

Por otro lado, desde *educere* se da prioridad al potencial del educando. La tarea del educador es la de ayudarlo a extraerlo. La educación, en este caso, se centra en el educando, en su actividad, creatividad y posibilidades de crecimiento personal.

Los términos *educare* y *educere* representan los dos grandes modelos conceptuales de entender la educación: el modelo tradicional (fundamentado en *educare*) es el más directivo, mientras que el modelo derivado de *educere* es más participativo⁶⁸.

Lo anterior es importante debido a que permite entender el concepto desde una explicación simple, sin embargo, también autores como Kant, Rousseau, Durkheim, Dewey o Piaget, han definido o en su caso interpretado a la educación a través del tiempo, cada uno lo hizo desde su postura ideológica, formación académica, las necesidades de conocimiento o la época en la que vivieron. Es por esto que, a continuación se presentan de manera sintética algunos de los postulados de dichos autores, lo cual tiene la finalidad de profundizar un poco más en este concepto, esto sin dejar de mencionar que la obra de dichos autores es mucho más extensa y aquí sólo se retoman unos pequeños fragmentos.

Desde la perspectiva de Immanuel Kant, el ser humano tiene una categoría distinta al de los animales, debido a que tiene la necesidad de educarse, esto quiere decir, recibir un tipo de instrucción que lo discipline. Pues éste, por naturaleza tiende a la libertad, entonces se le acostumbra de manera temprana al sometimiento de los dictados de la razón, es decir, disciplinarse para seguir conductas normadas por la sociedad. El propósito es que, el ser humano desarrolle la convicción de tomar decisiones acertadas para él, así como para el resto del conjunto social⁶⁹. Esto visto en perspectiva de los grupos dominantes, sirve para que se respeten las normas y valores impuestos por ellos mismos.

⁶⁸ Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (Universidad Abierta de Cataluña), "Los grandes modelos del concepto de educación" en *El carácter polisémico del concepto de educación*, UOC, España, s.f.

⁶⁹ Kanz, Heinrich, "Kant y la pedagogía", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, No. 3, UNESCO, Francia, 1993. pp. 837-854.

Por otra parte, Jean J. Rousseau, explica que el ser humano aprende por medio de la experiencia y que el instrumento que le permite desarrollar de manera plena sus capacidades es la educación. Su concepción de educación se basa en un proceso continuo de aprendizaje, que comienza desde el momento de nacer y continúa a lo largo de la vida, esto desarrolla y fortalece las sensaciones, memoria y comprensión. Para Rousseau, las presiones del ambiente se deben descubrir por sí mismo, y la función del educador, debe ser la de propiciar ambientes adecuados para que el aprendizaje se dé natural y no tratar de forzar la adquisición de los conocimientos por medio de la instrucción⁷⁰.

Desde una perspectiva positivista, Émile Durkheim considera que la finalidad de la educación, es formar al ser humano por medio de una ideología, para que pueda hacer frente a la vida futura con una serie de aprendizajes y valores. A diferencia de los anteriores, este presenta una definición concreta de la educación, entonces, para Durkheim.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado⁷¹.

En contraste, John Dewey argumentaba que el propósito de la educación no debería limitarse a una preparación para hacer frente a la vida futura, sino, que el propósito de ésta debería ser la adquisición de elementos para la realización de cada persona en su vida cotidiana, asimismo, consideraba que lo primordial de la escuela era su función social. Esto influyó en el enfoque de la perspectiva pedagógica del siglo pasado, también Dewey enfatizó que, la realización de la vida

⁷⁰ Soëtard, Michel, "La filosofía de la educación en Rousseau", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, No. 4, UNESCO, Francia, 1994. pp. 435-448.

⁷¹ Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, Ediciones Península, España, 1995. p. 60.

diaria de los niños, debía estar en primer lugar y no la parte institucional o burocratizada de los sistemas educativos⁷².

Para Jean Piaget, la educación es la única que puede salvar a las sociedades de una disolución violenta o gradual, pues debe ser la primera tarea que los Estados deben llevar a cabo, esto sin importar las diferencias ideológicas o políticas. Piaget considera la importancia de que todos los seres humanos deban ser parte de un medio escolar durante su formación, para que estos puedan desarrollar los instrumentos indispensables para su adaptación al entorno⁷³.

La aportación de estos pensadores ha sido de gran importancia para la construcción de un concepto más actual de la educación, pues en conjunto con lo que establece la Declaración de los Derechos Humanos, no sólo se contempla el propósito de la educación, sino, es considerada como un derecho humano.

Todas las visiones que anteceden, nos permiten comprender que la educación es un concepto con enorme complejidad, difícil de poner en un marco específico, el cual puede discurrir de la ideología dominante, sin embargo, nos proporcionan herramientas para llegar a la comprensión que la educación se puede interpretar como, una institución que sirve al bien común y proporciona los elementos, normas y valores de formación, necesarios para que el individuo y la sociedad se desarrollen de mejor manera, en su vida cotidiana y futura, asimismo, que es un derecho inalienable al ser humano.

1.6. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Antes de comenzar de lleno con los conceptos teóricos que sustentan a la educación inclusiva, es conveniente entender su ejercicio. Ésta ofrece alternativas educativas, promueve la participación de los estudiantes sin excepción, con el fin de reducir o eliminar las barreras que pueden estar presentes en el entorno

⁷² Westbrook, Robert, "John Dewey: Pragmatismo y pedagogía", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, No. 1, UNESCO, Francia. 1993, 289-305.

⁷³ Munari, Alberto, "De la aventura de la OIE a los principios educativos de Piaget", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, No. 2, UNESCO, Francia, 1994. 315-332.

escolar, esto implica coadyuvar en la reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas educativas.

La centralidad de la Educación Inclusiva cobra relevancia para impulsar la construcción de una comunidad educativa sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad, además de movilizar sus recursos para orquestar el proceso de aprendizaje. Impulsa actuaciones, estrategias y acciones de los profesionales en los contextos y no sólo sobre las personas⁷⁴.

Expuesto lo anterior, comencemos. La educación inclusiva se sustenta en tres enfoques, el modelo social de la discapacidad, el paradigma ecológico y la escuela como totalidad⁷⁵. En estos se reconoce que, con la nivelación de las diferencias sociales externas, y al eliminar los obstáculos en los factores ambientales en el contexto escolar, se contribuye a que la educación no se constituya en un factor más de desigualdad social, sino en uno de transformación de la sociedad⁷⁶.

Desde la perspectiva del modelo social, se asume que la discapacidad no es causada exclusivamente por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas, sino por la “imposibilidad de la sociedad de responder a las necesidades de las personas con deficiencias comprobadas o percibidas”⁷⁷, es decir suprimir las barreras y restricciones físicas, sociales o actitudinales que acrecientan sus limitaciones.

Un punto central del modelo social de la discapacidad consistió en una fundamentada crítica a la teoría de la deficiencia y en un giro de ciento ochenta grados en el objetivo del análisis teórico; quitó la mirada de la discapacidad como

⁷⁴ SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial...Op cit.* p. 45.

⁷⁵ SEP, *Orientaciones para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de educación básica*, SEP, México, 2011. p. 16.

⁷⁶ SEP, *Modelo educativo equidad e inclusión...Op cit.* p. 49.

⁷⁷ Barnes, Colin y Thomas, Carol en Barton, Len. Citados en SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial...Op cit.* p. 70.

inherente a la persona y colocó el análisis en los entornos inadecuados y las actitudes sociales hostiles que agudizan la discapacidad⁷⁸.

En el paradigma ecológico, se reconoce que la interacción en los centros educativos se hace de manera conjunta y no como entes individuales, ya sea en el aula o en el resto de los espacios. El personal docente, de apoyo, directivos, estudiantes y sus familias se retroalimentan constantemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizacional y de gestión escolar, al generar una serie de patrones de comportamiento: individuales, grupales y colectivos.

Desde esta perspectiva sistémica, la vida de la escuela y del aula se consideran como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio, por lo cual no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del conjunto, así como de sus conexiones con otros sistemas externos donde se establecen relaciones, sin perder de vista la necesidad de identificar el comportamiento y la participación, relativamente autónoma de cada una de sus partes⁷⁹.

Concebir a la escuela como totalidad, marca la pauta para “preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante”⁸⁰. En este sentido, esta visión adopta una postura distinta a la escuela que funciona como si nada cambiara, pues tiene una mirada más “global y sistémica, la cual toma conciencia de sus funciones reales y posibles para revitalizar su sentido, actualizar su presencia y relevancia, reafirmar su valor y dotarla de fuerza y arraigo social”⁸¹.

La Escuela como Totalidad implica comprenderla como una construcción histórica social y coproductora de subjetividad –de relaciones entre sujetos- y sus relaciones con el conocimiento. Es decir, aborda su función social y cultural de modos diversos, a partir del tratamiento de conocimientos disciplinares, de formas

⁷⁸ Oliver, Mike. Citado en SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial...Op cit.* p. 70.

⁷⁹ SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial...Op cit.* p. 79.

⁸⁰ Miguel Santos citando en SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial...Op cit.* p. 80.

⁸¹ SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial...Op cit.* p. 80.

para distribuir capital cultural –en el sentido de conocimientos sustantivos y relevantes-, para socializar distintos saberes –saberes para vivir, saberes para pensar, saberes para trabajar, saberes para crear-, para diseñar formas organizacionales, integrar actores diversos, tejer vínculos –con el conocimiento, entre sujetos, con el mundo- e instituir normas y reglas⁸².

Con base en lo anterior, se puede entender que la educación inclusiva no es limitante o se enfoca a un grupo de personas, sino es un concepto más amplio que implica a la sociedad en general, lo cual hace indispensable que se trabaje para cambiar, desde el sistema educativo, la cultura que fomenta las prácticas discriminatorias, con la finalidad de convertirnos en una sociedad más justa y equitativa, con valores y saberes indispensables para mejorar la calidad de vida, la interacción social e institucional y fomentar un ambiente de aceptación, sin importar la condición o situación en la que se encuentren las personas.

Por su parte, es conveniente precisar que estos tres fundamentos teóricos también son esenciales para una mejor comprensión del concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), lo cual está íntimamente ligado a la educación inclusiva por su implicación en el contexto escolar, las BAP serán entendidas en este trabajo como.

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos; social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno⁸³.

Pues bien, ya que tenemos claro qué son las BAP, y pudieron ser abordados los fundamentos teóricos que sustentan a la Educación Inclusiva, es conveniente

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Glosario de términos sobre discapacidad... Op cit. p. 6.*

adoptar de manera puntual el concepto que se tomará en cuenta para el presente trabajo, entonces se entenderá de la siguiente forma.

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas⁸⁴.

1.7. EDUCACIÓN ESPECIAL

La Educación Especial, desde la lógica común, se puede entender como un tipo de educación que busca atender a alumnas o alumnos con alguna limitante. Sin embargo, esta definición no permite vislumbrar toda la gama de preceptos que determinan su implicación, responsabilidad e injerencia en el proceso educativo.

De acuerdo con Jorge Elizalde *et al.*, el concepto de educación especial “se ha utilizado para designar un tipo de educación diferente a la ordinaria”⁸⁵. Por su parte, Gisela Morales menciona que, “la educación especial no sólo está dirigida a la educación de aquellos sujetos que tienen deficiencias [...], sino también, aquellos otros que por sus características excepcionales están por encima del resto”⁸⁶. Desde este par de ideas, se podría argüir que la educación especial únicamente se enfoca a casos que —por cualquier situación— se consideran extraordinarios. Sin embargo, en la actualidad, se contempla un abanico de circunstancias que limitan el aprendizaje de los estudiantes, ya sea por cuestiones de discapacidad o por otras que no están en este marco.

⁸⁴ *Ibid.* p. 16.

⁸⁵ Jorge A. Elizalde Méndez, *et al.*, *Educación especial ¿Dónde está?*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2005, p. 10.

⁸⁶ Gisela Morales Martínez, *¿Por qué es llamada especial a la educación especial? Una visión sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2003, p. 83.

Visto desde otra perspectiva, Claudia Vera cita a Esteban Sánchez Manzano, quien define a la educación especial como “el conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas y sociales tendientes a optimizar las posibilidades de personas con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales”⁸⁷. Esta perspectiva integra esfuerzos y recursos profesionales, metodológicos e institucionales dispuestos a contribuir en el tránsito de los estudiantes que requieran atención especial por el sistema educativo. Aun así, se sigue observando a las personas con discapacidad o vulnerabilidad, como el objeto al cual atender y no como un sujeto que forme parte del proceso educativo.

En la búsqueda de una definición, que permita una mejor comprensión se retoma de la XI Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, en donde Ma. Angélica Valladares recopila la concepción manejada en el sistema educativo chileno dentro de la categoría *acceso y participación*, que refiere a la educación especial como.

La modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje⁸⁸.

Entonces, con todo lo anterior, es posible comprender que la educación especial, es una modalidad del sistema educativo, que integra diversos recursos institucionales, proporciona herramientas a los profesionales de la educación, para implementar metodologías, estrategias y acciones pedagógicas especializadas, desde acciones transversales que favorecen la implementación de ajustes

⁸⁷ Claudia Vera Bolaños, *et al.*, *La educación especial para niños no oyentes y su integración social: ¿realidad, promesa o utopía?*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2010, p. 13.

⁸⁸ UNESCO, *XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, OREAL/UNESCO, Chile, 2016, p. 56.

razonables, encaminados a mejorar la atención de estudiantes con algún tipo de discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, para que su tránsito por el sistema educativo no se vea truncado.

Una vez que ha quedado claro lo que implica la educación especial, al igual que en apartados anteriores, podemos adoptar un concepto para la realización del presente trabajo, en este caso la que se considera adecuada es la que ofrece la Guía operativa para los servicios educativos en la Ciudad de México.

Servicio educativo que tiene el propósito de identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con capacidades y aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género⁸⁹.

1.7.1. Modelos y enfoques aplicados a la educación especial

Los modelos y enfoques que han orientado a la educación especial en México, impartida por el Estado, de acuerdo con distintos autores y documentos oficiales, han sido: a) Asistencialista; b) Médico-Rehabilitador o Terapéutico; c) Psicogenético-Pedagógico; d) de Integración Educativa; y e) de Educación Inclusiva. Es pertinente mencionar que este trabajo no aborda a las instituciones privadas, pues el propósito es brindar un acercamiento a las principales características de dichos modelos, desde una perspectiva de funcionamiento en el sector público, también más adelante —en el siguiente capítulo— serán abordados, pero desde un recorrido histórico que permita observar su evolución.

⁸⁹ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...* Op cit. p. 162.

1.7.1.1. Modelo Asistencialista⁹⁰

Este modelo se caracterizó esencialmente por una atención socialmente segregada⁹¹ en escuelas o institutos especiales, lo cual se puede observar en dos momentos en la prestación del servicio educativo. En una primera etapa se enfocan a atender principalmente a “ciegos, sordos, idiotas y menores delincuentes”⁹², estos eran separados del resto de estudiantes, pues se consideraba a la discapacidad, una enfermedad contagiosa, esto propició sistemáticamente la estigmatización, discriminación y exclusión de aquel que discurría del estereotipo de la mayoría.

En el tiempo de la atención asistencial en internados, a nadie le extrañaba que los niños y jóvenes con discapacidad no acudieran a la escuela porque se consideraba que eran ineducables, sólo sujetos a ser asistidos para comer, asearse y ser cuidados para que no hicieran daño. Y si no contaban con algún internado, se quedaban en casa, y algunos hasta escondidos de la mirada indiscreta⁹³.

Los menores que ingresaban a una institución educativa, eran clasificados en dos grandes campos, los que tenían un desarrollo regular y los que padecían alteraciones respecto a los demás. A los que se consideraba que presentaban o padecían de algún tipo de alteración, fueron considerados *niños anormales* y eran clasificados con base en las características que presentaban (observar tabla 3).

En la siguiente etapa se propuso incorporar la perspectiva de la intervención médica y pedagógica, que atendiera a los *niños anormales* en un sistema paralelo, en grupos homogéneos que trabajaban de acuerdo con sus características físicas

⁹⁰ Según la RAE, perteneciente o relativo a la asistencia, especialmente la médica o la social. Por su parte, *Oxford Languages* define el asistencialismo como la actitud política orientada a resolver problemas sociales a partir de la asistencia externa en lugar de generar soluciones estructurales.

⁹¹ De acuerdo con la RAE, segregar, viene de la acción de separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales.

⁹² SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial... Op cit.* p. 28.

⁹³ Eliseo Guajardo Ramos, “La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial” en *Pensamiento anticolonial y contra-hegemónico*, Revista Teoría y Crítica de la Psicología, Vol.11, UAEM, México, 2018. p. 133.

y psíquicas⁹⁴, lo cual trajo consigo una mejora en el tipo de servicio educativo que se ofrecía para estas personas, sin embargo, la estigmatización, segregación y exclusión seguían estando presentes, sin considerar que, era una minoría de ellos los que podían acceder a estos servicios (observar tabla 4).

Tabla 3. Clasificación sobre la educación de la infancia anormal (1906).

Clasificación	Características
Anormales Físicos	Enanos, jorobados, cojos, inválidos en general, con inteligencia normal o desarrollada.
Anormales Sensorios	Aquellos que tienen mal desarrollado, o no, uno o más sentidos (ciegos, sordos, mudos, afectados de la palabra).
Anormales Intelectuales	Aquellos que tienen imperfectas las funciones cerebrales y sensorias (imbéciles e idiotas, los perezosos).
Anormales del sistema nervioso (llamados también anormales patológicos)	Aquellos que pueden tener los sentidos y la inteligencia en estado normal, pero que presentan alteraciones del sistema nervioso (histéricos, epilépticos, los atacados de corea o mal de San Vito y los de rostro y ademanes convulsivos, neurasténicos e hiperestésicos).
Anormales Pedagógicos	Niños con inteligencia y desarrollo normal, sin embargo, son ignorantes debido al abandono en que han vivido.

Tabla de elaboración propia con información obtenida de, SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*, SEP/DEE, México, 2010. pp. 30 y 31.

Tabla 4. Características físicas y psíquicas de los niños “anormales” (Conclusiones Primer Congreso Mexicano del Niño, 1921).

Sujetos	Instancia de atención	En todas
Anormales simples, cardiacos, semisordos, semiciegos o de la palabra.	En clase anexas especiales.	Atención médica y la aplicación de métodos y procedimientos pedagógicos especiales de acuerdo con las necesidades específicas de los menores.
Anímicos, tuberculosos, nerviosos y débiles mentales.	Escuelas especiales con externado o medio internado.	
Sordo, ciegos, o los que presentan grados inferiores de deficiencia psíquica.	Escuelas especiales con internado o colinas.	

Tabla copiada de SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*, SEP/DEE, México, 2010. p.34.

En el modelo asistencialista, se considera a las personas con discapacidad, incapaces de ser parte del sistema de producción capitalista y de realizar actividades intelectuales e inclusive de valerse por sí mismas, es por esto, que emana la idea de separarlos de los demás, esto considerando a aquellos que tenían la oportunidad de ingresar a una institución educativa, aunque se estima que la gran mayoría no eran enviados, ya sea por falta de recursos de sus familias o porque no existían en su comunidad ese tipo de escuelas, por tanto, su

⁹⁴ SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial...Op cit. p.34*

socialización se limitaba al entorno del hogar o en el mejor de los casos cuando se le llevaba a un parque cercano a su domicilio.

1.7.1.2. Modelo Médico-Rehabilitador o Terapéutico

Este modelo se caracterizó por la creación de diversos institutos y escuelas especializadas, los cuales operaron a partir de principios fundamentados esencialmente en una perspectiva médica y pedagógica que pretendía curar o mejor dicho, rehabilitar a las personas con discapacidad, las cuales en ese momento se les identificaba como *atípicos, inválidos o minusválidos*, el propósito de dichos centros era que estas personas se volvieran más independientes y así aminorar el desgaste que implicaba para quienes se hacían cargo de ellos, al mismo tiempo de convertirlos en socialmente útiles.

Este modelo considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico o, en otros términos, como terapeuta⁹⁵.

En este sentido, Eliseo Guajardo Ramos, quien es Dr. en Enseñanza Superior y se desempeñó como Jefe de Servicios de la Zona Sur de México de la Dirección General de Educación Especial (1974-1989), Director de Educación Especial en el DF (1992-1999) y representó a México en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España en 1994, refiere que.

Los estudiantes que son o fueron atendidos desde el Modelo Médico, para ello, se hace necesario un perfil que es obtenido de una batería de exámenes y Test. Ya que cada servicio de atención de EE requiere un expediente diagnóstico. Deriva

⁹⁵ Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 1, México, SEP/DEE, México, 1994. p. 8.

de él, el diseño de un tratamiento terapéutico. Los estudiantes en este nivel de análisis son en realidad pacientes⁹⁶.

Desde esta perspectiva, un diagnóstico oportuno era fundamental para que se rehabilitara al sujeto, como un paciente desde una intervención individualizada a cargo de especialistas, que le ayudaban a compensar la deficiencia de la cual era portador, a fin de que tuviera la capacidad de enfrentar de manera más autónoma a la vida e integrarse a la normalidad de la sociedad.

En cuanto a los menores con problemas de aprendizaje que ingresaban a la educación básica, se les atendió por medio de grupos integrados, los cuales operaban en equipos multidisciplinarios que estaban anexos a algunos centros escolares, en unidades técnicas compuestas por maestros especialistas, pedagogos, psicólogos, médicos, sociólogos y trabajadores sociales.

En este modelo, el Estado asumió el tratamiento integral de los *atípicos*, es decir aquellos “con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema músculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de inadaptación escolar. social”⁹⁷, esto desde la idea de la inferioridad biológica o fisiológica, enfocándose en la categoría de “carencia-deficiencia y/o problemas”⁹⁸.

1.7.1.3. Modelo Psicogenético-Pedagógico

En este modelo los problemas de aprendizaje dejaron de ser considerados como patologías para ser explicados como niveles de conceptualización pedagógica, dando la pauta para incluir el concepto de errores constructivos en el aprendizaje, en este sentido, Emilia Ferreiro, quien fuese discípula y colega de Jean Piaget explica lo siguiente.

⁹⁶ Eliseo Guajardo Ramos, *Op cit.* p. 140.

⁹⁷ SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial...Op cit.* p. 96.

⁹⁸ *Ibid.*

El proceso psicogenético de adquisición [...]. Entre otras cosas, demostró que los errores en la lectoescritura de los niños no eran patológicos, sino constructivos de adquisición, y que el aprendizaje de la lengua escrita en los niños se iniciaba mucho antes de ingresar a la escuela primaria [...]. Esto implicaba que la gran expansión de los sistemas educativos públicos en América Latina dio cabida a una población desconocida para la escuela obligatoria [...]. Esto explicaba por qué tantos niños no podían tener “problemas de aprendizaje”⁹⁹.

Lo anterior toma como base la teoría psicogenética de Jean Piaget, la cual entre otros postulados planteaba.

Un marco explicativo viable para comprender cómo se efectúa el desarrollo mental normal y qué factores lo determinan [...] la correlación entre el proceso de desarrollo de las nociones operatorias y la adquisición de los contenidos educativos [...]. En consecuencia, ofreció un punto de partida para identificar, reconocer y comprender los problemas del desarrollo de la inteligencia, una metodología para poder conocer, comprender y remediar las desviaciones en el desarrollo del conocimiento resultado de alguna limitación y una posibilidad para abordar y solucionar los problemas educativos más relevantes¹⁰⁰.

En cuanto a la injerencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, este modelo coadyuvó en el análisis de los contenidos escolares, a fin de determinar su complejidad estructural. Esto permitió que los alumnos con discapacidad fueran atendidos desde diez formas de intervención, lo cual se tradujo en la variedad más extensa que haya habido en la prestación del servicio de educación especial (observar tabla 5).

Cabe mencionar que, durante esta etapa la prestación del servicio educativo a cargo de la Dirección General de Educación Especial, tuvo la mayor variedad de centros e instituciones especializadas enfocadas a brindar atención a las personas con discapacidad, pues a parte de las modalidades que se muestran en la tabla anterior, operaban otros como el Instituto Médico Pedagógico, la Clínica de la

⁹⁹ Eliseo Guajardo Ramos, *Op cit.* p. 143.

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 142

Conducta y más de este tipo, en general las instituciones enfocaron sus servicios, considerando un determinado tipo de discapacidad.

Tabla 5. Áreas de atención vinculadas con el servicio correspondiente modelo Psicogenético.

Servicio	Área de atención	Nivel educativo
Centros de intervención temprana	Todas las discapacidades	Inicial y preescolar
Escuelas de educación especial	Deficiencias mentales	Preescolar y primaria
	Trastornos visuales y auditivos Impedimento neuromotores	
Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)	Deficiencia mental y problemas de audición	Capacitación laboral
Industrias protegidas	Deficiencia mental	Inserción laboral, trabajo
	"A" Problemas de aprendizaje leves	1ro de primaria (reprobados)
Grupos Integrados	"B" Problemas de aprendizaje debido a problemas en el desarrollo	Primaria
	Alumnos con discapacidad auditiva media	Primaria
Centro Psicopedagógico (CPP)	Problemas de aprendizaje y lenguaje	Preescolar y primaria
Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)	Evaluación diagnóstica de alumnos de primaria para canalización de los diferentes servicios de Educación Especial y orientación para padres	Primaria
Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE)	Apoyo para la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular.	Preescolar y primaria

Tabla copiada de SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*, SEP/DEE, México, 2010. p.146.

1.7.1.4. Modelo de Integración Educativa

Este modelo se caracterizó por una reestructuración operativa, con respecto a sus predecesores, en donde el propósito fue atender a todos los estudiantes que necesitaran de la intervención de maestros de educación especial directamente en las escuelas regulares, sin tener que canalizarlos a centros o institutos especializados, esto considerando problemas de aprendizaje o para el caso de discapacidad leve o moderada.

Lo cual implicó que a partir de este modelo se abandonara la diversidad de atención que había caracterizado a los modelos que le precedieron, en especial al Psicogenético-Pedagógico. Desde el enfoque de la Integración Educativa, se simplificó el servicio de educación especial a los CAM y las USAER, quedó atrás

la idea de integrar grupos, con base en el tipo de discapacidad, lo cual abrió el camino a otro tipo de interacción en el contexto escolar (observar y comparar tablas 5 y 6).

Buscó generar las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura, así como la elaboración de materiales y recursos necesarios para dar respuesta a los nuevos retos por la integración, fue así como reorientó su quehacer dando lugar a los siguientes servicios: El Centro de Atención Múltiple, con dos modalidades básico y laboral [y] la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular¹⁰¹.

En este modelo, el servicio que brindaron las USAER tuvo como parte de sus propósitos, generar condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un sector de los alumnos con discapacidad —leve o moderada—, se desarrollara en el marco de lo habitual, en el cual, a “la normalización se le consideraba la meta y a la integración la estrategia para hacerla posible. Como estrategia, la integración educativa fomenta el respeto y aceptación de las personas con discapacidad a las diferentes esferas sociales, sin segregación”¹⁰². Cabe hacer mención que, a las escuelas regulares que contaban con el apoyo de USAER se les consideró como Escuelas Integradoras.

Tabla 6. Reorientación operativa de los servicios de educación especial.

Psicogenético-Pedagógico	Integración Educativa
Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)	Unidad de Orientación al Público
Grupos Integrados A y B	
Grupos integrados de hipoacúsicos	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
Centro Psicopedagógico (CPP)	
Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE)	
Centro de Intervención Temprana	
Escuelas de educación especial	Centro de Atención Múltiple (CAM Básico y CAM Laboral)
Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)	
Industrias protegidas	

Tabla de elaboración propia con información obtenida de SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*, SEP/DEE, México, 2010, pp. 200 y 201.

¹⁰¹ Sánchez Regalado, Patricia, *Transformación de los Servicios de Educación Especial en México*, CONAPRED/SEP, México, 2004. p. 5.

¹⁰² SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial...Op cit.* p. 198.

Aunado a la reestructuración operativa, el enfoque de la integración educativa se basó en una nueva concepción que involucró directamente a alumnos con discapacidad, a partir de esto, se les reconoció como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), considerando que eran individuos y cada uno tenía que ser tratado de manera diferenciada.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje [...], los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, [...] deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos¹⁰⁴.

De acuerdo con Ismael García Cedillo, las NEE no dependen únicamente del individuo, sino intervienen factores ambientales que dificultan el aprendizaje, éstas se manifiestan en el estudiante cuando el ritmo para aprender difiere del resto y los recursos con los que cuenta la escuela no son los adecuados para apoyarlo en la adquisición de conocimientos¹⁰⁵ (observar tabla 7).

Tabla 7. Necesidades Educativas Especiales.

Tipo	Descripción
Relativas e interactivas	Porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y la respuesta que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquél con discapacidad.
Temporales o permanentes	Dependen si un alumno tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir apoyos durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización.

Tabla de elaboración propia con información obtenida García Cedillo, Ismael *et al.*, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, SEP, México, 2000. pp. 50 y 51.

¹⁰⁴ UNESCO, *Declaración de Salamanca y marco de acción, Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales de Educación: Acceso y Calidad*, UNESCO, España. 1994. p. ix y x.

¹⁰⁵ García Cedillo, Ismael *et al.*, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, SEP, México, 2000. p. 50.

Con base en lo anterior, las USAER, para llevar a cabo su encomienda de trabajo estaban obligadas a considerar que los alumnos que presentaban NEE podían ser todos aquellos que, respecto al resto de sus compañeros, presentaban “dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos a fin de que logre los fines y objetivos curriculares”¹⁰⁸.

La tarea principal ya no sería atender a los alumnos por separado, en grupos integrados o en un centro específico, en turno alterno, sino brindar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atenderlos al mismo tiempo que al resto del grupo¹⁰⁹.

Por su parte, en el modelo de integración educativa, se comenzó a delinear el camino para que posteriormente se pudiera transitar a un servicio con enfoque inclusivo, puesto que, muchos de sus elementos fueron retomados, no sin antes realizar las modificaciones que se consideraron esenciales.

1.7.1.5. Modelo de Educación inclusiva

El modelo de Educación Inclusiva se puede observar por etapas, la primera con la intervención de las USAER y la segunda con las UDEEI. En éste “se abandonó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales, para avanzar hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación”¹¹⁰.

El impacto del trabajo que realizaron las USAER se debía reflejar en: 1. La asesoría, orientación y acompañamiento en la escuela, aula y con las familias; 2. El diseño y desarrollo de estrategias diversificadas para todos en el aula; y 3. La implantación de estrategias específicas para la población con discapacidad¹¹¹.

¹⁰⁸ USAER, *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 4... *Op cit.* p.5.

¹⁰⁹ SEP, *Orientaciones generales para el funcionamiento...* *Op cit.* p. 10.

¹¹⁰ SEP, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial...* *Op cit.* p. 27.

¹¹¹ SEP, *Orientaciones para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de educación básica*, SEP, México, 2011. p. 13.

También se encargaron de reforzar o en su caso establecer las relaciones necesarias con sus pares de educación regular, para alcanzar objetivos dispuestos que permitieran coadyuvar en el proceso de tránsito hacia la educación inclusiva. La gestión escolar cobra relevancia en este contexto, porque establece los puentes requeridos para un trabajo colaborativo.

La Gestión Escolar no radica en la definición de políticas, sino en su puesta en marcha en los espacios institucionales a través de nuevas relaciones entre los actores. El trabajo colegiado permite la participación en una aventura colectiva, brinda la posibilidad de observación y análisis sobre la comunicación, el conflicto y la cooperación¹¹².

En la segunda etapa, con las UDEEI, se dejó de ser una instancia de apoyo y se convirtió en un servicio especializado que asume la educación inclusiva “como línea transversal que busca erradicar la desigualdad educativa y social, reducir el rezago, la deserción y la exclusión escolar, mejorar los resultados de aprendizaje y una educación centrada en aprender a aprender y aprender a convivir”¹¹³.

La primera se refiere a crear políticas educativas transversales e intersectoriales que atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, en donde todos los ámbitos del sistema educativo se involucren; mientras que la segunda se refiere a la atención de una población específica que recae principalmente en los servicios de educación especial y los profesionales que laboran en estos¹¹⁴.

En este modelo, las escuelas deben adoptar un enfoque inclusivo en las cuales: se promueva la valoración de la diversidad; reconociendo que no hay alumnos estándar; estas deben adaptarse a las necesidades de ellos, con el fin de garantizar la participación de todos de manera igualitaria y equitativa, en la consideración de las capacidades, actitudes, conocimientos y valores de todas las personas que integran la comunidad educativa.

¹¹² Sánchez Regalado, Patricia. *Op cit.* p. 14.

¹¹³ *Ibid.* p. 5.

¹¹⁴ SEP, *Estrategia de equidad e inclusión...Op cit.* pp. 14 y 15.

CAPÍTULO II. MARCO HISTÓRICO-NORMATIVO

Este capítulo se divide en dos partes principales, en la primera se hace un recorrido histórico sobre la Educación Especial en México, en particular por los cinco modelos y enfoques que han influenciado la prestación del servicio de educación especial a cargo del Estado, considerando los eventos nacionales e internacionales que fueron determinantes para que los modelos transitaran de uno a otro. La segunda parte aborda lo correspondiente a la normatividad que da sustento para que el enfoque inclusivo en materia educativa, se pueda llevar a cabo, abordando tratados internacionales y ordenamientos nacionales.

2.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO A TRAVÉS DEL TIEMPO¹¹⁵

En México, la atención a personas que integran lo que actualmente se conoce como grupos vulnerables, en su momento se llamó beneficencia para los desvalidos, esto nos remonta la época colonial. En esta etapa de la historia mexicana, se hacía principalmente desde la asistencia hospitalaria.

El Hospital de Monserrat auxilió a los considerados *apestados*; el de Nuestra Señora de los Desamparados se enfocó en *negros, mestizos y mulatos*; el de Real de San José de los Naturales, a los indígenas. También la beneficencia estaba presente por medio de hospicios; el de Pobres se encargó de dar asilo a niños huérfanos, ancianos y mendigos¹¹⁶.

A las personas con algún tipo de discapacidad simplemente no se les asistía, a menos que provinieran de familias adineradas, esto se hacía también por medio de hospitales, pues la discapacidad se consideraba una enfermedad. En la Ciudad de México, a los *dementes* se les asistía en los hospitales de San Hipólito y del Divino Salvador, el primero se hacía cargo de los hombres y el segundo de las

¹¹⁵ Es conveniente precisar que, varios de los términos y lenguaje utilizados durante este apartado corresponden principalmente a las etapas y concepciones que se tenían sobre la discapacidad, personas con discapacidad y a la educación especial.

¹¹⁶ Secretaría de Salud, "Hospitales y hospicios", en *Centro de documentación institucional. Archivo Histórico de la Secretaría de Salud*, México, s.f.

mujeres¹¹⁷, en Guadalajara fue el de Belén y en Monterrey se ubicó una sección dedicada a las personas con deficiencias mentales en el Hospital Civil¹¹⁸.

Durante esta etapa, las instituciones eclesiásticas tuvieron mayor injerencia en asistir a los llamados desvalidos, aunque no hay que descartar que algunos de los hospitales antes mencionados y otras instituciones se construyeron con recursos estatales. Posteriormente, durante la primera etapa del México independiente y hasta antes de la reforma liberal, la dinámica no cambió mucho, pues estas instituciones junto con otras de su tipo seguían siendo el medio por el cual se continuó brindando la asistencia.

Para fines del presente trabajo, no se ahondará en la función que tuvieron las instituciones eclesiásticas y privadas, sino, el propósito es hacer un recorrido por las etapas, enfoques y modelos que comprenden la prestación del servicio de educación especial en México a cargo del Estado, de tal manera que se puedan identificar los procesos históricos, políticos y sociales que incidieron en los cambios institucionales que orientaron la prestación de dicho servicio.

Para dar comienzo, en 1861, fue decretada la Ley de la Instrucción Pública, durante la primera etapa del mandato del presidente Benito Juárez García (1857-1872), la cual tuvo el propósito de reformar la educación en el Distrito Federal y los territorios federales. La finalidad era que el Estado sostuviera, dirigiera y vigilara la prestación del servicio educativo, y así éste poseyera un carácter obligatorio, laico y gratuito¹¹⁹. El propósito de esta ley, como otras más que se presentaron durante la Reforma, era separar a la Iglesia del Estado.

En cuanto a la educación de personas con discapacidad, Víctor Santos refiere que, durante esta etapa, ministerios como el de Gobernación, Justicia e Instrucción Pública, junto a la Lotería Nacional y algunos funcionarios del

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ INEGI, *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*, INEGI, México, 2004. p. 3.

¹¹⁹ Adelina Arredondo y Roberto González, "1861: la emergencia de la educación laica en México", en *La educación laica en México: conceptos, políticas y coyunturas*, Historia Caribe - Volumen XII no. 30, enero-junio 2017, pp. 36-43.

gobierno, se dieron a la tarea de hacer donaciones económicas y de inmuebles para que fuesen destinados para atender a personas con discapacidad auditiva, intelectual y visual¹²⁰.

Modelo Asistencialista

Por medio de donaciones fue posible la creación de escuelas en el Distrito Federal como la Escuela Municipal de Sordomudos en 1866, ésta cambiaría su nombre por Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y la Escuela para Ciegos (Lic. Ignacio Trigueros) en 1870. De acuerdo con Sergio Tronco, estas dos instituciones se pueden considerar como las predecesoras de la educación especial a cargo del Estado¹²¹, también distintos autores y documentos oficiales refieren qué, con esto comenzó en México el modelo Asistencialista.

Durante la etapa porfirista, se llevó a cabo en 1882 el Congreso Higiénico-Pedagógico, en el cual se trataron temas como las condiciones de higiene en los espacios destinados a la instrucción escolar, así como las metodologías que se estaban empleando para la enseñanza de los alumnos y la prevención de enfermedades en los centros educativos. En este sentido, y como complemento, Fuensanta Castillo e Isaac Morales comentan qué, por medio del ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en 1890, es convocado el segundo Congreso Nacional de Instrucción, en el cual, uno de los propósitos fue “discutir y resolver temas que seguían pendientes como las metodologías y procedimientos pedagógicos en la instrucción primaria y escuelas especiales”¹²², así como en los centros correccionales para menores.

¹²⁰ Víctor Santos Catalán, “Historia de la educación en México: del asistencialismo a la inclusión educativa” en *Educación Especial Hoy “Plataforma dedicada a la investigación, análisis y difusión del acontecer en torno a la Educación Especial en México. En defensa de la escuela pública”*.

¹²¹ Sergio Tronco Aceves, *Análisis de los factores implicados en la inclusión laboral de estudiantes egresados de los centros de atención múltiple laboral de educación especial*, UAM, México, 2012, pp. 40 y 41.

¹²² Fuensanta Castillo Manzano e Isaac Morales, *TDAH en la UDEEI; fallas en la educación especial*, UAM, México, 2016, p. 65.

Lo anterior es importante porque se seguía considerando que las enfermedades mentales y las discapacidades podrían ser contagiosas para el resto de los alumnos, por su parte, la instrucción de alumnos con discapacidad sólo estaba encaminada a “ciegos, sordomudos, idiotas y menores delincuentes”¹²³. Es importante mencionar que en 1891 fue emitida la Ley de Instrucción Obligatoria, en ésta se dispuso que todos los niños debían asistir a la escuela primaria. En el caso de los menores con discapacidad, los que contaban con una familia con recursos para enviarlos a la escuela, la instrucción fue en escuelas separadas a las de la educación general, excluyéndolos sistemáticamente, no obstante, los que no tenían recursos simplemente se quedaban en casa, siendo la mayoría.

Continuando con este proceso, de acuerdo con Fuensanta Castillo e Isaac Morales, en 1901, Porfirio Díaz encomendó visitar escuelas de sordomudos en Estados Unidos al Dr. Francisco Vázquez, para que pudiera observar la atención que se les daba a los niños con ese tipo de discapacidad y así replicarla en nuestro país.

En 1906, se creó la sección de Antropometría e Higiene Escolar, la cual se encargó de hacer exámenes que permitieran clasificar a los niños con discapacidad, de acuerdo con su condición, esto fue con base en, propuestas hechas en el libro “Educación de la infancia anormal”¹²⁴, de esto resultaron 5 clasificaciones de *anormales*: 1) Físicos, 2) Sensoriales, 3) Intelectuales, 4) Del sistema nervioso, y 5) Pedagógicos¹²⁵. Desde entonces se adoptó el concepto de *anormal* para referirse a todo aquel con un estereotipo distinto a lo que la sociedad consideraba normal.

Flavia Navarro refiere que, en 1914 el Dr. José de Jesús González organizó la creación de una escuela para *deficientes mentales* en Guanajuato. Esto motivó a los ayuntamientos del Distrito Federal y Guadalajara a fundar escuelas de ese tipo

¹²³ SEP, *Memorias y actualidad en la Educación... Op cit.* p. 28.

¹²⁴ La primera edición de la publicación *Educación de la Infancia Anormal*, de M. Prudhommeau, aparece en 1861, sin embargo, se hace referencia en *Memorias y actualidad en la Educación Especial... Op cit.* p. 30, que fue hecha por Rodolfo Méndez de la Peña en 1896.

¹²⁵ SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial... Op cit.* pp. 30 y 31.

y a organizar grupos de capacitación y experimentación para atender dichas deficiencias. No obstante, éstas no trascendieron, por falta de presupuesto¹²⁶.

En la década siguiente, se realizó el Congreso Mexicano del Niño en 1921 y 1923, a partir de las discusiones y conclusiones provenientes de éste, se instó al gobierno federal la necesidad de institucionalizar las escuelas especiales¹²⁷. Su función sería atender a los *educandos anormales*, desde una perspectiva médica, coadyuvando con la parte educativa. Al igual que en 1906, se autorizaron metodologías de clasificación para los que presentaran patologías mentales y físicas¹²⁸. No obstante, esto no se pudo concretar durante esta década.

Lo anterior, fue puesto en marcha a partir de la apertura del Instituto Médico Pedagógico (IMP) en 1935, siendo la primera institución en dar atención a *niños anormales* desde la orientación médico-pedagógica. Posteriormente, en 1937, fue fundada la Clínica de la Conducta, enfocada a estudiar la personalidad de los *niños anormales*. Valdespino citado por Angélica Casas refiere que.

El instituto pedagógico donde funcionó la Escuela para Deficientes Mentales que recibió el nombre de Escuela No. 1 y Escuela de Recuperación Física, comprendiendo la educación higiénica, educación sensorial, coordinación motriz, ortolalia, enseñanza de cálculo y lenguaje, adiestramiento ocupacional y formación de hábitos sociales útiles. El propósito principal era lograr una rehabilitación que permitiera a las personas ser independientes de su familia dejando de ser una carga para la misma, y convertirse en una persona útil a su sociedad¹²⁹.

De acuerdo con Miguel Ángel Quiroz, se reconoce a 1935 como el año en que se institucionaliza oficialmente la Educación Especial en México¹³⁰. Sin duda la

¹²⁶ Flavia Navarro Canedo, *Perfil de la demanda de atención de niños con deficiencia mental en una escuela de educación especial*, UAM, México, 2006, p. 76.

¹²⁷ Fuensanta Castillo Manzano e Isaac Morales. *Op cit.* p. 69.

¹²⁸ Sergio Tronco, *Op cit.* p. 41.

¹²⁹ Angélica Casas Hernández, *Algunos significados de la discapacidad intelectual en los formantes de la licenciatura de educación especial*, UAM, México, 2014, pp.39 y 40.

¹³⁰ Miguel Ángel Quiroz, "El acontecer histórico de la educación especial en México", en *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, Vol. 5, No. 1, México, enero-junio 2014, p. 40.

creación del IMP en dicho año fue un acontecimiento importante para la atención a menores con discapacidad, aunque se les seguía considerando como enfermos que debían ser curados o rehabilitados. La diferencia con años anteriores, radicó en que el Estado asumió esta responsabilidad, como principal proveedor de infraestructura y recursos disponibles.

En 1942, se aprobó la Ley Orgánica de la Educación Pública, la cual, en su artículo 81 establece cinco tipos de formación para docentes en escuelas normales, entre éstas la Educación Normal de Especialización. Es el caso que, con base en, la fracción III de dicho artículo, en 1943 se fundó la Escuela Normal de Especialización (ENE) en el Distrito Federal, con una oferta educativa de ocho especialidades, entre las cuales estuvo: la Educación, tratamiento y cuidado de *débiles y enfermos mentales educables*; Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros *anormales físicos*; y Educación para niños infractores y adultos delincuentes¹³¹. Cabe destacar que, con la apertura de la ENE, el IMP fue absorbido como una escuela anexa a ésta.

De acuerdo con María de Lourdes Gálvez, la ENE surge para formar al maestro especialista que brinda educación a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad u otras condiciones fuera de la normalidad¹³². En este sentido, Angélica Casas comenta que, en el IMP sólo se atendían a los “anormales mentales, seleccionados mediante un diagnóstico médico, social y psicológico”¹³³. Por su parte, en el texto compilado por Alondra Aparicio, se menciona que la ENE, fue la encargada de la formación de maestros especialistas en educación de débiles visuales, *lisiados, inadaptados* e infractores y *deficientes mentales*, así como de especialistas en problemas de aprendizaje¹³⁴.

¹³¹ Ley Orgánica de la Educación Pública, DOF, México, 23-01-1942.

¹³² María de Lourdes Gálvez Flores, *Soportes históricos para una prospectiva de la educación especial*, CNIE-COMIE (San Luis Potosí), México, 2017, p. 2.

¹³³ Angélica C. Casa. *Op cit.*

¹³⁴ Alondra Aparicio Blanquel, *et al.*, *Cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en especial la computadora y el material multimedia pueden contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas de niños con síndrome de Down*, UAM, México, 2009, p.62.

Lo anterior, favoreció a que se incrementaran los servicios de educación especial en México. Por esto, en 1959, el entonces Oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, profesor Manuel López Dávila, impulsó la creación de la Oficina de la Coordinación de Educación Especial, la cual se integró como una dependencia de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica¹³⁵. El propósito de dicha coordinación fue agrupar a todas las escuelas e institutos que brindaron atención a los *niños anormales* en el país.

Cabe destacar que, durante la década de 1960 las escuelas e institutos de educación especial continuaron en aumento, esto marcó la pauta para que el 18 de diciembre de 1970, la Coordinación de Educación Especial se convirtiera en la Dirección General de Educación Especial (DGEE), esto por medio de un decreto presidencial, la cual adquirió mayores atribuciones y pasó a depender directamente de la Subsecretaría de Educación Básica¹³⁶. De esta manera, la DGEE adquirió su propia estructura para hacerse cargo de la dirección, administración y organización de la educación especial a nivel nacional¹³⁷, así como de la formación y capacitación de los maestros de educación especial¹³⁸.

Con la inercia de dicha reestructuración, en 1976, se crearon diversos centros de atención, entre estos los Centros Psicopedagógicos, Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar y Centros de Rehabilitación y Educación Especial. Flavia Navarro comenta que, estos fueron “organismos multidisciplinarios bajo la dirección compartida de una Dirección Médica y una Dirección Pedagógica”¹³⁹.

Modelo Médico-Rehabilitador o Terapéutico

La creación de la DGEE y la apertura de los nuevos centros de educación especial obedeció también a un nuevo modelo de atención. El modelo asistencialista,

¹³⁵ Flavia Navarro. *Op cit. pp. 77 y 78.*

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ Dirección de Educación Especial del Estado de Veracruz, *Historia*. Disponible en: <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/historia>

¹³⁸ SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial...* *Op cit.* p. 39.

¹³⁹ Flavia Navarro. *Op cit.* p. 78.

quedó atrás después de cien años de funcionar, dando paso al modelo Médico-Rehabilitador o Terapéutico, también la concepción de las personas *anormales* cambió por el de *atípicos*.

A pesar de haber crecido significativamente la educación especial en cuanto a recursos materiales, organizativos y humanos, la prestación de este servicio, a nivel nacional, seguía estando limitada en comparación con la demanda que se tenía. En este sentido, Flavia Navarro cita un análisis de la profesora Oldarmira Mayagoitía, quien estaba al frente de la DGEE en ese momento.

El problema fundamental de la educación especial radica en el déficit del personal preparado, ya que para atender una población escolar de deficientes mentales de 476,000 (4% de la población total escolar de 6 a 12 años que es de 11,900,000) sólo se cuenta con 778 profesores que cubren el 4.9% de las necesidades¹⁴⁰.

Como menciona el párrafo anterior, las cifras presentadas, únicamente se refieren a estudiantes con discapacidad mental. No obstante, y a manera de complemento, un análisis hecho por la OMS en 1978 estimó que el 10% de la población mundial podría padecer algún tipo de condición que requiriera atención especializada, debido a diversas deficiencias o trastornos¹⁴¹. Es importante mencionar que la población de México, según cifras del INEGI, pasó de 48.2 millones de habitantes en 1970¹⁴² a 66.8 millones en 1980¹⁴³. Ahora, si a esto se le suma el aumento de la participación de las mujeres en los mercados de trabajo, las cifras se elevaban.

Es importante poner de relieve que gran parte de las ciudades del centro que se caracterizaban por una elevada participación [de mujeres] en 1970 consolidaron su posición en 1980 y que, además, en la última década surgen nuevos centros

140 *Ibid.*

141 *Ibid.* p. 80.

142 INEGI censo de población y vivienda 1970.

143 INEGI censo de población y vivienda 1980.

urbanos en los tres contextos regionales altamente propicios para la utilización de mano de obra femenina¹⁴⁴.

Tradicionalmente en México, las mujeres se habían hecho cargo de los hijos y de las labores en el hogar, lo cual implicaba que si un miembro de la familia era una persona con discapacidad, éstas eran las que debían cuidarlo, entonces, con el aumento de la participación femenina en los mercados laborales, la demanda de los servicios de educación especial tuvieron que ir en aumento, por tanto el Estado debió dar respuesta a esta necesidad con la apertura de más escuelas, institutos y formas de atención destinadas a personas con discapacidad.

En la década de 1970, el modelo médico-rehabilitador o terapéutico, se sumó a la tendencia internacional del movimiento modernizador, basado en una concepción desarrollista de la educación. Asimismo, en esta década las personas con discapacidad comenzaron a adquirir derechos, reconocimiento jurídico y tener acceso al bienestar social. Lo cual propició que se considerara en la agenda pública, políticas que les permitiera acceder a una “seguridad económica y social, a vivir con sus familias, a participar en acontecimientos sociales y recreativos, a recibir protección frente a cualquier tipo de explotación, abuso o trato degradante y a disponer de ayuda legal”¹⁴⁵. En este sentido, el texto publicado por el INEGI *Las personas con discapacidad en México una visión censal* refiere lo siguiente.

En el ámbito internacional, es a partir de la década de los setenta, cuando el interés por el tema de la discapacidad comienza a incrementarse gradualmente. La Asamblea General de las Naciones Unidas difundió en 1971, la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental y en 1975 la Declaración de los Derechos de los Impedidos, ambos documentos resaltaron la importancia de que las personas con discapacidad tuvieran acceso a la atención médica, la educación, la capacitación y el empleo¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Oliveira, Orlandina de, “La participación femenina en los mercados de trabajo urbanos en México: 1970-1980”, en *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 4. No. 3, COLMEX, México, 1989. p. 387.

¹⁴⁵ SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial... Op cit.* p. 80.

¹⁴⁶ INEGI, *Las personas con discapacidad en México... Op cit.* p. 9

Modelo Psicogenético-Pedagógico

Con la llegada de la década de 1980, la prestación del servicio educativo cambió del modelo Médico o Rehabilitador, al Psicogenético-Pedagógico, esto con base en una perspectiva basada en la teoría de Jean Piaget que “enfaticó la necesidad de analizar los contenidos escolares, con el fin de determinar su complejidad estructural y precisar las competencias operatorias necesarias para poder asimilarlos”¹⁴⁷.

Aunado a lo anterior, el Plan Global de Desarrollo (1980-1982), la Declaración del Año Internacional de los Impedidos de 1981 y el Programa de Acción Mundial para los Impedidos de 1982¹⁴⁸, influyeron en las políticas educativas nacionales encaminadas a los menores con discapacidad, es el caso que la DGEE en 1984, implementó la: 1) intervención temprana; 2) Preescolar y Primaria Especial, y 3) Centros de Capacitación de Educación Especial. Las dos primeras contaban con maestros especialistas que atendían a niños con discapacidad, para que pudieran incorporarse a escuelas regulares, y el tercero estaba dirigido a egresados de escuelas de educación especial para prepararlos al ámbito laboral¹⁴⁹.

Al respecto, Patricia Sánchez Regalado, quien estaba al frente de la DGEE, refiere que, con lo anterior, se fortalecía la corresponsabilidad y relación entre educación especial y educación regular. La distinción se centró en las modificaciones y adiciones que se introdujeron para compensar o superar alguna deficiencia, además de la participación de profesionistas como psicólogos, trabajadores sociales y especialistas en diferentes áreas de atención¹⁵⁰.

Respecto a la parte organizativa, la DGEE se mantuvo sin cambios durante esta década, apoyándose de tres direcciones: 1) Técnica, 2) de Operación, y 3) Administrativa; éstas se hacían cargo de la amplia variedad de servicios de

¹⁴⁷ SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial... Op cit.* p. 144.

¹⁴⁸ *Ibid.* p 120.

¹⁴⁹ Aparicio Blanquel, Alondra. *Op cit.* p.66.

¹⁵⁰ Sánchez Regalado, Patricia. *Op cit.* p. 12.

educación especial. No obstante, en 1992 hubo cambios significativos, en lo estructural, organizativo y teórico-conceptual.

Con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica¹⁵¹ en 1992, la reforma al artículo 3º constitucional, la derogación de la Ley Federal de Educación y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) llevadas a cabo en 1993, los Gobiernos Federal y Estatales, en conjunto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se dieron a la tarea de reordenar y reestructurar la SEP y el Sistema Educativo Nacional. Con esto, quedó atrás el modelo Psicogenético-Pedagógico y comenzó la Integración Educativa.

Modelo de integración educativa

Por su parte, la LGE en su artículo 41 estableció que “la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes¹⁵²”, asimismo, mandata la integración de estos a la educación básica regular. En este sentido Angélica Casas comenta.

A partir de esta fecha la Educación Especial forma parte del Sistema Educativo, siendo una modalidad de la Educación Básica; que aparece con el objetivo de crear estrategias para la atención de sujetos con discapacidad, que interviene en los niveles de la Educación básica como es el preescolar, primaria y en algunos casos en secundaria. Proponiendo reorientar la Educación a personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad¹⁵³.

A manera de complemento, Sergio Tronco refiere que, esto fue un parteaguas en el sistema educativo, sobre todo para los estudiantes de educación especial, pues se les confirió un estatus que se les había negado y los relegaba respecto a los demás, lo que constituía un obstáculo para su integración a la educación regular¹⁵⁴.

¹⁵¹ Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, DOF, 19 de mayo de 1992.

¹⁵² Ley General de Educación, DOF 13-07-1993, “texto original”, México, 1993.

¹⁵³ Angélica Casas. *Op cit.* p. 55.

¹⁵⁴ Sergio Tronco. *Op cit.* p. 47

En cuanto a la reestructuración organizativa, la DGEE se convirtió en la Dirección de Educación Especial (DEE), dependiendo de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) en el Distrito Federal. Paralelamente en cada estado de la república se crearon Secretarías de Educación y las Jefaturas de Departamento de Educación Especial existentes en estos, pasaron a formar parte de su estructura organizativa. Esto obedeció al proceso de descentralización de la administración pública federal. Al respecto Flavia Navarro refiere lo siguiente.

Se realizaron modificaciones a la estructura orgánica de la SEP, a partir de la cual la Dirección de Educación Especial en el DF perdió importantes funciones normativas a nivel nacional. La diversidad de servicios de la Dirección General que había caracterizado a la etapa anterior se modifica a sólo dos modelos de servicio: Centro de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹⁵⁵.

A partir de la Declaración de Salamanca y del Marco de Acción celebrados, en junio de 1994, el concepto de las Necesidades Educativas Especiales fue retomado por la mayoría de los países, entre estos México, esto se llevó a cabo bajo la concepción de la “Educación para todos”.

La reorientación de los servicios de educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Este hecho impulsó también la adopción [en México] del concepto de *necesidades educativas especiales*¹⁵⁶.

Para efecto del presente trabajo, a partir de este momento me enfocaré únicamente a la prestación del servicio de educación especial en el entonces Distrito Federal y posterior Ciudad de México. Esto abordará en específico a las

¹⁵⁵ Flavia Navarro. *Op cit.* p. 82

¹⁵⁶ *Ibid.* p. 9.

USAER por ser el antecedente de las UDEEI, por tanto, lo que respecta a los CAM no se abordará.

Las USAER en la integración educativa

El modelo de integración educativa tuvo como propósito evitar la exclusión y brindar una educación de calidad a todos, de tal manera que los educandos pudieran ser parte de las actividades cotidianas de la sociedad, en este sentido la Lic. Patricia Sánchez Regalado directora de educación especial en el DF refiere lo siguiente.

En esta nueva etapa, la integración pasó a ser una estrategia para lograr la equidad en la calidad de la educación básica y se reconoció como un medio para lograr una educación básica de calidad para todos sin exclusión. [...] la integración se planteó el trabajo en dos funciones simultáneas: la escolar donde la atención se centró en el cumplimiento de los propósitos educativos del currículo básico, y la social que requiere de una acción integral en los ámbitos de salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales¹⁵⁷.

En el año 2000, la UNESCO llevó a cabo en Dakar, Senegal, el Foro Mundial sobre la Educación, teniendo como resultado un Marco de Acción que orientó las políticas educativas de las 190 naciones participantes¹⁵⁸, entre las que estuvo México. Como resultado de dicho foro, emana lo siguiente.

Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación adecuada a sus necesidades básicas de aprendizaje, donde se dé su lugar a la asimilación de conocimientos, a ser, hacer y a vivir con los demás, orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de mejorar su vida y transformar la sociedad¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Sánchez Regalado, Patricia. *Op cit.* p. 5.

¹⁵⁸ UNESCO, *Foro Mundial sobre educación, Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, UNESCO, Senegal, 26-28 de abril, 2000.

¹⁵⁹ SEP, *Memorias y actualidad en la Educación Especial...Op cit.* p. 226.

Este foro permitió realizar una evaluación sobre los avances, aprendizajes y fracasos de la educación en los últimos diez años. Una de las conclusiones a la que se llegó, fue que el avance en la educación había sido desproporcionado, sobre todo en los países más pobres, pues la desigualdad y exclusión seguían estando presentes en sus sistemas educativos. Se instó a los Estados nacionales a implementar políticas y estrategias colaborativas que coadyuvaran a reforzar la integración educativa con un enfoque incluyente, sustentando el derecho de la educación para todas las personas.

A partir del planteamiento de este modelo de atención se pudo acercar el servicio de educación especial a todo aquel que necesitara de apoyo especializado, pues según cifras del INEGI, para el año 2000 de la población total nacional, el “1.6% de los niños de 0 a 14 años tenían algún tipo de discapacidad; en este grupo de edad las más frecuentes fueron las motrices (35.1%) y las mentales (33.9%); en el extremo contrario se ubicaron las del lenguaje (10.3%)”¹⁶⁰. De estos niños, el “72.6% de la población con discapacidad habitaba en comunidades urbanas y 27.4% en comunidades rurales”¹⁶¹.

Por poner un ejemplo, si tomamos en cuenta dichas estimaciones, en el año 2000, los niños que vivían en el DF con ese rango de edad, eran de 2.2 millones aproximadamente¹⁶², entonces se podría estimar que cerca de 36 mil de estos requerían de apoyo de especialistas de educación Especial. Cabe destacar que estos datos sólo son una estimación, no es algo que sea concluyente. Por otra parte, en 1997 en el Distrito Federal fue electo por primera vez el Jefe de Gobierno y la Asamblea Legislativa del Distrito Federal. Esta última aprobó en el año 2000, la Ley de Educación para el Distrito Federal, la cual en su artículo 82 establece.

La educación especial tiene como principios la equidad social y el respeto a los derechos humanos a través de la integración educativa, que se entiende como las estrategias que permitan a personas con necesidades educativas especiales

¹⁶⁰ INEGI, *Las personas con discapacidad en México... Op cit.* p. 29.

¹⁶¹ *Ibid.* p. 30.

¹⁶² INEGI censo de población y vivienda 2000.

incorporarse a la educación en condiciones adecuadas a sus requerimientos y a su desarrollo integral.¹⁶³.

Sin embargo, la prestación del servicio educativo en el Distrito Federal no se descentralizó como en el resto de las entidades federativas, pues depende directamente de la Autoridad Educativa Federal. Así que el papel del gobierno local únicamente se limita a fungir como un apoyo para la SEP.

Modelo de educación inclusiva y las UDEEI

Cabe mencionar que, el enfoque incluyente comenzó a ganar terreno durante la década del 2000, no obstante, se seguía considerando a la integración educativa como el vehículo para la inclusión. En 2011 el modelo de Integración Educativa quedó atrás y la Educación Inclusiva se volvió la parte medular para el SEN y la prestación del servicio educativo. Por su parte, el concepto de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales se abandonó por el de estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. En este sentido, Silvia Aquino refiere que avanzar a una educación inclusiva es.

Transitar de “lo deseable” a la concreción de “lo necesario” a través de tres enfoques imprescindibles, que además de ampliar la comprensión de la realidad educativa constituyen la base para orientar la acción de los profesionales: el modelo social de la discapacidad, el paradigma ecológico y la escuela como totalidad¹⁶⁴.

En cuanto a la educación especial en el Distrito Federal, en 2014, las USAER fueron sustituidas por las UDEEI, con esto la educación inclusiva comenzó una nueva etapa. Las UDEEI se observan así, como un detonador para alcanzar la equidad y la justicia social, aplicando metodologías, diseñando estrategias y llevando a cabo acciones encaminadas a prevenir, reducir o eliminar las BAP que enfrentan alumnos con discapacidad o todo aquel que sea vulnerable por alguna

¹⁶³ *Ley de Educación del Distrito Federal*, Gaceta Oficial de la CDMX, México, 26-07-2019.

¹⁶⁴ Aquino Zúñiga, Silvia P., García V. *et al*, *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso*, en Revista Scielo versión Online, No.39, México, julio-diciembre, 2012.p. 69.

circunstancia, y corra riesgo de ser discriminado o excluido, éstas contribuyen a generar un contexto escolar adecuado.

Conclusión

En este apartado, hemos podido transitar por las diferentes etapas, modelos y enfoques que ha tenido la educación especial en nuestro país, desde 1866 hasta la actualidad, haciendo un recorrido por el modelo Asistencialista, Médico-Rehabilitador o Terapéutico, Psicogenético-Pedagógico, de Integración Educativa y la Educación Inclusiva. Con ello se han podido observar los procesos y orientaciones que influyeron en el tránsito de uno a otro.

Como se pudo apreciar, hay períodos en que los enfoques se sobreponen, y un modelo se puede comenzar a gestar desde muchos años atrás, como sucedió con el Asistencialista y el Médico Rehabilitador, en donde el enfoque médico encaminado a rehabilitar a las personas con discapacidad, tuvo presencia desde la fundación del Instituto Médico Pedagógico, 35 años antes de que se considerara oficialmente como la orientación a seguir en 1970. El enfoque pedagógico y en parte el de integración educativa se observan desde la creación de la Escuela Normal de Especialización en 1943, asimismo, la educación inclusiva se comienza a vislumbrar en la última década del siglo pasado.

Por su parte, la concepción de la discapacidad y de las personas o estudiantes con discapacidad, van de la mano con dichos enfoques y modelos, primero fueron anormales, después impedidos, inválidos o deficientes, luego niños con necesidades educativas especiales, ahora estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Lo cierto es, que hablar de personas con discapacidad y de educación especial, en México, es hablar de una larga historia de formas de discriminación, segregación y exclusión, es observar la lucha constante por reconocer que la heterogeneidad es parte de la humanidad, es aceptar que no existen personas normales.

2.2. DERECHO A LA EDUCACIÓN CON ENFOQUE INCLUYENTE

Este apartado se enfocará únicamente a las disposiciones legales que actualmente rigen al Sistema Educativo Nacional, la prestación del Servicio Educativo en la Ciudad de México, a la Educación Inclusiva y Educación Especial, pues parte del presente trabajo tiene como propósito conocer y describir la normatividad aplicable.

El derecho a la educación y a la no discriminación forman parte de los Derechos Humanos, reconocidos por distintos acuerdos y tratados internacionales que el Estado mexicano ha firmado y ratificado. Estos se encuentran reflejados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, leyes federales, estatales y demás disposiciones aplicables.

2.2.1. Tratados y convenios internacionales

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, establece en su artículo 26 que todas las personas tienen derecho a la educación y que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, también en el artículo 7° de la misma, quedó establecido la igualdad de las personas ante la ley y la no discriminación¹⁶⁵. Partiendo de estas dos premisas, el Estado mexicano ha incorporado los derechos humanos en sus legislaciones nacionales y las vinculó a sus políticas y planes de desarrollo.

En la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, se dispuso que todos los niños deben ser respetados sin distinción alguna, para el caso de los niños con discapacidad, el artículo 23 establece que estos deben “disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad y les permita llegar a bastarse a sí mismos y faciliten la participación activa en la comunidad”¹⁶⁶, en cuanto a las acciones que deben tomar los Estados, quedó establecido, que es su obligación

¹⁶⁵ ONU, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, París-Francia, 10 de nov. de 1948.

¹⁶⁶ UNICEF, *Convención sobre los Derechos del Niño*, UNICEF, España, 2006.

tomar las medidas pertinentes para que los niños con discapacidad “logren la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual”¹⁶⁷, en un marco libre de discriminación y de respeto por sus derechos.

En la séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO y llevada a cabo en Bolivia en 2001, se acordó emitir la Declaración de Cochabamba, la cual en el punto 6 se estipuló que los Estados participantes deberán buscar que las instituciones educativas “sean más flexibles, con alta capacidad de respuesta, y dotadas de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión”¹⁶⁸. Asimismo, tiene la responsabilidad de fortalecer, organizar y dar ejecución a proyectos educativos que respondan a las necesidades y diversidad de la comunidad que atienden¹⁶⁹.

Por su parte, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que la asamblea general de la ONU aprobó en 2006 y México firmó en 2007, en su 1° artículo establece que el propósito de ésta es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente”¹⁷⁰. Asimismo, en su artículo 3° establece “que la accesibilidad es uno de los principios que marca las directrices para que los Estados Parte, adecúen su legislación a este instrumento internacional. El artículo 9° del referido Tratado Internacional reconoce a la accesibilidad como un derecho”¹⁷¹ que debe ser respetado y salvaguardado.

En la parte de educación, en el artículo 24 de ésta, se establece entre otras cosas, que los Estados Parte, asegurarán un sistema de educación inclusivo, en el que

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ UNICEF, *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*, UNICEF, Bolivia, 2001.

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ ONU, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Asamblea General de las Naciones Unidas, EU, 2006

¹⁷¹ CNDH, *Informe especial sobre el derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad...OP cit. p. 25.*

los niños con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, y en igualdad de condiciones con los demás, con el fin de que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social¹⁷².

En este sentido, el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, como respuesta al informe que presentó México en 2014, acerca de las medidas que había tomado en esta materia, emitió una serie de observaciones y recomendaciones que es importante atender.

Las principales recomendaciones en materia educativa hablan sobre la necesidad de crear un sistema inclusivo en todos los niveles de la educación, tanto en la legislación como en las políticas; del desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y de la formación adecuada de los docentes¹⁷³.

Es conveniente mencionar que, en 2015, los Estados que forman parte de la ONU, firmaron la Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible, este documento pretende ser una guía para los países participantes, “pone a las personas en el centro, tiene un enfoque de derechos humanos y busca un desarrollo sostenible global”¹⁷⁴. En ésta se plantearon 17 objetivos primordiales, entre los cuales el 4° se refiere a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”¹⁷⁵.

En dicho objetivo se plantean diversas metas a realizar por parte de los países firmantes, a más tardar para el año 2030, entre las cuales están eliminar las disparidades en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles, esto incluye a las personas con discapacidad y los niños en situaciones de

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ SEP, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, SEP, México, 2018. pp. 11 y 12.

¹⁷⁴ Comisión de Economía para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible>.

¹⁷⁵ ONU, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*, CEPAL, Chile, 2018. p. 27.

vulnerabilidad¹⁷⁶, asimismo, insta a los Estados a disponer los recursos necesarios para adecuar y construir instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad, ofrecer entornos educativos “seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”¹⁷⁷. Cabe destacar, que la UNESCO como parte de sus acciones, da seguimiento para que los países firmantes den cumplimiento a dichas metas.

Con lo anterior, el Estado mexicano está obligado a cumplir las disposiciones internacionales, para que el Sistema Educativo Nacional sea incluyente y disponga de estrategias, acciones y recursos pertinentes para que el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, no se vea menoscabado.

2.2.2. Normatividad en México

En cuanto a la parte normativa en México, se ha legislado para modificar y aprobar leyes que dan sustento a un modelo educativo que permiten la inclusión de niñas niños y jóvenes con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional, cumpliendo con los requerimientos internacionales.

2.2.2.1. Leyes Federales

En nuestro país, los Derechos Humanos están reconocidos y salvaguardados en primera instancia, en el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la cual confiere el mandato a las autoridades de todos los entes públicos, para hacer lo que les corresponda dentro de sus funciones, para que dichos derechos sean promovidos, protegidos, respetados y garantizados, también prohíbe enfáticamente la discriminación por cualquier motivo¹⁷⁸.

El derecho a la educación se encuentra dispuesto en el artículo 3° de ésta, el cual establece que es obligación del Estado impartir y garantizar la educación en todos

¹⁷⁶ *Ibid.* p. 28.

¹⁷⁷ *Ibid.* p. 29.

¹⁷⁸ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, DOF, México, 20-12-1019.

sus niveles, asimismo, que toda persona es sujeto de ejercer una educación universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, con base en, el respeto absoluto de la dignidad humana y con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva. Además, en la fracción II, inciso f, del mismo artículo, se establece que la orientación del servicio educativo deberá ser inclusivo, basado en la accesibilidad y el reconocimiento a la diversidad del alumnado, a fin de eliminar las BAP¹⁷⁹.

La Ley General de Educación (LGE), tiene como objeto regular la educación en México, ya sea que ésta se imparta por medio de instituciones públicas o privadas. También establece el orden de competencia de las autoridades involucradas en la materia. A partir de la promulgación de la nueva LGE en 2019, se configuró la orientación del Sistema Educativo Nacional, por medio de la Nueva Escuela Mexicana, la cual tiene como misión buscar la equidad, excelencia y la mejora continua de la educación¹⁸⁰.

En su artículo 16, adopta criterios como el humanista, inclusivo, integral, de excelencia, estos están dirigidos a fortalecer las habilidades socioemocionales para el desarrollo de los estudiantes en todos los ámbitos, por medio de acciones orientadas a identificar, prevenir y erradicar las barreras que limitan el aprendizaje, así como, eliminar las prácticas que fomenten la discriminación, exclusión y segregación, teniendo como base la valoración de la diversidad¹⁸¹. También en su artículo 61 define que es la educación inclusiva para el Estado.

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características,

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ *Ley General de Educación*, DOF, México, 30-09-2019.

¹⁸¹ *Ibid.*

necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos¹⁸².

Por otra parte, en el artículo 62 establece la responsabilidad del Estado para asegurar que la educación en México sea inclusiva en todos sus niveles y tipos. Asimismo, en el artículo 64 estipula las competencias de la educación especial para garantizar el derecho de todos a la educación y cumplir con la educación inclusiva, en la cual, la educación especial se enfoca en atender al alumnado que requiere de atención especializada o sean vulnerables por alguna circunstancia, como son los alumnos con discapacidad. La educación especial tiene entre otras funciones promover actitudes, prácticas y políticas incluyentes que eliminen las BAP¹⁸³.

Continuando con la LGE, en sus artículos 90 al 97 considera la importancia de la revalorización y fortalecimiento de la formación docente como uno de sus objetivos principales, para mejorar la educación impartida por el Estado, en donde las profesoras y profesores son actores principales en el escenario educativo. Asimismo, del 98 al 106, se enfoca en las condiciones de los planteles educativos para garantizar la idoneidad y seguridad de la comunidad que ahí converge, para cumplir con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, resiliencia, pertinencia, integralidad, accesibilidad, inclusividad e higiene, con el fin de proporcionar educación de excelencia, con equidad e inclusión¹⁸⁴.

Por otra parte, considerando lo que establece la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) promulgada en 2014, esta tiene por objeto, que a las niñas, niños y adolescentes dentro del territorio nacional.

Se les reconozca como titulares de derechos; Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de estos; Establecer los principios rectores y criterios que orientan la política nacional en esta materia, así como las bases

182 *Ibid.*

183 *Ibid.*

184 *Ibid.*

generales para la participación de todos los sectores en las acciones tendientes a garantizar la protección y el ejercicio de los derechos de los mismos¹⁸⁵.

Esta ley en sus artículos 36 a 38, establece el derecho a la igualdad sustantiva de todos los menores de edad, es decir que todos reciban el mismo trato y tengan las mismas oportunidades de desarrollarse plenamente. Asimismo, en sus artículos 39 al 42, establece el derecho a no ser sujetos de discriminación alguna, ni limitación o restricción de sus derechos, así como mandar a las autoridades de todos los niveles de gobierno a garantizar e implementar acciones tendientes a erradicar la discriminación de estos por cualquier motivo y eliminar los obstáculos que impidan la igualdad de acceso y de oportunidades¹⁸⁶.

También en sus artículos 53 al 56, establece el derecho de inclusión de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, para que estos vivan incluidos, en igualdad de condiciones a los demás, y que cualquier ente público o privado deban respetar la diferencia y la aceptación de los menores con discapacidad. Aunado a lo anterior, mandata que toda la normatividad federal, de las entidades federativas y demás niveles de gobierno reconozcan y acepten a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, además de fomentar la inclusión social de estos¹⁸⁷.

Por su parte, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), tiene como propósito reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la CPEUM, estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad y que éstas gocen de todos los derechos establecidos en el marco jurídico mexicano, sin distinción respecto a los demás¹⁸⁸.

¹⁸⁵ *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, DOF, México, 17-10-2019.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, DOF, México, 12-07-2018.

Dicha ley en sus artículos 12 al 15 aborda el tema de la educación para personas con discapacidad, en el cual se insta a la SEP para que establezca mecanismos que permitan robustecer el programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva, encaminados a evitar la desatención, deserción, rezago o discriminación de este sector de la población. Asimismo, proporcione los apoyos didácticos, materiales, técnicos y cuente con personal docente capacitado¹⁸⁹.

2.2.2.2. Ley de educación del Distrito Federal

Como se mencionó en apartados anteriores, la prestación del servicio educativo de educación básica y educación especial que se imparte en la Ciudad de México, está a cargo de la Autoridad Educativa Federal, debido a que hasta el momento no ha habido una descentralización, por esta razón la Secretaría de Educación de la Ciudad de México funge sólo como un ente de apoyo a ésta. En este sentido, lo que respecta a dichos servicios obedecen a lo que establecen las leyes federales.

Cabe mencionar que, el Distrito Federal cambió de denominación en todo su cuerpo normativo por el de Ciudad de México, esto a través del acuerdo general emitido el 2 de febrero de 2016 por el Pleno del Consejo de la Judicatura Federal y publicado por el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero del mismo año¹⁹⁰. Dicho lo anterior, en esta entidad federativa, existe la Ley de Educación del Distrito Federal, la cual tiene el objeto de regular los servicios educativos que imparta el gobierno de la Ciudad de México, sus organismos descentralizados, sus órganos desconcentrados y los particulares con autorización o reconocimiento oficial¹⁹¹. Sin embargo, para efectos del presente trabajo lo que compete a la Educación Especial y en concreto a las UDEEI, como se mencionó con antelación, se encuentra en el marco de la normatividad federal.

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ Información disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424565&fecha=05/02/2016#:~:text=Con%20la%20publicaci%C3%B3n%20de%20ese,conlleva%2C%20por%20lo%20que%20en

¹⁹¹ *Ley de Educación del Distrito Federal*, Gaceta Oficial de la CDMX, México, 26-07-2019.

CAPÍTULO III. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

En este capítulo se expone la información que sustenta o refuta la hipótesis causal, la cual contempla cuatro variables, una dependiente y tres independientes, también se desarrollará la información necesaria para contestar las preguntas de investigación y se retoman los objetivos que motivaron este trabajo, en estos, se busca conocer la perspectiva de los profesionales de la educación especial.

Para poder llevar a cabo el trabajo planteado, el capítulo se dividirá en dos partes, en la primera se aborda la información encontrada, respecto a las personas con discapacidad, índices educativos sobre alumnos con discapacidad y demás elementos que contemplan las variables, esto desde los indicadores cuantitativos propuestos en el marco analítico del protocolo de investigación. La segunda parte, desarrolla los resultados obtenidos del trabajo de campo, en el cual, dichas variables son abordadas desde la perspectiva de los profesionales de la educación especial.

3.1. INFORMACIÓN DISPONIBLE

La primera parte, aborda la población de menores con discapacidad que están en edad de asistir al nivel básico de la educación, después se desarrollan datos del sistema educativo nacional y de la Ciudad de México, es decir el número de estudiantes, profesores y escuelas. Posteriormente, se retoma lo referente a las variables que obran en la hipótesis causal, en este caso, la estructura y funciones de las UDEEI, la capacitación al alcance de los profesionales de la educación especial, el tipo de infraestructura enfocada a la discapacidad con la que cuentan las escuelas que se encuentran en la Ciudad de México, por último, los datos disponibles sobre deserción escolar de alumnos con discapacidad.

3.1.1. Población con discapacidad y/o limitaciones

En nuestro país, las personas con discapacidad, según cifras del INEGI en el año 2000, representaban aproximadamente el 1.8% de la población total, pues había

alrededor de 1,795,000 personas con esta condición, esto considerando que el total de la población mexicana rondaba los 100,500,000 habitantes. De este 1.8%, el 13% aproximadamente eran menores de entre 0 y 14 años¹⁹².

Cabe mencionar que al considerar a los grupos de edad, los porcentajes más altos de personas con discapacidad se encuentran entre los 50 y 80 años, no obstante, para efectos del trabajo que nos ocupa, nos remitiremos a abordar lo que corresponde a los menores de hasta 14 años, pues son la población que asiste normalmente a la educación de nivel básico, en consecuencia, son aquellos a los que atienden los servicios de educación especial, en este caso, las UDEEI.

Dicho lo anterior, continuemos con los datos, para el año 2010, según el INEGI la población en México era de aproximadamente 112,336,000 habitantes, de los cuales se estimaba que 5,739,000 eran personas con discapacidad, estos representaban un aproximado del 5.1% de la población total. De estos últimos, el 8.9% correspondía a menores de entre 0 y 14 años, es decir alrededor de 645,000¹⁹³. En este sentido, para el año 2014, según el INEGI, la población total estimada de México era de aproximadamente 120,000,000 de habitantes, de los cuales, se consideraba que cerca del 6% eran personas con discapacidad¹⁹⁴. De estos, un aproximado del 8.8% consistía en menores de entre 0 y 14 años.

A partir de estos datos, se puede observar que la población con discapacidad ha ido aumentando en una proporción mayor al crecimiento de la población. No obstante, lo que ha ido evolucionando son las metodologías para el censo de las personas con discapacidad, entonces, lo que antes no se consideraba como un tipo de discapacidad, ahora es posible considerarlo como tal.

Por poner un ejemplo, en el año 2000, el censo consideró 5 tipos de discapacidad en las personas: 1) motriz; 2) visual; 3) mental; 4) auditiva; y 5) de lenguaje¹⁹⁵. En

¹⁹² INEGI, *Las personas con discapacidad en México: una visión Censal*. pp. 25 y 26.

¹⁹³ INEGI, *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*, INEGI, México, 2013. pp. 40 y 41.

¹⁹⁴ INEGI, *La discapacidad en México, datos al 2014*, INEGI, México, 2016. p. 22.

¹⁹⁵ INEGI, *Las personas con discapacidad en México: una visión Censal...Op cit.* p. 28.

contraste, para el 2010 el tipo de discapacidad se replanteó y fueron tomados en cuenta 7 aspectos derivados de tener dificultades, limitaciones o problemas para: 1) caminar o moverse; 2) ver; 3) escuchar; 4) mentales; 5) hablar o comunicarse; 6) atender al cuidado personal; y 7) poner atención o aprender¹⁹⁶. Cuatro años más tarde, en 2014 esta dinámica consideró como discapacidad 8 aspectos al no poder realizar las siguientes actividades o tener problemas agudos al: 1) caminar, subir o bajar usando las piernas; 2) ver (aunque use lentes); 3) aprender, recordar o concentrarse; 4) escuchar (aunque se use aparato auditivo); 5) mover o usar sus brazos o manos; 6) bañarse, vestirse o comer; 7) problemas emocionales o mentales; y 8) hablar o comunicarse¹⁹⁷.

También en 2010 y 2014, se tomó en cuenta, aparte de aquellos con discapacidad, a otro grupo más numeroso, es decir, personas con dificultades o limitaciones leves o moderadas para desempeñar las actividades que se mencionaron, en el párrafo anterior. Estas personas, como tal, no son personas con discapacidad, sin embargo, por alguna razón enfrentan algún tipo de barrera.

Este cambio de percepción, que contrasta con el censo del año 2000 o anteriores, se vio motivado por los enfoques teóricos que se explicaron en apartados previos, lo cual propicia, también, que las estadísticas describan un aumento de la población con discapacidad, de tal manera que, recapitulando lo expuesto sobre el modelo social de la discapacidad y la teoría de la deficiencia, son los entornos los que agudizan las limitaciones de las personas, en este sentido, el referente del INEGI de 2010 y 2014, recupera de alguna forma, lo que ahí se plantea.

Una vez expuesto esto, podemos proseguir para abordar lo referente a las cifras estimadas de menores con discapacidad o limitaciones en la Ciudad de México (CDMX), esto para construir un espectro general de la población que deben atender los servicios de educación especial. Cabe mencionar, que los datos que se ocuparon para este propósito, son los presentados en 2014.

¹⁹⁶ INEGI, *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010...Op cit.* p. 44.

¹⁹⁷ INEGI, *La discapacidad en México, datos al 2014...Op cit.* p. 28.

Al retomar los datos del INEGI, la población en México para dicho año, era de aproximadamente 120,000,000 de habitantes, de ellos, 7,100,000 tenían algún tipo de discapacidad, lo cual, según dicho instituto, significaba un aproximado del 6% de la población total¹⁹⁸. A partir de esto, también se había planteado que, el 8.8% de la población con discapacidad, eran menores de entre 0 y 14 años, es decir 624,000 a nivel nacional. Lo que respecta a las personas con limitaciones, según el INEGI, éstas representaban el 13.2% de la población total, siendo un aproximado de 15,300,000 habitantes, de los cuales, el 9.3%¹⁹⁹ eran menores de entre 0 y 14 años, esto da un aproximado de 1,422,900. Entonces, se puede estimar que, en México en 2014, había alrededor de 2,046,900 menores de entre 0 y 14 años, con algún tipo de discapacidad o limitación.

Por su parte, en la CDMX, según el INEGI, residía el 5.8% del total de personas con discapacidad, lo cual significa un aproximado de 411,800 habitantes, de estos el 5.6% eran niñas, niños o adolescentes de entre 0 y 14 años²⁰⁰, es decir alrededor de 23,060 menores con discapacidad. En este sentido y con la misma lógica, en cuanto a las personas con limitaciones, en la CDMX, residía el 6.4%, lo cual, significó un aproximado de 979,200 personas, de éstas el 5.9% correspondió a menores de entre 0 y 14 años, es decir, alrededor de 57,770. Estas dos cifras en su conjunto refieren que los menores con discapacidad o con limitaciones que residían en la CDMX para el 2014, eran un aproximado de 80,770.

Llegado a este punto es conveniente aclarar que, para el caso de las UDEEI únicamente prestan el servicio en los preescolares, primarias y secundarias, por tanto, los menores a 3 años no son parte de la población que atienden, desde esta perspectiva, la cifra estimada sobre pasa su margen de acción, no obstante, la información que ofrece el INEGI, no se encuentra desagregada por edad específica, sino por bloques de edad de 5 años.

¹⁹⁸ INEGI, *La discapacidad en México, datos al 2014...Op cit.* pp. 21 y 22.

¹⁹⁹ *Ibid.* pp. 97-102.

²⁰⁰ *Ibid.* p. 23.

Es importante tomar en cuenta que estas cifras son estimaciones que se fueron construyendo con el propósito de generar una idea del escenario al que se enfrentan los servicios de educación especial, considerando que los Centros de Atención Múltiple, únicamente se hacen cargo de alumnos con discapacidad y las UDEEI al ser un servicio con presencia en las escuelas regulares, deben manejar un espectro más grande de estudiantes, por tanto atienden a estudiantes con discapacidad y con limitaciones.

Después de tener la estimación referida, que tomó como base los datos que pone a disposición el INEGI en el texto *La discapacidad en México, datos al 2014*, también es conveniente considerar los datos que emanan del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013²⁰¹, en el cual se proporciona un espectro más puntual de los estudiantes que deben atender los servicios de educación especial, en este caso, se consideran 8 aspectos que integran a aquellos con discapacidad, limitaciones, hablantes de lengua indígena y aptitudes sobresalientes.

Según el INEGI y la SEP en la CDMX para el año 2013, fueron atendidos en la educación básica 1,679,165 alumnos, de los cuales: 18,704 presentaban aptitudes sobresalientes, es decir el 1.11% del total; 2,383 hablaban un tipo de lengua indígena, esto representó el 0.14%. Lo que respecta a los alumnos con discapacidad o limitaciones, en su conjunto alcanzaron una cifra de 86,011, en este caso representaron el 5.12% de los estudiantes de educación básica.

Cabe mencionar que la distribución que se presenta a continuación, en su conjunto, no cuadra de manera exacta con la cifra mencionada, pues algunos de los alumnos presentan más de un tipo de discapacidad, limitación o condición, por tanto, algunos de ellos se consideraron en más de una ocasión. Dicho lo anterior, la distribución fue la siguiente: 8,422 con discapacidad o limitaciones de tipo motriz; 53,426 con discapacidad visual —6,425 con ceguera y 46,961 con baja visión—; 7,454 con discapacidad auditiva —3,122 con sordera y 4,332 con

²⁰¹ INEGI, *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013*, INEGI/SEP, México, 2014.

hipoacusia o baja audición—; 2,757 con espectro autista; 14,986 con discapacidad mental; y 9,583 con discapacidad intelectual²⁰². Esto nos indica que 10,600 estudiantes aproximadamente, tenían más de una discapacidad o condición.

Por otra parte, estas cifras no diferencian entre alumnos que asistieron a escuelas del sector público o privado. Empero, nos permite tener un acercamiento más real a la población que deben atender los servicios de educación especial. En este sentido, al incorporar a los alumnos con aptitudes sobresalientes y hablantes de lengua indígena, se incrementa sustancialmente, pues para dicho año, se puede decir que en su conjunto la cifra ascendió a más de 107,000. Sin embargo, esto no significa que todos requieran de la intervención de profesionales especialistas, sólo representa la población más propensa a enfrentar las BAP.

3.1.2. Datos del Sistema Educativo Nacional y la CDMX

En México, según cifras presentadas por la Secretaría de Educación Pública, correspondientes al ciclo escolar 2018-2019. En el Sistema Educativo Nacional, estuvieron matriculados 36,635,816 estudiantes, que cursaron alguna modalidad de enseñanza en una de las 265,277 instituciones educativas adscritas a uno de los tres niveles de la educación, los cuales fueron atendidos por 2,100,277 docentes²⁰³.

Para el caso del nivel básico de la educación, se registró una matrícula total de 25,493,702 estudiantes, estos asistieron a 233,163 escuelas y recibieron educación por 1,224,125 docentes. El 88.6% de dichos estudiantes, acudieron a instituciones educativas del sector público, es decir, 22,596,818²⁰⁴. A partir de esto se puede tener un panorama general.

Ahora, es conveniente conocer la distribución en el sector público del nivel básico, de estos 22,596,818 alumnos, a preescolar asistieron 4,124,604; a la primaria

²⁰² *Ibid.*

²⁰³ SEP, *Principales cifras del SEN 2018-2019 (Versión de bolsillo)*, SEP, México, 2019, p. 12.

²⁰⁴ *Ibid.*

12,602,744; y a secundaria 5,869,470²⁰⁵. Esto en su conjunto, implica el 61.7% de la matrícula total en nuestro país y como ya se mencionó el 88.6% del nivel básico. Llegado a este punto, es pertinente mencionar que las cifras manejadas del nivel preescolar abarcan la educación inicial, pues a pesar de ser parte de éste, las UDEEI trabajan sobre todo en Jardín de niños, primaria y secundaria.

Tomando en cuenta los datos del párrafo anterior, se aprecia la importancia que tiene el nivel de educación básica para México, sobre todo, porque es la base del sistema educativo, y a partir de éste, se construyen e institucionalizan una serie de valores que permiten identificarnos como nación, sin dejar de mencionar que la educación es fundamental para el capital cultural de una sociedad, el desarrollo de ésta y un derecho inalienable a todo ser humano.

Antes de continuar con los datos que corresponden a la CDMX, es conveniente mencionar, que en esta entidad federativa el sostenimiento de la educación puede ser federal, autónomo o privado, en el resto de los Estados también se contempla el estatal, esto se debe a que hasta el momento no se ha descentralizado la educación en la CDMX —como ya se expuso en capítulos anteriores—, por tanto, la educación pública sigue dependiendo en la parte presupuestal, estructural y organizativa de la Autoridad Educativa Federal (AEF).

La educación pública en la CDMX abarca el sostenimiento federal y el autónomo, sin embargo, lo que concierne al trabajo que nos ocupa, únicamente contempla el federal, en consecuencia, los datos del autónomo no serán materia de análisis. Esto se indica y es relevante para que no se genere un tipo de confusión, pues más adelante en este trabajo, cuando se haga referencia a la educación pública, es a la de sostenimiento federal.

Para el caso concreto de la CDMX, lo que respecta a la matrícula de alumnos que cursaron algún grado de estudios en el sistema público del nivel básico, según datos de la SEP en el ciclo escolar 2018-2019, al preescolar acudieron 193,422; a

²⁰⁵ *Ibid.* p. 16.

la primaria 652,661; y a secundaria 370,875²⁰⁶, lo cual suma un total de 1,216,958. Esto representó, el 45% de la matrícula total que fue de 2,700,894²⁰⁷ estudiantes y el 68.8% de la educación pública de nivel básico.

Una vez que se tiene la matrícula de alumnos, es conveniente saber el número de grupos a los que estuvieron adscritos, los cuales, según la SEP, se conformaron de la siguiente manera: 7,609 de preescolar; 24,331 en primaria; y 10,657²⁰⁸ en secundaria, esto da un total de 42,597 grupos. Esta información se debe complementar con la cantidad de escuelas del sistema de educación pública en la CDMX, pues el conjunto de estos datos, permitirán conocer el margen de acción de los profesionistas de las UDEEI, sin embargo, antes de pasar a esto, hay que hacer algunas precisiones, para tener claridad en lo que se presentará más adelante.

1. Un plantel educativo puede tener 1, 2 o 3 turnos. Esto quiere decir que una escuela pudiera contar con una o más Claves de Centro de Trabajo (CCT).
2. Las escuelas de educación secundaria, se integran por: Secundarias Generales, Técnicas, Telesecundarias y para Trabajadores. No obstante, para este trabajo los datos de las últimas dos no se tomarán en cuenta.
3. Las secundarias técnicas pueden tener 1 o 2 turnos, pero sólo una CCT.

Cabe mencionar que, las aclaraciones hechas en el párrafo que antecede fueron motivadas porque al analizar los datos sobre el número de escuelas que proporciona la SEP, y compararlos con la información que pone a disposición el Gobierno de la CDMX, en cuanto a las escuelas públicas ubicadas en ésta, había un desfase de 2 a 1. Entonces, las escuelas serán contempladas por la cantidad de turnos en los que se ofrece el servicio educativo, esto último es para no generar confusión con las secundarias técnicas.

²⁰⁶ SEP, *Sistema Educativo de, principales cifras 2018-2019...Op cit.* pp. 55, 77 y 100.

²⁰⁷ *Ibid.* p. 16.

²⁰⁸ *Ibid.* pp. 64, 89 y 109.

Dicho lo anterior, prosigamos, según los datos de la SEP el número de escuelas públicas de nivel básico, durante el ciclo escolar antes mencionado, para el preescolar consistió en 1,402; para las primarias de 1,949; y 808 para secundarias²⁰⁹, eso da un total de 4,159. Sin embargo, parte de esta información es imprecisa para el propósito que nos ocupa, por tanto, se procederá a discriminar los datos que estén de más.

Esto básicamente corresponde a eliminar las escuelas de turno nocturno. Para el caso de las primarias, existen 51²¹⁰ CCT del sector público con esta característica, lo cual nos deja con 1,898 escuelas de educación primaria. Para las secundarias, de las 808 que contemplan dichas cifras, debemos restar 46 telesecundarias, 43 secundarias para trabajadores y 53 secundarias de turno nocturno para adultos²¹¹. Entonces, podemos decir que las escuelas secundarias en dicho ciclo escolar fueron 666, entre generales y técnicas. Sólo como aclaración, las secundarias técnicas comprenden 119 escuelas y ofrecen servicio en 190 turnos.

Ahora bien, al eliminar estas escuelas también se debe reducir el número de grupos y la matrícula de alumnos que fueron contemplados, esto para tener un acercamiento más objetivo al contexto escolar en que laboran los profesionistas de las UDEEI, y en consecuencia al que se enfrentan los alumnos con discapacidad que asisten a escuelas regulares.

La depuración de estos datos se logró a partir de identificar el número de CCT de las escuelas primarias y secundarias nocturnas, así como, con datos registrados en la serie histórica sobre telesecundarias y secundarias para trabajadores, del sector privado, posteriormente se obtuvo el promedio de grupos y de estudiantes, todo esto por separado, así se pudo determinar las cifras de cada rubro y restarlas a las iniciales. Para el caso de las primarias y secundarias nocturnas, los promedios actuales sobre grupos y alumnos fueron muy similares, por tanto, se determinó asignar 3 grupos por escuela y 18 estudiantes por cada uno de estos.

²⁰⁹ *Ibid.* pp. 63, 88 y 108.

²¹⁰ Información de disponible en: https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/index.jsp

²¹¹ *Ibid.*

Para telesecundarias y secundarias para trabajadores, no hay datos actualizados y los existentes no hacen diferencia entre sector privado y público, entonces se obtuvo el promedio de grupos y alumnos de 2010 a 2016 de las escuelas privadas, restándose al total de la SEP²¹². El resultado fue, una telesecundaria con 85 estudiantes distribuidos en 3 grupos y una secundaria para trabajadores con 15 estudiantes distribuidos en 3 grupos (observar tabla 8).

Tabla 8. Depuración de datos.

Datos eliminados				Datos finales		
Alumnos	Escuelas	Grupos		Alumnos	Escuelas	Grupos
0	0	0	Preescolar	93,422	1,402	7,609
918	51	153	Primaria	651,743	1,949	24,178
11,891	142	601	Secundaria	358,984	808	10,056
12,809	193	754	TOTAL	1,204,149	3,966	41,843

Tabla de elaboración propia. Fuente: SEP, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2018-2019*, el *Directorio de escuelas de AEFCM* y *Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional*.

A partir de los datos obtenidos en la tabla anterior, es posible identificar el marco de acción de las UDEEI, pues los profesionistas que laboran en éstas, deben estar al pendiente de toda la matrícula de estudiantes, esto en coadyuvancia con los maestros de escuelas regulares, debido a que parte de su trabajo, es identificar a los alumnos que estén en una situación educativa de riesgo, es decir, que enfrenten BAP, como puede ser el caso de los alumnos con discapacidad o aquellos que presenten limitaciones.

Entonces, para el ciclo escolar 2018-2019, las 514 UDEEI se estima que debieron estar al pendiente de 1,204,149 estudiantes, distribuidos en 3,966 escuelas de nivel básico, en las cuales se lleva a cabo el servicio educativo en 41,843 grupos. Con esto último, surge la necesidad de conocer de manera más profunda la estructura organizativa de las UDEEI, esto para poder determinar el alcance de éstas en el contexto escolar antes descrito.

²¹² SEP, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2018-2019...Op cit.* pp. 111 y 112.

3.1.3. Función, estructura y cobertura de las UDEEI

Como ya se ha mencionado en otras ocasiones en este trabajo, las UDEEI son un servicio especializado que busca garantizar una adecuada atención de los alumnos que se encuentren en mayor riesgo de exclusión, ya sea por una situación individual o por los factores ambientales presentes en el contexto escolar. Visto desde una perspectiva más amplia, éstas tienen la encomienda de ser un factor esencial para que la prestación del servicio educativo en la Ciudad de México, se lleve a cabo con un enfoque inclusivo.

Las UDEEI deben contar con un personal especializado en distintas disciplinas, estos atienden de manera individual o en conjunto a la población de alumnos vulnerables, esto si así fuese necesario, debido a que no todos los estudiantes que pertenezcan a un determinado grupo que así se considere, requieren una intervención especializada. La condición de vulnerabilidad se determina cuando la trayectoria escolar de alguna alumna o alumno esté en riesgo de fracasar, considerando que el fracaso escolar de estos se puede entender como:

No ingresan a la escuela; ingresan tarde; ingresan, pero no permanecen; repiten uno o más años; abandonan temporalmente; permanecen, pero no aprenden según los ritmos y las formas establecidas en la escuela; [o] aprenden según los ritmos y las formas establecidas en la escuela, pero acceden [sólo] a contenidos de baja relevancia [por tanto], ven comprometida su trayectoria escolar debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes posteriores²¹³.

Es así como los profesionales de las UDEEI que trabajan directamente en las escuelas de educación regular, se encargan de orientar a sus pares de la educación, para que conforme a sus competencias y recursos realicen ajustes razonables, a fin de que se brinde una educación de calidad y sin distinción de quién la recibe. En este sentido, el Planteamiento Teórico Operativo contempla dos ejes principales en los que se basa el actuar de las UDEEI.

²¹³ SEP, *Planteamiento Técnico Operativo...Op cit.* p. 13.

1) Orienta la movilización de los recursos propios de la escuela para ofrecer una educación de calidad con equidad a la diversidad del alumnado.

2) Articula su experiencia y recursos especializados con los propósitos educativos del Plan y Programas de la Educación Básica para la atención a los alumnos y las alumnas que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo, en relación con el resto del alumnado, en el contexto específico de la escuela²¹⁴.

Ahora bien, el hecho de que éstas atiendan a la población que por alguna circunstancia pueda o esté en una condición de vulnerabilidad, no significa que las UDEEI lo deban hacer solas, para que la educación sea de calidad e inclusiva, el trabajo lo deben hacer en corresponsabilidad con el resto de los profesionales de la educación, asimismo, con las familias de los estudiantes. Es por ello, que se requiere de un personal capaz de hacer frente a los distintos escenarios que pudieran estar presentes en todo lo que comprende el contexto escolar.

Una vez que se tiene la idea clara de lo que hace una UDEEI, es importante conocer cómo es que se conforma su estructura organizativa y las funciones que tiene cada uno de los especialistas que la integran, pues esto determina el nivel de su intervención. Sobre todo, para el propósito de este trabajo, puesto que los alumnos con discapacidad, en su mayoría, están considerados como parte de la población prioritaria para recibir atención, debido a que su condición los pone de forma inmediata, en estado de vulnerabilidad frente al resto de la comunidad escolar o a los entornos inadecuados para continuar su trayectoria escolar.

Una UDEEI se conforma por un Director(a), un apoyo administrativo o personal secretarial, siete u ocho Maestras(os) Especialistas asignados en Escuela Regular (MEER) y un equipo interdisciplinario integrado por una: Psicóloga(o) (PS), Maestra(o) Comunicación (MC) y Trabajador(a) Social (TS) (observar imagen 1).

La directora es la encargada de la parte administrativa de la UDEEI, el control del personal y coordina a los MEER y al equipo interdisciplinario, para que el servicio

²¹⁴ *Ibid.* p. 15.

educativo garantice el derecho a la educación con un enfoque de educación inclusiva.²¹⁵ El apoyo administrativo, le asiste a la directora en los trámites correspondientes. Los MEER se encargan de definir una estrategia de intervención, que oriente o acompañe a los docentes que estén frente a grupo, a fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos prioritarios o los que vean comprometida su permanencia o egreso de la educación básica. Así como, realizar lo conducente para que los alumnos con discapacidad no sean enviados innecesariamente a un CAM. Cada uno debe atender un mínimo de 20 alumnos²¹⁶.

El equipo interdisciplinario tiene la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos de la población de estudiantes que se esté atendiendo. Este equipo es indispensable por la complejidad y diversidad de los factores que intervienen en los contextos educativos, para que estos no se conviertan en un obstáculo para el aprendizaje y participación de los estudiantes prioritarios²¹⁷.

Imagen 1. Estructura organizativa de la UDEEI.

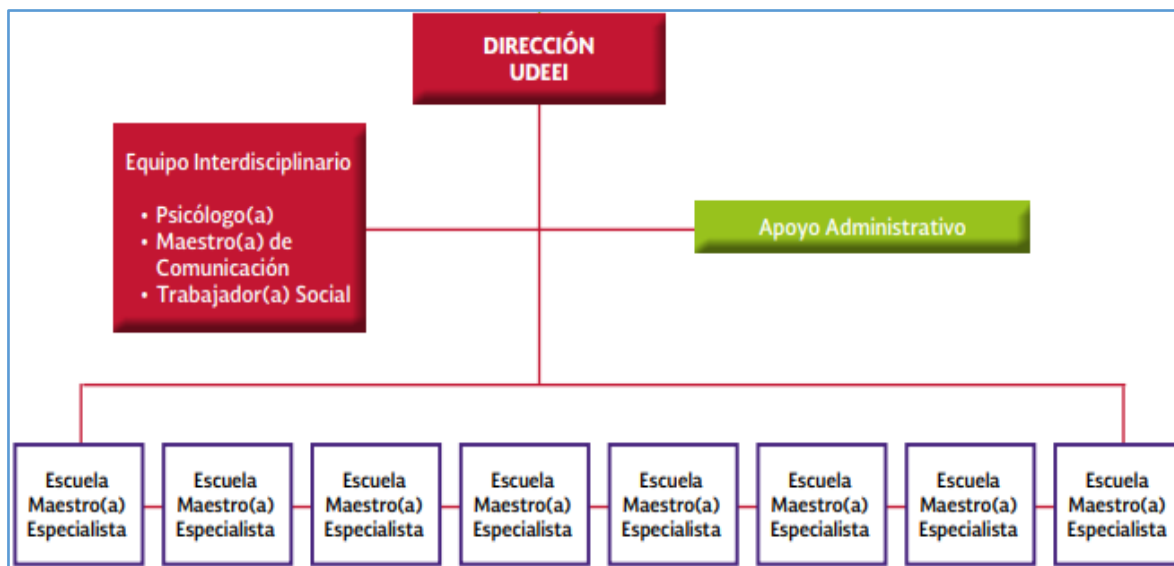


Imagen obtenida de SEP, *Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*, SEP, México, 2015. p. 17.

²¹⁵ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...Op cit.* p. 118.

²¹⁶ *Ibid.* pp. 117 y 118.

²¹⁷ SEP, *Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI...Op cit.* p. 16.

En la Ciudad de México, la Dirección de Educación Especial (DEE) y la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), tienen a su cargo 7 Coordinaciones Regionales Operativas, las cuales están al frente de 514 servicios de UDEEI, en estos, durante el ciclo escolar 2018-2019 estuvieron adscritos 3,170 MEER²¹⁸. A partir de estas cifras, lo que establece el planteamiento teórico operativo y los datos resultantes de la tabla 8, se puede hacer un análisis comparativo para establecer la cobertura de las UDEEI.

Considerando que en la CDMX, en dicho ciclo escolar había 514 servicios de UDEEI y el planteamiento teórico operativo de éstas, establece que cada servicio debe contar con 7 u 8 MEER, al hacer la multiplicación considerando estas cifras, da un rango de entre 3,598 y 4,112 de MEER con las que deben contar las UDEEI. No obstante, la cifra de dichos profesionistas, presentada por la SEP fue de 3,170.

Con base en estos datos, se pueden establecer varios escenarios. En primer lugar, se observa que con el rango menor de profesionistas, es decir 3,598, harían falta 368 plazas de MEER para cubrir el número de escuelas, y considerando el número de MEER, para cubrir dicho rango faltan 428 plazas. En segundo lugar, si las UDEEI contaran con 8 MEER por cada una, habría un superávit de 146 plazas respecto de las escuelas, y para alcanzar este rango mayor faltarían 942 plazas. Por último, considerando los MEER existentes, para cubrir el número de escuelas hay un déficit de 793 plazas (observar tabla 9).

Tabla 9. Comparativo de cobertura de las UDEEI

Ciclo escolar 2018-2019	Rango menor de plazas de MEER 3,598	Rango mayor de plazas de MEER 4,112	Escuelas totales 3,966	Total de UDEEI en la CDMX 514
Escuelas totales 3,966	Déficit de 368 plazas	Superávit de 146 plazas	N/A	7.7 MEER por UDEEI
MEER totales 3,170	Déficit de 428 plazas	Déficit de 942 plazas	Déficit de 793 MEER	6.2 MEER por UDEEI

Tabla de elaboración propia. Fuente: SEP, *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*, , *Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*.

²¹⁸ SEP, *Principales cifras 2018-2019 (Versión de bolsillo) ...Op cit.* p. 45.

Con los resultados obtenidos en esta tabla, también podemos decir que para el ciclo escolar 2018-2019 sólo el 80% de las escuelas públicas de nivel básico en la CDMX tenían cobertura por parte de las UDEEI, además que no se cumple con el mínimo de 7 MEER para cada unidad, establecido en el Planteamiento Teórico Operativo. Por otra parte, sería muy aventurado someter estas cifras a la cobertura de los alumnos, pues no hay información sobre cuál fue la distribución de estos profesionistas en los tres niveles de la educación básica, por tanto, este análisis no puede tener carácter concluyente. Sin embargo, se puede confrontar de manera general el resultado del análisis hecho, con lo que manifiesta el Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez, titular de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, en donde el margen de error tiene una variación de un 5%.

Las Unidades de Educación Especial e Inclusiva desempeñan un papel esencial en el impulso a la Educación Inclusiva. Las maestras y maestros especialistas en las escuelas, se han convertido en los garantes del derecho a la educación. [...] Si bien tenemos una cobertura del 85% de maestros especialistas en las escuelas, tenemos que aumentarla, consolidar su función y asegurar su permanencia²¹⁹.

Ahora lo que respecta a los equipos interdisciplinarios, debe de haber uno por UDEEI, en consecuencia, un profesionista de cada disciplina, no obstante, el sistema de información de la Autoridad Educativa Federal en la CDMX y las cifras proporcionadas por la SEP, no contemplan estos datos.

3.1.4. Capacitación de los profesionales de la educación especial

Antes de comenzar con estos datos, es importante recordar que para John Dewey el propósito de la educación debía ser la adquisición de elementos para la realización de cada persona en su vida cotidiana, por su parte Jean Piaget consideraba que la educación es la única que puede salvar a las sociedades de una disolución violenta o gradual, asimismo, que en la actualidad, es un derecho universal e inalienable a las personas.

²¹⁹ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...Op cit.* p. 3.

Con lo anterior, se entiende la importancia de la educación para una nación y la sociedad, en consecuencia, la formación y capacitación de estos profesionales cobra relevancia en un contexto escolar que busca ser inclusivo, pues no sólo se debe formar a los estudiantes, sino, deben afrontar la complejidad de la interacción de los entornos con una población heterogénea de alumnos.

Para el caso de la educación pública en la CDMX, la capacitación y actualización del personal docente, recae principalmente en la AEFCM, a fin de que los profesionales de la educación puedan hacer frente a los desafíos que se presentan en el ámbito pedagógico y escolar. Esto con el propósito de ofrecer una educación de calidad y equidad, que cubra las necesidades y expectativas de los alumnos, para que su desarrollo y trayectoria escolar se traduzcan en una vida con oportunidades. En cuanto a los profesionistas de las UDEEI, la capacitación y actualización de estos tiene una particular relevancia, pues son los encargados de brindar acompañamiento pedagógico y metodológico al personal de las escuelas regulares, con el propósito de desarrollar estrategias para la construcción de ambientes incluyentes de aprendizaje, que permitan aprovechar lo que ofrece el currículo educativo, en especial a aquellos alumnos que enfrentan BAP.

Una vez expuesto lo anterior, se presenta un comparativo de los cursos y talleres ofrecidos a los profesionales de la educación en la CDMX. En primera instancia se muestra la oferta de cursos en el año 2010, los cuales sumaron 14; posteriormente los ofrecidos en 2019 fueron 11. Es preciso aclarar que los datos del primer grupo se obtuvieron del Catálogo de cursos, talleres y asesorías, que puso a disposición la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF —hoy AEFCM— y el segundo del Documento base de formación continua de la Ciudad de México, ofrecidos también por la AEFCM (observar anexo 2).

En el primer grupo los 14 cursos, sobre todo están destinados a los profesionistas de la educación especial y se extienden al resto de los niveles y modalidades, en contraste, en el segundo grupo los 11 cursos, están enfocados a los profesionistas de la educación regular y se extienden al resto. Desde esta perspectiva se

entiende que hace 10 años la oferta de cursos o talleres disponibles para los profesionistas que laboraban en las USAER —hoy UDEEI— era mucho más amplio, pues como se puede advertir en el segundo grupo sólo se les considera en un curso específico y se les agrega a otros dos, entonces se podría decir que, en comparación con 2010, sólo se les contempla en el 27% de los cursos.

Por otra parte, se deben considerar las fechas, pues al recapitular lo expuesto en apartados anteriores, el modelo de educación inclusiva entró en vigor en 2011 y en los dos años previos se comenzaron a hacer ajustes para que la educación se encaminara a éste. Entonces, en 2010 los requerimientos de capacitación para el personal de educación especial eran mayores que en 2019. También hay que considerar lo expuesto por el titular de AEFCM en 2018, Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez, el cual da a entender que los cursos o actualización ahora se llevan a cabo de manera más interna, lo que puede explicar que la información sobre la capacitación de los profesionistas de la educación sea bastante escasa.

La formación docente ha sido una prioridad desde el año 2015 a la fecha, hemos puesto especial atención en responder con estrategias formativas. [...] El 99.33% de los docentes de la Ciudad de México apoyados por Directores, Asesores Técnicos y Supervisores Escolares se han inscrito en los cursos de Aprendizajes Clave y en los Centros de Maestros y en zonas de Supervisión Escolar y Escuelas se han instalado 4,425 Círculos de Estudio²²⁰.

Igualmente, no se debe perder de vista el desarrollo tecnológico de los últimos años, pues al hacer una búsqueda más intensiva, en este año (2020), existe un considerable número de cursos en plataformas virtuales, que se imparten por medio del Centro Virtual de Formación Continua²²¹. Asimismo, el gobierno de la CDMX y otras instituciones públicas o privadas cuentan con una variedad de cursos y talleres que ponen a disposición de los profesionales de la educación, lo cual incrementa de forma sustancial el acceso a la capacitación o actualización, disponible para los profesionales de la educación especial.

²²⁰

Ibid.

²²¹

Disponible en: <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/>

Entonces, se puede entender que la capacitación del personal docente en la CDMX, actualmente, ya no depende únicamente de la AEFCM, sino se hace en cooperación de otros entes que ponen a disposición los recursos formativos con los que cuentan, y dejan a consideración de los profesionales de la educación el asistir, de manera presencial o virtual. Esto con base en sus propias necesidades de actualización, capacitación o formación.

3.1.5. Infraestructura enfocada a la discapacidad

Uno de los propósitos del enfoque inclusivo aplicado a la educación, es ofrecer alternativas a los estudiantes que se encuentren en desventaja frente al resto de la comunidad escolar, esto significa aminorar o eliminar los factores que se constituyen en una barrera. En el caso de los alumnos con discapacidad, un factor que puede limitar su acceso, desarrollo y participación en el medio escolar, es la infraestructura, equipamiento o mobiliario con el que cuenta una escuela. En este sentido, en apartados anteriores se expuso sobre la conceptualización más reciente de la deficiencia, la cual ha abandonado la idea que la discapacidad, es problema del individuo y la traslada a los entornos inadecuados y actitudes hostiles que agravan sus limitaciones. Asimismo, que el omitir hacer ajustes razonables a los factores ambientales también se puede considerar como una forma de discriminación.

Para el caso que nos ocupa, es posible comprender que las escuelas públicas de nivel básico deben contar con un mínimo de infraestructura enfocada a la discapacidad. Para esto, las Recomendaciones de Accesibilidad emitidas por la ORPIS²²², se enfocan a tomar en cuenta la antropometría de personas que usan silla de ruedas, muletas o necesiten de perros guía, así como, aquellos que tengan dificultades auditivas o visuales; éstas se dividen en tres campos: 1) Entorno urbano y espacios descubiertos; 2) Entorno arquitectónico y espacios cubiertos; y

²²² Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (coord.), *Recomendaciones de accesibilidad*, Presidencia de la República, México, s/f.

3) Señalización y elementos varios. Con base en esto, se entiende que la infraestructura escolar debe contar con rampas que faciliten la movilidad, estacionamiento o espacio para el ascenso y descenso de personas con discapacidad, sanitarios habilitados y funcionales para las personas con discapacidad, señalización visual y en sistema braille.

Parte de la información que proporciona la SEP y otras instituciones sobre la infraestructura de las escuelas, en su mayoría únicamente contempla: 1) Rampas que facilitan la circulación, y 2) Sanitarios adaptados. En este sentido, el INEGI proporciona las cifras obtenidas del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013²²³. En estas cifras se indica que los inmuebles del sector público destinados para la educación básica a nivel nacional, no contaban con rampas en un 75.2% y con sanitarios adaptados en un 80.2%; así mismo para el caso del entonces DF, faltaban rampas en el 53.3% y sanitarios adaptados en el 73.2%. Sin embargo, al observar los porcentajes en el sentido inverso, se señala que a nivel nacional el 24.5% contaba con rampas y únicamente el 10.4% con sanitarios adaptados, en cuanto a la CDMX, el 46.2% contaba con rampas y el 25.8% con sanitarios adaptados (observar tablas 10 y 11).

Tabla 10. Inmuebles escolares con infraestructura para la discapacidad.

Inmuebles destinados para la educación básica (expresado en números)									
Entidad federativa	Tipo de sostenimiento	Total de inmuebles	Rampas para personas con discapacidad			Sanitarios amplios y con agarraderas			
			D	N/D	N/E	D	N/D	N/E	N/A
Nacional	Total	147,978	37,995	109,571	412	16,426	119,180	537	11,835
Nacional	Público	127,868	31,364	96,130	374	13,243	102,548	468	11,609
CDMX	Total	5,785	1,936	3,829	20	1,123	4,605	19	38
CDMX	Público	2,876	1,328	1,532	16	742	2,104	8	22

(D) Disponen; (N/D) No disponen; (N/E) No especifican; y (N/A) No aplica.

Tabla de elaboración propia. Fuente: Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013.

²²³ INEGI, *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013*, INEGI/SEP, México, 2014.

Esta información, también se puede corroborar, por lo menos la que corresponde a nivel nacional, por medio del boletín No. 1128 de 2016, emitido por la LXIII legislatura de la Cámara de Diputados, en el cual se refiere que “alrededor de 96 mil 130 centros educativos carecen de rampas para sillas de ruedas o personas en muletas, mientras que 102 mil 548 no disponen de adecuaciones en los sanitarios”²²⁴, no obstante, omiten que estas cifras, corresponden al nivel básico.

Tabla 11. Inmuebles escolares con infraestructura para la discapacidad.

Inmuebles destinados para la educación básica (expresado en porcentajes)									
Entidad federativa	Tipo de sostenimiento	Total de inmuebles	Rampas para personas con discapacidad			Sanitarios amplios y con agarraderas			
			D	N/D	N/E	D	N/D	N/E	N/A
Nacional	Total	147,978	25.7	74	0.3	11.1	80.5	0.4	8
Nacional	Público	127,868	24.5	75.2	0.3	10.4	80.2	0.4	9.1
CDMX	Total	5,785	33.5	66.2	0.3	19.4	79.6	0.3	0.7
CDMX	Público	2,876	46.2	53.3	0.6	25.8	73.2	0.3	0.8

(D) Disponen; (N/D) No disponen; (N/E) No especifican; y (N/A) No aplica.

Tabla de elaboración propia. Fuente: Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) refiere que para 2014, en México, había una considerable falta de infraestructura enfocada a la discapacidad, según las cifras que se proporcionan en el *Panorama Educativo de México* edición 2015. Estas al ser promediadas e integradas como nivel básico, se entienden de la siguiente manera: el porcentaje de escuelas que carecían de sanitarios adaptados era el 74.5% y de rampas que faciliten la movilidad, el 61.6%. De esta manera se puede comparar con la información previa.

En cada nivel educativo hacen falta baños o sanitarios adaptados para personas discapacitadas: 79% de los preescolares, 72.8% de las primarias y 71.7% de las

224 Información disponible en: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2016/Marzo/13/1128-Falta-de-instalaciones-material-especial-y-problemas-economicos-impiden-a-discapacitados-asistir-a-la-escuela>

secundarias. En cuanto a rampas para el acceso y circulación, esta infraestructura falta en 63.8% de los preescolares, 59.8% de las primarias y 61.1% de las secundarias²²⁵.

Continuando con esta serie de datos, el INEE en la edición 2016 del *Panorama Educativo de México* presenta cifras más amplias en cuanto a la infraestructura para la discapacidad en las escuelas primarias y secundarias, en las cuales, se agrega la señalización y alarmas de tipo visual y táctil, derivado del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.

El principal reto es contar con la infraestructura adecuada para acompañar los procesos de inclusión educativa: únicamente 16.8% de las primarias y 17.9% de las secundarias en el país tienen sanitarios para discapacitados; 33.2% de las primarias y 33.3% de las secundarias cuentan con rampas para el acceso y la circulación; sólo 0.8% de las escuelas primarias y secundarias tiene señalización auditiva y táctil para ciegos, y únicamente 4.9% de las escuelas primarias y 5.1% de las secundarias cuentan con señalización visual para sordos²²⁶.

Esto permite observar más de cerca las carencias de infraestructura en las escuelas, al hacer un desagregado más preciso, no obstante, estos datos no distinguen entre escuelas con sostenimiento privado o público. También es importante hacer notar la falta de señalización, tanto a nivel nacional como en la CDMX, al promediar estos rubros, entre primarias y secundarias a nivel nacional en 2015, no contaban con señalización táctil y auditiva en el 98.2%, y visual en el 94%. En el sector público se carecía de señalización táctil y auditiva en el 98.7% y en el 94.1% respectivamente. En cuanto a la CDMX, estas carencias se observan de la siguiente manera: señalización táctil y auditiva en el 96.2% y visual en el 97.1% (observar tabla 13).

Una vez que se tiene esta serie de datos, es conveniente hacer un comparativo entre los años 2013, 2014 y 2015, no sin antes mencionar que para poder hacer

²²⁵ INEE, *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2015. p. 34.

²²⁶ INEE, *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2016. p. 170.

esto, lo presentado en la última tabla se promedió, para que sea comparable con el resto de la información presentada, esto en el caso de las rampas y los sanitarios adaptados (observar tabla 14).

Tabla 13. Porcentaje de primarias y secundarias con carencias de infraestructura para la discapacidad.

Escuelas en 2015						
Primarias	Total Nacional		Públicas-generales a nivel nacional		**CDMX	
	D	N/D	D	N/D	D	N/D
Sanitarios adaptados	16.8	82.1	16.5	82.8	21.3	76.4
Rampas para el acceso y circulación	33.2	65.8	35.7	63.7	40	58.7
Señalización auditiva o táctil	0.8	97.5	0.7	98	4.9	93.8
Señalización visual	4.9	93.8	4.6	94.6	10.4	87.7
Secundarias	Total Nacional		Generales y técnicas públicas a nivel nacional		**CDMX	
	D	N/D	D	N/D	D	N/D
Sanitarios adaptados	17.9	81.7	21.1	78.3	28.2	71.1
Rampas para el acceso y circulación	33.3	66.2	51.95	47.8	45.7	53.6
Señalización auditiva o táctil	0.8	98.8	0.5	99.3	0.7	98.6
Señalización visual	5.1	94.2	5.65	93.5	4.3	94.2

(D) Disponen; (N/D) No disponen; (N/E) No especifican; (N/A) No aplica; y (**) Sector público y privado
 Tabla de elaboración propia. Fuente: INEE, *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2016.

Tabla 14. Comparativo de falta de infraestructura enfocada a la discapacidad.

Nivel básico						
Dimensión	2013		2014		2015	
	Sanitarios	Rampas	Sanitarios	Rampas	Sanitarios	Rampas
Total Nacional	80.5	74.0	75.4	61.6	81.9	66.0
Nacional sector público	80.2	75.2	S/D	S/D	80.6	55.8
Total CDMX	79.6	66.2	S/D	S/D	73.8	56.2
CDMX sector público	73.2	53.3	S/D	S/D	S/D	S/D

(S/D) Sin datos.

Tabla de elaboración propia. Fuente: INEE, *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013.

A partir de la información vertida en esta tabla, se entiende que a nivel nacional como en la CDMX, en cuanto a sanitarios adaptados se sigue presentando esta carencia, pues aunque hay ligeras variaciones en las cifras, en realidad son muy

similares. En el caso de las rampas el avance fue mayor, de tal forma que se aprecia una mejora comparando el 2013 con el 2015. Sin embargo, la carencia de infraestructura para la discapacidad sigue siendo evidente, tanto en estos rubros como en los mencionados con antelación.

Por último, la SEP refiere que para el ciclo escolar 2018-2019, en las escuelas de educación básica a nivel nacional, sólo el 23.1% contaba con infraestructura adaptada para la discapacidad y únicamente el 12.1%²²⁷ con materiales adaptados para discapacidad. Estas cifras son muy generales y no permiten observar a que rubros se refieren, sin embargo, tomando en cuenta lo antes presentado, podemos inferir que el 23.1% se trata de sanitarios adaptados. Lo cual indica, que no se ha avanzado de manera significativa en este rubro.

3.1.6. Índices educativos en la educación básica

Antes de presentar cifras sobre la deserción escolar en el nivel básico de la educación, se considera conveniente hacer algunas precisiones. Primero, al inicio de este texto, se enfatizó sobre la diferencia entre deserción y abandono escolar. Con base en esto, para que se considere que una alumna o alumno ha desertado, debió haber comenzado a estudiar un nivel de la educación y no concluirlo.

En este sentido, el abandono escolar puede estar presente cuando se termina uno de los niveles antes mencionados y no seguir al próximo. No obstante, la información disponible no hace dicha diferencia, por tanto, se considerará como deserción escolar al abandono de los estudios. Segundo, para el nivel preescolar no hay cifras que vinculen el abandono o deserción escolar, pues los datos que se manejan van en función de la cobertura del servicio.

Es importante tener un panorama general de los indicadores de la educación básica a nivel nacional y después remitirnos a la CDMX, con el afán de hacer, posteriormente, un comparativo más detallado de los indicadores educativos que permitirán observar, qué posición ocupa en cada rubro la CDMX a nivel nacional.

²²⁷ SEP, *Sistema Educativo de principales cifras 2018-2019...Op cit.* p. 272.

En la primera tabla, se observa el porcentaje de cobertura de la educación básica en 6 ciclos escolares, respecto a la matrícula total, la cual ronda entre un 95% al 97%, asimismo, la Tasa Neta de Escolarización (TNE) de los alumnos en el rango de edad de entre 3 y 14 años, esto se observa entre 93.5% y el 95%. Por último, se presentan los años de escolaridad y el porcentaje de analfabetismo, los cuales, avanzan de manera inversa, es decir, cada año se reduce más el analfabetismo y aumenta el grado de escolarización en el país (observar tabla 15).

Tabla 15. Indicadores generales de la educación básica a nivel nacional.

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	25,939,193	25,980,148	25,897,636	25,780,693	25,447,467	25,493,702
Cobertura %	96.5	96.8	96.6	96.3	95.2	95.6
Población 3 a 14 años	26,869,307	26,845,794	26,814,366	26,776,405	26,730,758	26,673,768
Matrícula 3 a14 años	25,459,143	25,503,447	25,433,760	25,386,760	25,119,074	24,944,784
TNE (3 a 14 años) %	94.8	95.0	94.9	94.8	94.0	93.5
Grados de Escolaridad	8.9	9.0	9.2	9.3	9.4	9.5
Analfabetismo %	6.0	5.7	5.0	4.7	4.4	4.0

Tabla de elaboración propia. Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO), Reporte de Indicadores Educativos 2018, DGPPyEE/SEP. México, 2018.
(TNE) Tasa Neta de Escolarización.

En cuanto a la CDMX, en los indicadores mencionados con antelación se observa que la cobertura del nivel básico está por encima del 108%, lo cual se puede entender como: 1) la CDMX cubre parte de la demanda de educación de Estados colindantes; 2) no hay inversión para que se construyan nuevas escuelas; y 3) la mayoría de los grupos en las escuelas están sobre saturados. En el caso de la población de entre 3 y 14 años, es posible advertir que la TNE, sigue por encima del 100%. Por otra parte, se observan los grados de escolaridad y porcentaje de analfabetismo, en los dos casos se encuentran en mejor posición que la media nacional. Los primeros alcanzan 11.4 grados en comparación con los 9.5 del nivel nacional, y los segundos, en el último año bajaron hasta un 1%, en comparación con el 4% de la tabla anterior (observar tabla 16).

Tabla 16. Indicadores generales de la educación básica en la CDMX.

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	1,700,551	1,662,604	1,661,084	1,624,435	1,583,012	1,544,368
Cobertura %	108.8	108.8	111.3	111.3	111.0	110.8
Población 3 a 14 años	1,563,540	1,528,483	1,493,043	1,459,019	1,426,383	1,393,241
Matrícula 3 a 14 años	1,665,281	1,620,593	1,626,878	1,597,221	1,559,457	1,523,417
TNE (3 a 14 años) %	106.5	106.0	109.0	109.5	109.3	109.3
Grados de Escolaridad	10.8	11.0	11.1	11.2	11.3	11.4
Analfabetismo %	1.6	1.5	1.4	1.2	1.1	1.0

Tabla de elaboración propia. Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO), Reporte de Indicadores Educativos 2018, DGPPyEE/SEP. México, 2018. ²²⁸
(TNE) Tasa Neta de Escolarización

En la siguiente tabla se hace un comparativo de los índices educativos de la media nacional y la CDMX, así como, la posición que ha ocupado en cada uno de estos, respecto a las treinta y dos entidades federativas. Esto permite observar que en la CDMX, el abandono escolar en la primaria tiene uno de los más altos índices, pues es posible advertir que dicha entidad federativa ocupa los últimos lugares a nivel nacional, asimismo, la eficiencia terminal en dicho nivel se encuentra por debajo de la media nacional, esto considerando los datos de los últimos tres ciclos escolares que se presentan. Por otra parte, en el índice de reprobación en el ciclo escolar 2018-2019, cayó hasta el lugar 32. Sin embargo, lo que respecta a la tasa de terminación, cobertura y TNE, ocupa la primera posición.

En cuanto a la secundaria, en el índice de reprobación se encuentra en una posición mediana a baja, no obstante, esto ha ido mejorando en los últimos ciclos escolares. Por su parte, en el abandono escolar y la eficiencia terminal, la CDMX está entre las 10 mejores posiciones, y en el resto de los indicadores se encuentra en la primera posición. Ahora, lo que respecta a la cobertura, esta entidad federativa ocupa el lugar 1, en primaria y secundaria, en preescolar está dentro de los mejores 5, es el mismo caso para la TNE (observar tabla 17).

²²⁸ La información de estas tablas 15 y 16 se puede consultar con mayor detalle tomando en cuenta los indicadores desagregados por cada nivel de escolaridad de la educación básica. En estos se presentan también los índices de reprobación, abandono escolar, tasa neta de escolaridad, eficiencia terminal, tasa de terminación (observar anexos 3 y 4).

Tabla 17. Comparativo media nacional y CDMX. Indicadores de la Educación Básica.

Nivel Educativo / Indicador	2016-2017			2017-2018			2018-2019		
	MN %	CDMX %	Pos	MN %	CDMX %	Pos	MN %	CDMX %	Pos
Educación Básica									
Cobertura	96.3	111.3	1	95.2	111.0	1	95.6	110.8	1
TNE (3 a 14 años)	94.8	109.5	1	94.0	109.3	1	93.5	109.3	1
Preescolar									
Cobertura	74	87.7	3	73.6	87.0	1	72.1	86.4	2
TNE (3 a 5 años)	73.9	87.3	3	73.3	85.5	2	71.8	85.5	2
Primaria									
Abandono escolar	1.1	1.3	25	0.5	1.6	31	0.7	0.8	26
Reprobación	1.0	0.7	13	0.9	0.5	10	1.1	3.2	32
Eficiencia Terminal	97.8	96.5	21	97.5	97.4	16	96.2	94.1	26
Tasa de Terminación	102.8	112.1	1	102.2	112.6	1	101.6	111.7	1
Cobertura	105.5	117.5	1	104.9	117.7	1	104.8	117.8	1
TNE (6 a 11 años)	98.5	113.3	1	98.5	113.8	1	98.7	112.9	1
Secundaria									
Absorción	97.1	104.2	1	97.6	105.7	1	96.9	105.0	1
Abandono escolar	5.3	4.2	7	4.6	3.9	8	4.8	3.6	6
Reprobación	5.6	7.5	24	5.1	6.6	21	5.5	6.2	17
Eficiencia Terminal	85.5	87.5	8	86.0	88.1	7	86.3	88.8	6
Tasa de Terminación	93.3	108.7	1	89.1	107.5	1	87.9	108.6	1
Cobertura	100.0	120.6	1	97.3	119.4	1	96.5	119.2	1
TNE (12 a 14 años)	86.3	107.3	1	84.3	107.2	1	84.0	107.0	1

(TNE) Tasa Neta de Escolarización; (MN) Media Nacional; (Pos) Posición.

Tabla de elaboración propia. Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO), Reporte de Indicadores Educativos 2018, DGPPyEE/SEP. México, 2018.²²⁹

3.1.7. Datos sobre deserción escolar de alumnos con discapacidad

Para comenzar, es conveniente recordar lo expuesto con antelación: por mucho tiempo a las personas con discapacidad se les consideró como *no educables*; por tanto, las instituciones que les asistían se enfocaron a cuidarlos para que *no hicieran daño* o ayudarles a adquirir habilidades como el poder asearse a sí mismos, esto para aquellos que podían ingresar a alguna escuela, el resto debía permanecer y socializar en el entorno del hogar. No obstante, esto ha ido

²²⁹ En esta tabla se presentan los datos de tres ciclos, sin embargo, si se requiere más información, los datos de los tres ciclos anteriores están disponibles (observar anexo 5).

cambiando, ya sea por la necesidad de cubrir la demanda del aumento de la población con discapacidad, políticas internacionales o derechos de las personas con discapacidad, el punto es que ha habido esfuerzos para que estas personas, sean integradas a la práctica educativa y se les incluya como tal.

Por otra parte, es conveniente mencionar que después de haber hecho una búsqueda exhaustiva de información sobre deserción escolar de alumnos con discapacidad, las instituciones educativas y otras más, no manejan en este rubro. La forma en que los presentan es por medio de tasas de asistencia escolar, entonces, nos abocaremos a hacer referencia a lo que corresponde a ésta.

En este sentido y a manera de antecedente, el INEGI reportó que, a partir de los resultados obtenidos del censo de población del año 2000, se pudo observar que, de las personas sin discapacidad con edad de 7 a 29 años, 3 de cada 100 nunca había ido a la escuela, en contraste, aquellas con discapacidad 24 de cada 100 no lo había hecho. En cuanto a los menores de edad, entre 6 y 14 años, según dicho censo, el 91.3% sin discapacidad asistía a la escuela y sólo el 62.9% con discapacidad lo hacía. También aquellos con una edad, entre 8 a 14 años, el 4.5% sin discapacidad no sabía leer y escribir, a diferencia, el 42.2% con discapacidad no lo había aprendido. Por su parte, la entidad federativa que reportó un mayor porcentaje de asistencia a la escuela de menores con discapacidad, de entre 6 y 14 años, fue el DF, con el 74.3%. Asimismo, los grados de escolaridad para el país eran de 7.4, en cambio las personas con discapacidad sólo alcanzaban 3.8, no obstante, para el DF éstas últimas alcanzaron, 6.2 grados²³⁰.

Continuando con esta serie de datos, según el INEE en el Panorama educativo 2014 y con base en información derivada del censo de población en 2010, a nivel nacional en este último año, la tasa de asistencia escolar de los menores con discapacidad en una edad de entre 3 y 5 años fue de 48.2%, para los de 6 a 11 años fue de 81.4% y los de 12 a 14 años consistió en el 72.4%. En cuanto a los grados de escolaridad, el promedio nacional fue de 8.6 y las personas con

²³⁰ INEGI, *Las personas con discapacidad en México: una visión Censal*, INEGI, México, 2004. pp. 42-52.

discapacidad apenas alcanzaban 4.7 grados. Para el caso del DF, los porcentajes fueron los siguientes 55.1%, 88.7% y 82.2% respectivamente²³¹. Por su parte, los grados de escolaridad, fueron de 10.6 y para las personas con discapacidad 7.1²³².

Ahora, considerando cifras más recientes, en 2015, según el INEE, la tasa de asistencia registrada para los menores con discapacidad de 3 a 5, 6 a 11 y 12 a 14 años, fue la siguiente, 64.1%, 89.5% y 80.3% respectivamente. Los grados de escolaridad a nivel nacional fueron de 9.2 y 5.1 para personas con discapacidad²³³. En cuanto a lo que corresponde a la CDMX, no hay información, sólo se presentan los grados de escolaridad en general, los cuales fueron de 11.1.

Respecto a las cifras presentadas por el INEE sobre el Panorama Educativo 2018, en el cual se hace un comparativo de la asistencia escolar de menores con discapacidad, entre los años 2012 y 2016. Es posible advertir un aumento en el rango de 3 a 5 años, el cual pasó del 60.4% a 70.7%, asimismo con el rango de 6 a 11 años situándose en 82.2% a 88.7% y una disminución para el rango de 12 a 14 años cayendo del 74.7% al 72%²³⁴. Por su parte, los grados de escolaridad en la población con discapacidad aumentaron de 4.8 a 5.5, y en estos mismos el porcentaje de analfabetas se redujo del 26.7% al 22.6%²³⁵.

Sin embargo, si se comparan estas cifras con las presentadas en 2015, en realidad tiene una reducción significativa, en cuanto a la asistencia escolar en el rango de edad de 12 a 14 años. Es por esto, que para poder hacer un comparativo que permita observar estas variaciones, así como la diferencia que existe con los alumnos sin discapacidad se presenta la siguiente tabla (observar tabla 18).

²³¹ Robles Vásquez, Héctor V., Pérez Miranda, Mónica G. (coord.), *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2015. pp. 95-100.

²³² *Ibid.* p. 110.

²³³ Robles Vásquez, Héctor V., Pérez Miranda, Mónica G. (coord.), *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2016. 107 y 121.

²³⁴ Robles Vásquez, Héctor V., Pérez Miranda, Mónica G. (coord.), *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2019. pp. 111 y 112.

²³⁵ *Ibidem.* pp. 21 y 22.

Tabla 18. Comparativo de asistencia escolar a nivel nacional.

	Preescolar 3 a 5 años	Primaria 6 a 11 años	Secundaria 12 a 14 años	Grados de escolarización	
				% PCD	% Nal
2010				4.7	8.6
Con discapacidad %	48.2	81.4	72.4		
Sin discapacidad %	53.7	96.7	91.4		
2012				4.8	8.8
Con discapacidad %	60.4	82.2	74.7		
Sin discapacidad %	73.1	99.1	93.7		
2015				5.1	9.2
Con discapacidad %	64.1	89.5	80.3		
Sin discapacidad %	73.2	99.3	94.6		
2016				5.5	9.3
Con discapacidad %	70.7	88.7	72.0		
Sin discapacidad %	77.8	99.4	94.4		

(PCD) Personas con discapacidad; (Nal) Nacional.

Tabla de elaboración propia. Fuentes: Robles Vásquez, Héctor V., Pérez Miranda, Mónica G. (coord.), *Panorama Educativo de México*. Versiones 2014, 2015 y 2018. *Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE.

En la información que se muestra, se logra apreciar que la asistencia escolar de alumnos con discapacidad, para el caso del nivel preescolar se ha ido incrementando con los años, en la primaria fue en aumento, aunque en el último año tuvo un ligero descenso; sin embargo, el caso de la secundaria a pesar de ir en aumento hasta 2015, en 2016 tiene una caída drástica, lo cual posiciona la asistencia en un porcentaje menor al de 2010. Por su parte, la brecha entre el promedio nacional y los alumnos con discapacidad no se reduce de manera considerable, pues en 2010 fue de 3.9 grados y en 2016 de 3.8 grados.

Para el caso de la CDMX, no se proporciona más información que la proveniente del censo de población y vivienda de 2010, no obstante, fue posible advertir que los porcentajes estaban por encima de la media nacional, esto considerando también las cifras presentadas por el INEGI en el año 2000. Lo cual es un indicativo que la asistencia escolar y grados de escolarización de alumnos con discapacidad en dicha entidad federativa, tienen un menor rezago que en el resto del país.

3.2. TRABAJO DE CAMPO

Esta parte describe el trabajo de campo y los resultados obtenidos. Se hace un análisis de percepción, con base en la experiencia de los profesionales de la educación especial, respecto a los factores que favorecen la deserción escolar de alumnos con discapacidad del nivel básico del sistema de educación pública en la Ciudad de México. Esto mediante la aplicación de dos técnicas de investigación.

La primera consistió en una entrevista realizada al licenciado Daniel Velasco González, el cual se desempeñaba como encargado de Educación Especial en la CDMX, ésta permitió ahondar e indagar sobre las variables presentes en la hipótesis de investigación. La segunda consistió en una encuesta aplicada a los profesionales de la educación especial, centrada en las personas que laboran en la parte operativa de las UDEEI, mandos medios y personal de apoyo.

La encuesta fue estructurada con 63 reactivos, distribuidos en 10 secciones, las cuales se organizaron de la siguiente manera, la primera recabó datos generales y la función que desempeña cada persona que contestó, de la segunda a la novena, se estructuraron reactivos enfocados a cada una de las funciones que desempeñan. Por último, la décima la contestaron todos, esto con el propósito de poder obtener su perspectiva sobre factores que motivan la deserción escolar de los alumnos con discapacidad y los recursos con los que cuentan las UDEEI.

3.2.1. Resultados del trabajo de campo

Este apartado se divide en dos etapas, en la primera se describen datos obtenidos de la encuesta y entrevista realizada, en la segunda se abordan las variables obtenidas de la última sección de la encuesta y se contrastan con lo que comentó el director de Educación Especial en la CDMX, para hacer un análisis sobre la perspectiva de estos profesionales, respecto a temas específicos.

3.2.1.1. Datos generales de las encuestadas

Las respuestas obtenidas fueron 114, de las cuales, el 96.5% fue contestado por mujeres y 3.5% por hombres. Cabe mencionar que este reactivo no estaba ceñido a dos opciones, pues si alguien se asume de distinta manera pudiera ser incluido, no hubo respuestas alternas (observar gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de respuestas.

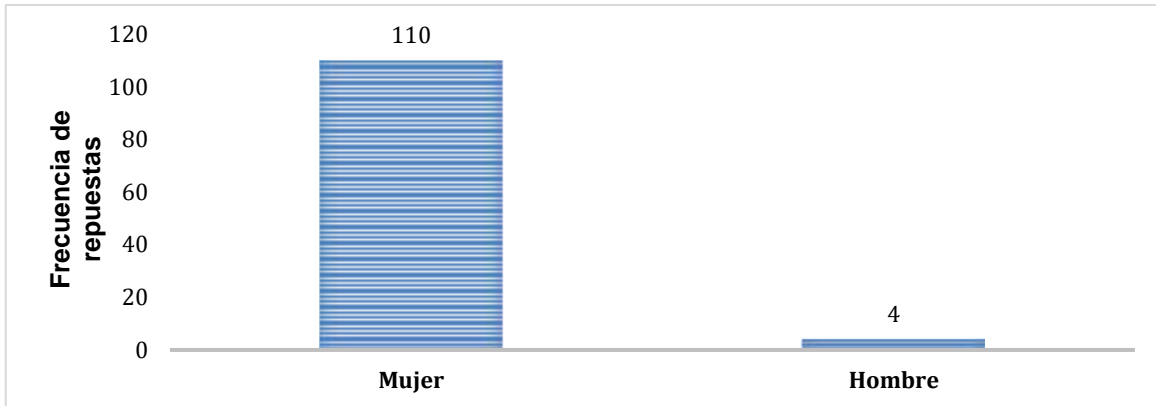


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

En cuanto a la edad de las personas que contestaron, ésta estuvo en un rango de 23 a 58 años, con una media de 39.5 y una desviación estándar de 9.2. Posteriormente, se preguntó cuánto tiempo llevaban laborando en educación especial, el resultado fue, el 53% llevan un máximo de 10 años, un 25% no más de 20 años y el resto más de 20 años (observar gráfico 2).

Gráfico 2. Antigüedad en educación especial.

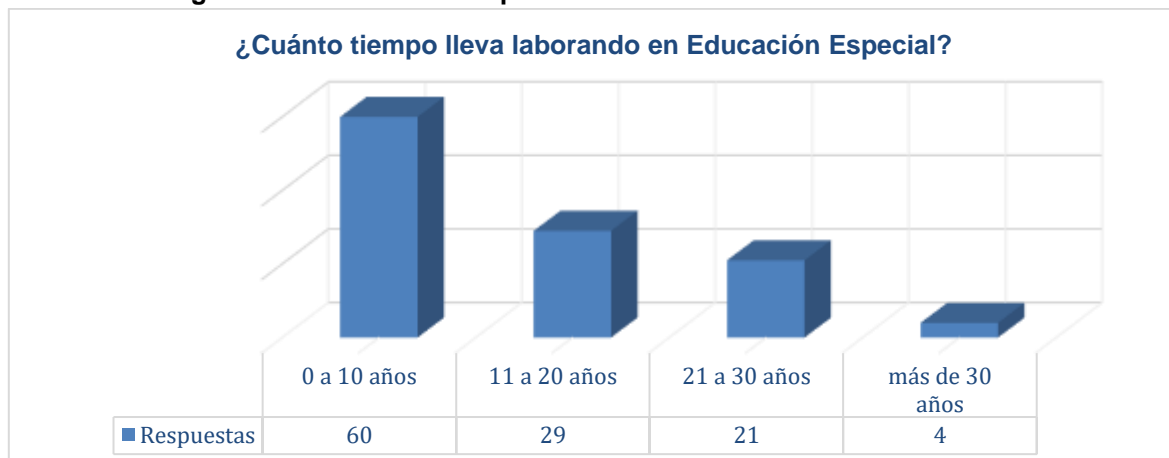


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Al considerar las funciones que desempeñan, visto grosso modo, 71 son MEER, 23 son directoras de UDEEI, lo cual significó el 62.3% y 20.1% respectivamente. Desde este punto de vista, era lógico que contestaran más MEER, pues son la mayoría, sin embargo, destaca la diferencia entre directoras y las que integran el equipo interdisciplinario, es decir, PS, MC y TS, pues en conjunto estas tres funciones, representaron el 8.8% de la muestra. Por parte de las supervisoras, maestras especialistas de zona y personal secretarial, el número de respuestas también fue acotada, pues sumando la cifra de las tres funciones, igualmente, apenas alcanza el 8.8%. Esto último, puede ser comprensible por la relación proporcional de éstas, respecto al resto, pues es menor, debido a que por estructura organizativa hay menos personas que desempeñen dichas funciones (observar gráfico 3).

Gráfico 3. Número de respuestas por la función que desempeñan.

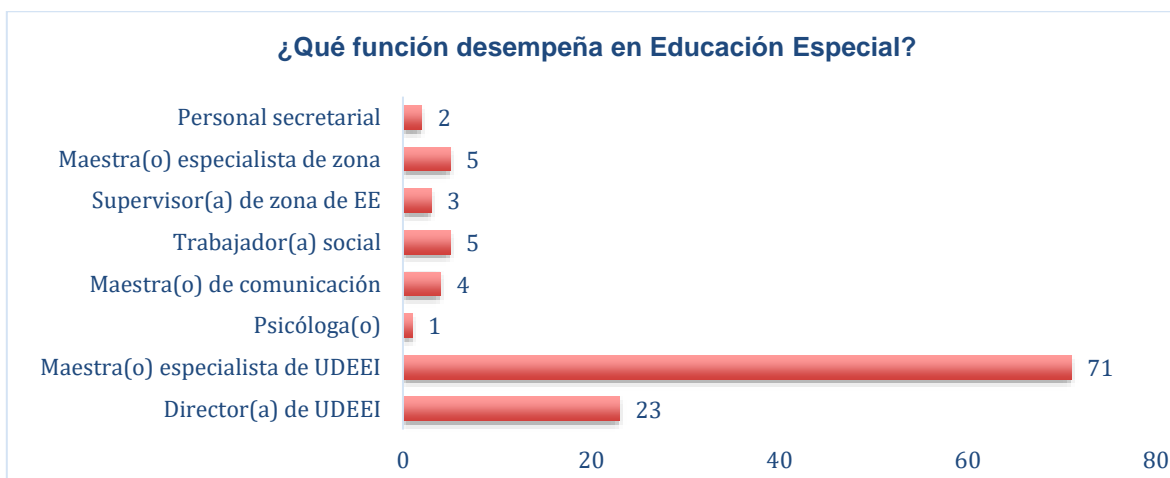


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

En cuanto a la diferencia entre directoras y equipo interdisciplinario, la estructura que plantean, teóricamente, los documentos que sustentan la operación de los servicios de educación especial, por cada UDEEI debería de haber una persona con esta función. Sin embargo, no nos apresuremos a sacar conclusiones, es posible que no les haya llegado la encuesta o no hubo disposición para contestar.

Una vez presentados de forma generar los datos, es conveniente precisar lo siguiente: las supervisoras y maestras especialistas de zona, abarca ambos

turnos; las trabajadoras sociales y personal secretarial, únicamente trabajan en un turno, ya sea uno u otro; para el resto, se contemplan dos turnos, con la particularidad que las directoras y las MEER, pueden desempeñar las dos funciones, adscritas con una función en un turno y en el otro turno con la otra.

Aclarado lo anterior, para el caso de las directoras de las UDEEI, 23 personas contestaron la encuesta realizada, de las cuales, 16 trabajaban en el turno matutino, 3 en vespertino y 4 en ambos turnos. Considerando que las condiciones pueden variar dependiendo del turno en el que laboran, se hicieron preguntas diferenciadas por cada uno, en este sentido, las directoras que trabajan en ambos turnos, respondieron en dos ocasiones, así podemos decir que se tienen respuestas de 20 directoras de turno matutino y 7 del vespertino, entonces, el número que se tomará en cuenta es de 27. Esta precisión se hace debido a que en el siguiente apartado, se aborda la suficiencia de personal y las directoras, tienen mejor claridad sobre la falta o suficiencia de integrantes que componen el servicio a su cargo.

3.2.1.2. Suficiencia de personal en las UDEEI

En primera instancia, se observa una diferencia notable entre el número de directoras de cada turno, sin embargo y a manera de complemento, también es pertinente mencionar que las 3 supervisoras que respondieron a la encuesta, coinciden que tienen a su cargo un número mayor de UDEEI en el turno matutino.

Dicho lo anterior, continuemos, primero se les preguntó a las directoras a cuántas escuelas regulares les brindaban servicio, obteniendo un rango de entre 5 y 8, de las 27 respuestas obtenidas, 17 refieren que brindan el servicio a 7 u 8 escuelas, 8 más a 6 y únicamente 2 a 5. Esto cobra relevancia, porque cuando se abordó el tema de la estructura organizativa de las UDEEI, quedó establecido que estas unidades deberían contar con 7 y 8 MEER y cada una debe atender 7 escuelas como mínimo. Con base en esto, se podría decir que 10 de estas UDEEI, están trabajando con un subejercicio de la cobertura que deberían tener, es decir que en el 37% está presente dicho subejercicio (observar gráfico 4).

Gráfico 4. Número de escuelas atendidas por cada UDEEI.

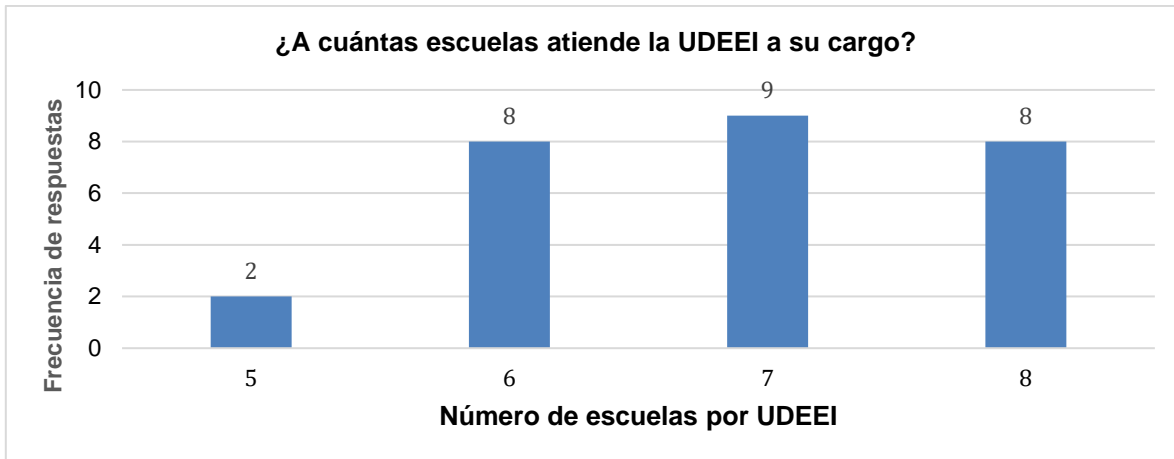


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Considerando que podía haber una cuestión de falta de cobertura, se les preguntó a las directoras en cuántas de las escuelas les hacía falta una MEER, 13 de las 27 directoras contestaron que sus MEER estaban completas, respecto al número de escuelas que atendían, no obstante, las otras 14 contestaron que les faltaban entre una y tres MEER, es decir, que en el 52% de las UDEEI de nuestra muestra, existe un déficit de personal, con dicha función. Con base en la proporción de directoras por cada turno, podemos decir que, respecto a nuestra muestra de análisis, en el 40% de las UDEEI de turno matutino y en el 85.7% del vespertino hace falta por lo menos una MEER (observar gráfico 5).

Gráfico 5. MEER faltantes por turno.

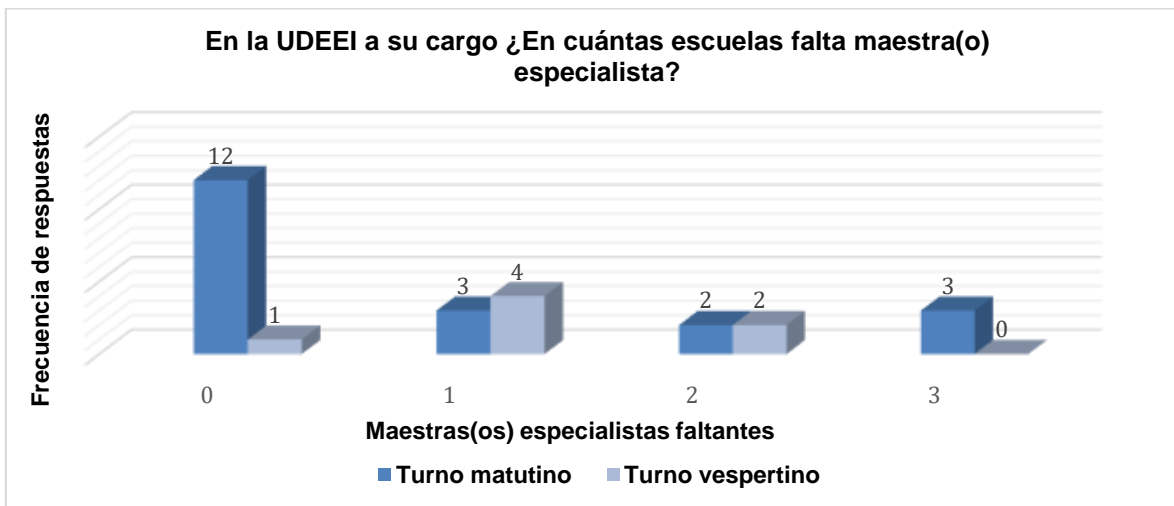


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Por otra parte, al retomar lo que expresan los últimos gráficos y las respuestas particulares de las directoras, de entrada se observó que 10 de las 27 UDEEI ya trabajaban con un subejercicio de cobertura, es decir que atendían a menos de 7 escuelas, aunado a esto, en 4 de estas 10 UDEEI, les hace falta por lo menos una MEER —en 3 faltan 2 y en la última falta una—. También se les preguntó a las directoras, si las UDEEI a su cargo contaban con los integrantes del equipo interdisciplinario. Los resultados obtenidos indican que de las 27 UDEEI, sólo 2 cuentan con el equipo interdisciplinario completo y en las otras 25 falta por lo menos una integrante, lo que representa un 92.6%. De estas 25 UDEEI sólo una cuenta con 2 integrantes y en 4 no cuentan con equipo interdisciplinario, es decir, que en el 88.9% faltan por lo menos dos integrantes de dicho equipo.

Ahora, al observar esta falta de personal, de acuerdo con la función que desempeñan, de las 27 UDEEI, en 23 falta la PS, en 24 la MC y en 6 la TS. Considerando que 20 están en el turno matutino y 7 en el vespertino, se puede decir que en nuestra muestra, visto a partir de porcentajes, el turno matutino tiene un déficit de 85% en PS, 85% en MC y 25% en TS. Lo que respecta al turno vespertino, su déficit es de 85.7%, 100% y 14.3% respectivamente —esto se muestra en números absolutos en el siguiente gráfico— (observar gráfico 6).

Gráfico 6. Déficit de integrantes del equipo interdisciplinario.

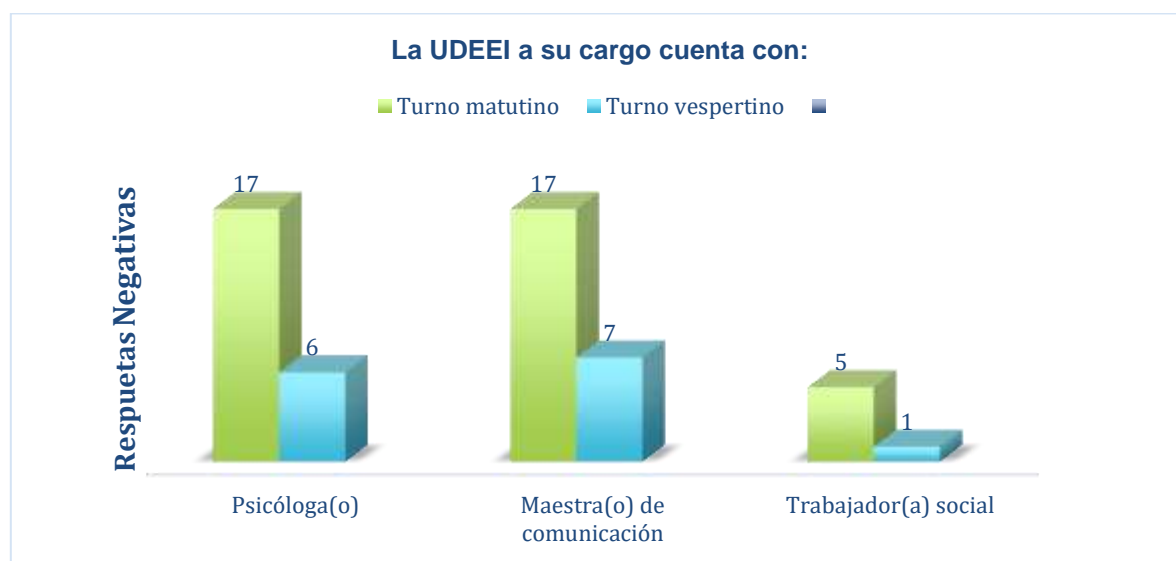


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

A partir de las cifras descritas en los párrafos y gráficos que anteceden, es posible observar, respecto a nuestra muestra de análisis, un déficit considerable de personal y cobertura de servicio, por parte de las UDEEI. Lo cual cobra relevancia para este trabajo, pues como se ha mencionado, una de las variables de nuestra hipótesis, hace referencia a que esto contribuye a la deserción escolar de los alumnos con discapacidad, pues las MEER y equipo interdisciplinario deben intervenir para que estos alumnos puedan enfrentar de manera exitosa las BAP y todo lo que conllevan los factores ambientales del contexto escolar.

Una vez descrito este déficit encontrado, es importante conocer la perspectiva del director de Educación Especial, sobre la importancia de contar con estas figuras dentro de las UDEEI, por lo que con base en, y citando algunas partes de la entrevista realizada al Lic. Daniel Velasco González se presenta lo siguiente.

En la entrevista, el Lic. Velasco hizo referencia, al trabajo de las UDEEI, en general, *la UDEEI, no sólo va a trabajar con niños con discapacidad, la UDEEI tiene que identificar a todos aquellos niños que tienen problemas para acceder a los aprendizajes esperados en un grado escolar o una materia específica*, esto que comenta el entrevistado, corrobora lo expuesto en apartados anteriores, en donde se planteó que la labor de estas unidades no está ceñido a únicamente a alumnos con discapacidad. En este sentido, complementó con lo siguiente, *no sólo hablamos de la discapacidad, hablamos de los que enfrentan barreras para el aprendizaje, que puede ser de cualquier índole, en el salón, en la escuela o en su casa*.

Lo que corresponde a las MEER, refiere que, *el trabajo central del maestro de la UDEEI debe ser con el maestro de grupo, decirle, a ver, estuve observando lo que sucede en tu salón, por ejemplo, hablando de un cuarto grado a lo mejor, me he dado cuenta de que de tus 30 niños, estos 5 tienen un rezago y no aprenden al mismo ritmo. Entonces, la UDEEI ofrece alternativas de metodología, ofrece alternativas de experiencias didácticas, pero más allá de eso, pretende dar una explicación de cuál es el desarrollo de su aprendizaje para que el maestro de*

grupo, partiendo de eso, lo aplique no sólo con los que tienen el problema, sino con todos y su grupo mejore el desempeño, es la aspiración última no hemos llegado todavía, estamos en este proceso en las UDEEI. Entonces, desde la perspectiva del Lic. Velasco, las MEER intervienen de manera indirecta con los alumnos en el salón de clases. A manera de complemento, hizo hincapié que las BAP, no es un problema del alumno, es un problema del contexto y si hablamos de los contextos, entonces el maestro tiene que intervenir el contexto, pero no necesariamente con el niño, a lo mejor interviene con la autoridad de la escuela.

Considerando lo anterior, también nos reiteró lo siguiente nosotros identificamos 3 tipos de barreras para el aprendizaje: La primera, son la barreas que se dan dentro del propio salón de clase; la segunda, las que se dan dentro de la escuela; y la tercera, las que se dan en su entorno social, al interior de su la familia, normalmente. Para concluir con esta función refiere que, entonces, ese es el trabajo del maestro de la UDEEI, él tiene que ir con los directivos, ir con los colectivos docentes y desde un punto de vista técnico ofrecer alternativas de inclusión para todos los alumnos, y si es necesario, debe orientar a las familias de los alumnos.

Para el caso de las psicólogas comenta que, es un trabajo educativo, no clínico y que las personas a veces confunden la función de las psicólogas, pues consideran, en palabras de él, le va a dar terapia [al niño] y le va dar terapia a los papás, no, no estamos para dar terapias, primero porque ya superamos el modelo clínico, segunda porque no es nuestra función, nuestra función es educativa y el psicólogo tiene que venir a fortalecer el ámbito técnico pedagógico, no el ámbito de salud mental. En este sentido, refiere que la función que debe desempeñar una psicóloga es, explicar qué está haciendo falta desde la metodología de enseñanza-aprendizaje, para que el niño aprenda lo que tiene que aprender.

Hasta este momento nos había quedado muy clara la importancia de esta función y su contribución en el marco de la educación inclusiva, no obstante, comentó lo

siguiente, *ya tienes al maestro especialista, si tienes al psicólogo que pueda fortalecer está bien, no sobra, pero tampoco es indispensable.*

Por otra parte, al abordar lo que corresponde a las maestras de comunicación, comentó lo siguiente, *esto es un tema bien amplio, un maestro de comunicación, también es conocido como un maestro de lenguaje y también tenemos, en algunos casos, personal que tiene formación como terapistas de lenguaje.*

Desde su experiencia el Lic. Velasco nos comenta qué, *cuando un alumno es sordo, requiere de una atención muy particular porque su forma de desarrollo personal, su forma de aprendizaje, en tanto, él construye ciertos procesos, es diferente a la de un niño [sin esta condición], el niño que no oye tiene muchas limitantes en la construcción de su interacción con el medio, hasta que entiende las formas de comunicación, entonces, pero normalmente en las escuelas regulares no vamos a tener un niño sordo, a lo mejor tienes un hipoacúsico.* En este sentido, podemos entender que el marco de acción de las maestras de comunicación de las UDEEI es atender los casos específicos, pues a su parecer hace referencia a que *es muy frecuente decir que hay un problema de lenguaje cuando un niño no articula bien y te dice las palabras a medias, si no es un problema de lenguaje real, digamos, eso se resuelve en un par de meses con una buena atención sistemática y permanente, y ahí sí nos sirve nuestro maestro de comunicación.*

Por último, para los casos menos graves refiere lo siguiente, *yo diría que, si es un problema real de lenguaje hay que hacer una valoración profunda y determinar cuál es su condición para el trabajo de aprendizaje, si no, es relativamente sencillo trabajar con ellos y teniendo a los maestros especialistas de las UDEEI, el de comunicación tampoco sobra, pero no es indispensable.*

En cuanto a las trabajadoras sociales, comenta que, hace algunas décadas no se tenía esta función en las escuelas, pues los maestros se encargaban de hacer parte del trabajo que hacen estas especialistas, no obstante, nos comenta que *fueron evolucionando también las profesiones, las condiciones, etcétera y se*

pensó que era importante tener un especialista, el trabajador social, para atender esta parte. En este sentido, el Lic. Velasco identifica que el problema está presente cuando no se tiene disposición de todas las plazas requeridas, haciendo referencia a lo siguiente, si en educación especial no tenemos un trabajador social para todas las UDEEI, menos lo tenemos en las escuelas primarias o en todos los jardines de niños, algunas secundarias tienen trabajo social.

Por último, al abordar lo que corresponde a la importancia de esta función, nos comenta que *la principal aportación es la comunicación con los padres y la orientación cuando es necesario. Si el niño o la niña realmente requieren algún tipo de atención extraescolar y normalmente cuando digo extraescolar, médica o pensemos en que realmente hay una condición de conducta que sí requiere la intervención del psicólogo clínico. Entonces su principal aportación es, la identificación y la orientación a padres de familia, y en su caso dar el seguimiento.*

En los párrafos anteriores, el Lic. Daniel Velasco hace hincapié de la importancia del trabajo de estas últimas tres figuras de profesionales especialistas, sin embargo, también fue posible percibir que a su parecer o con base en su experiencia, no son tan necesarias, por lo menos las primeras dos. Entonces, esto nos da a entender que la falta de estas especialistas en las UDEEI, se puede dar por dos circunstancias, la primera por la falta de plazas disponibles y la segunda porque en teoría las MEER deben estar capacitadas para afrontar todas las situaciones que se presenten en las escuelas regulares.

Sin embargo, las preguntas serían, ¿por qué poner en su normativa que deben existir estas funciones, si de todos modos las MEER pueden cubrir este perfil? ¿las MEER están capacitadas realmente para cubrir dicho perfil?

Tal vez, es posible pensar que figuran dichas funciones en la parte normativa, porque las políticas internacionales piden que demuestren qué están haciendo para que la educación en México realmente adquiera un carácter inclusivo. No obstante, esto siembra la duda, si es que se repite, pero ahora en la educación, lo que comenta François-Xavier Guerra, en su libro “México: del antiguo régimen a la

Revolución”, *que la normatividad y los procesos democráticos en México, sólo eran una ficción aceptada* o peor aún, la vieja fórmula de *obedézcase, pero no se cumpla* en el derecho castellano de la baja edad media. Esto se comenta, porque en apartados anteriores, se mencionó sobre las observaciones que hizo la UNESCO al Estado mexicano, sobre el rezago y desigualdad en la educación.

En este sentido y retomando lo que concierne a toda la normatividad en México, en materia educativa se habla de educación inclusiva, de la importancia de los profesionales de la educación, sin embargo, en la práctica se observa una carencia de recursos humanos, es decir, la falta de plazas para profesionistas que son esenciales para que los alumnos con alguna condición de vulnerabilidad, en este caso, los alumnos con discapacidad, puedan enfrentar exitosamente las BAP en el contexto escolar. Debo aclarar, que esto no surge únicamente de la entrevista y encuesta realizadas, es a partir de la falta de elementos que se vislumbran conforme fue avanzando la investigación en un tema como lo es la educación inclusiva, sobre todo si se enfoca a la situación de alumnos con discapacidad.

Sin embargo, no hay que quedarse en esta parte, por el momento, podemos concluir que la falta del personal que integran las UDEEI es importante sobre todo, en los equipos interdisciplinarios se observa más marcado, pues prácticamente ninguna de estas unidades cuenta con psicólogas y maestras de comunicación, no obstante, las trabajadoras sociales figuran en la mayoría.

3.2.1.3. Relación maestra especialista-alumnos con discapacidad

En la encuesta realizada, en la sección correspondiente a las MEER, éstas al igual que las directoras se contarán con base en el turno en el que laboran, pues de las 71 que contestaron, 7 trabajan en ambos turnos, lo cual da una cifra de 78 MEER. Éstas se distribuyeron de la siguiente manera, 57 en el turno matutino y 21 en vespertino.

Primero se les preguntó el número de alumnos que habían atendido durante el ciclo escolar 2019-2020, obteniendo un resultado en conjunto de 1,859 alumnos, de estos el 72% asistió al turno matutino y el 28% restante al vespertino. En cuanto a los alumnos con discapacidad atendidos, estos representaron el 23.3% del total, es decir, 434, de estos, el 66.1% asistieron al turno matutino y el 33.9% al vespertino. Los alumnos con discapacidad se distribuyeron de la siguiente manera, 63 fueron atendidos en preescolar, 262 en primaria y 109 en secundaria. Cabe mencionar que de las 78 MEER, sólo 7 reportaron que no habían atendido a alguna alumna o alumno con discapacidad, el resto osciló en un rango mínimo de 1 y máximo de 30, al promediarlos la cifra fue de 5.5 alumnos por cada MEER.

A partir de estas cifras se puede observar que el mayor número de estos alumnos fue atendido en el turno matutino, sin embargo, visto desde otra perspectiva las cantidades cambian. Con base en nuestra muestra, por cada una de las 57 MEER del turno matutino, hubo un promedio de 5 alumnos con discapacidad, en contraste, en el turno vespertino por cada una de las 21 MEER, había 7 de ellos, lo cual es un 40% más, considerando las proporciones, respecto al primer turno. Esto permite entender que la mayoría de los estudiantes con discapacidad, hablando proporcionalmente, asisten al turno vespertino (observar gráfico 7).

Gráfico 7. Distribución de alumnos atendidos por maestras especialistas de UDEEI.

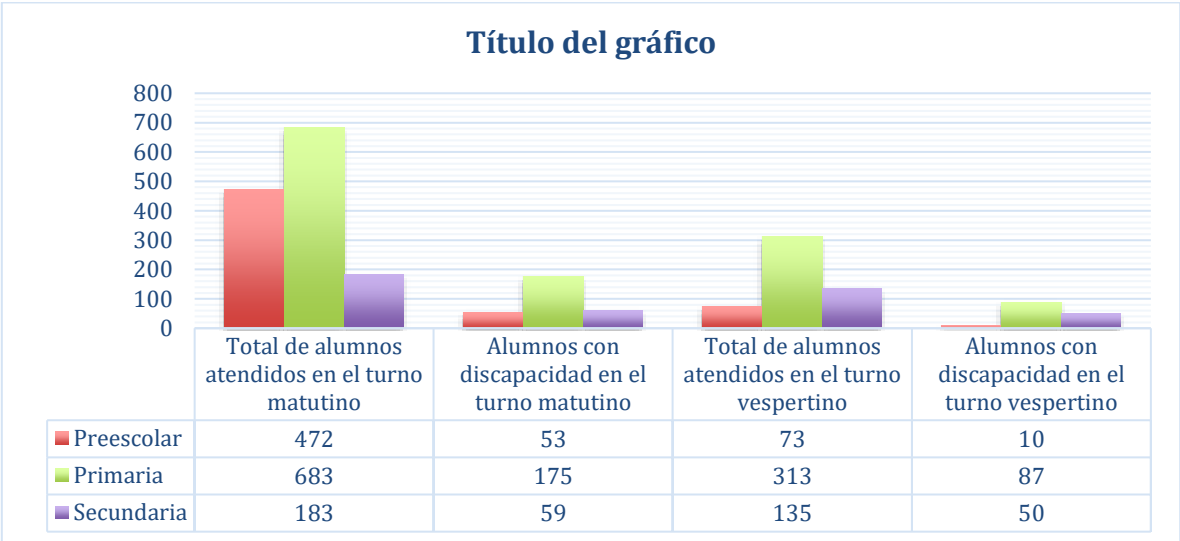


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

También debemos considerar la distribución de las MEER respecto al nivel en que prestan su servicio, de las 78, 24 respondieron que trabajaban en preescolar, 40 en primaria y 14 en secundaria. Lo cual, permite hacer un análisis más profundo, las MEER que laboran en preescolar atendieron un promedio de 2.6, las de primaria 6.6 y las de secundaria 7.8 alumnos con discapacidad. Ahora, al retomar las cifras de asistencia escolar de un apartado anterior, el preescolar tiene un índice menor, esto pudiera explicar el menor porcentaje de alumnos atendidos. También el hecho de que haya más estudiantes con discapacidad en el nivel secundaria, se podría considerar como un buen indicio, pues del mismo modo, al recordar el último grado de escolaridad de alumnos con discapacidad reportado en 2010 para la CDMX, era de 7.1 años²³⁶, lo que indica que el grado de escolaridad pudo ir en aumento.

3.2.1.4. Disponibilidad de infraestructura enfocada a la discapacidad

Continuando con el análisis de los reactivos que contestaron las MEER, su función les permite conocer mejor el estado de la infraestructura para la discapacidad, con la que se cuenta en los centros educativos, lo cual permitió obtener una serie de datos que complementan el panorama presentado en apartados anteriores.

En el reactivo se preguntó, si la escuela en la que están asignadas cuenta con: 1) Espacios y servicios habilitados en planta baja; 2) Materiales especiales de apoyo para personas con discapacidad; 3) Cajón de estacionamiento para el ascenso y descenso de personas con discapacidad; 4) Rampas que faciliten la movilidad de personas con discapacidad; 5) Sanitarios adaptados para el uso de personas con discapacidad; 6) Alarmas visuales; y 7) Señalización visual y en sistema braille. Esto con base en, las Recomendaciones de Accesibilidad, emitidas por la ORPIS.

Los resultados, describen que las escuelas no cuentan en un: 51.3% con espacios y servicios habilitados en planta baja; 62.2% con materiales especiales de apoyo; 85.9% con cajón de estacionamiento para el ascenso y descenso; 41% con

²³⁶ Robles Vásquez, Héctor V., Pérez Miranda, Mónica G. (coord.), *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional...Op cit.* p 110.

rampas que facilitan la movilidad; 47.4% con sanitarios adaptados; 69.2% con alarmas visuales; y el 92.3% señalización visual y en sistema braille. En el gráfico se presenta esto en números absolutos (observar gráfico 8).

Gráfico 8. Infraestructura enfocada a la discapacidad.

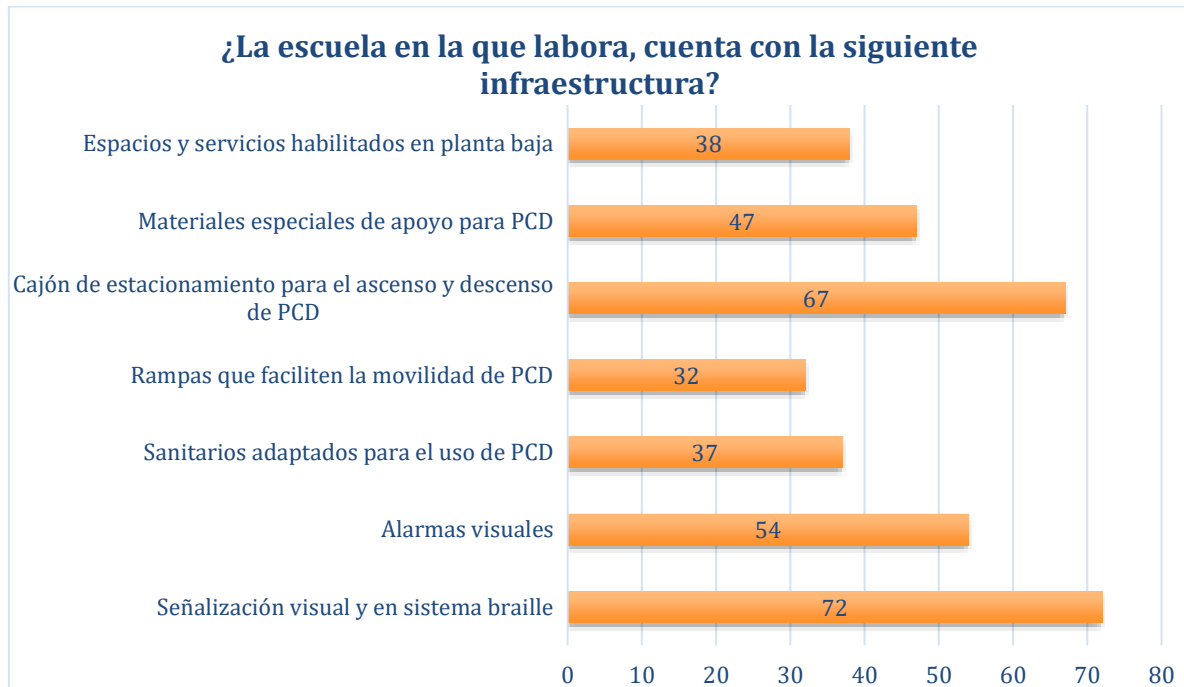


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Para continuar, es importante desagregar estos datos por nivel de educación, de este modo se puede tener una mejor perspectiva sobre la infraestructura con la que se cuenta, no sin antes mencionar qué, aunque se tienen los datos por cada turno, es conveniente no omitir que los inmuebles escolares pueden tener más de una Clave de Centro de Trabajo, entonces, no estaríamos en posibilidad de decir que las escuelas de un turno carecen más de infraestructura que el otro.

Los resultados se presentan considerando que las MEER respondieron que trabajaban en 24 preescolares, 40 primarias y 14 secundarias, entonces, la falta de infraestructura se observa en: señalización visual y en sistema braille en 91.6%, 90% y 100%; alarmas visuales en 66.7%, 95% y 71.4%; sanitarios adaptados en 37.5%, 42.5% y 78.6%; rampas en 45.8%, 40% y 35.7%; cajón de estacionamiento en 83.3%, 92.5% y 85.7%; materiales de apoyo en 58.3%, 60% y

78.6%; por último, espacios y servicios habilitados en planta baja en 62.5%, 37.5% y 57.1% respectivamente por cada nivel de educación. Esto se presenta en números absolutos (observar tabla 19).

Tabla 19. Infraestructura enfocada a la discapacidad respuestas del turno matutino.

Turno matutino								
	Señalización visual y en sistema braille		Alarmas visuales		Sanitarios adaptados para el uso de PCD		Rampas que faciliten la movilidad de PCD	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Preescolar	22	2	16	8	9	15	11	13
Primaria	36	4	28	12	17	23	16	24
Secundaria	14	0	10	4	11	3	5	9
Total	72	6	54	24	37	41	32	46
	Cajón de estacionamiento para el ascenso y descenso de PCD		Materiales especiales de apoyo para PCD		Espacios y servicios habilitados en planta baja			
	No	Sí	No	Sí	No	Sí		
Preescolar	20	4	14	10	15	9		
Primaria	35	5	22	18	15	25		
Secundaria	12	2	11	3	8	6		
Total	67	11	47	31	38	40		

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

A partir de lo que se presentó en la tabla anterior, con base en la perspectiva y experiencia de las MEER, es posible observar que en la mayoría de los rubros sigue existiendo una falta importante de infraestructura con la que deberían contar las escuelas, pues a pesar de que la cifras mejoran, en algunos casos, respecto a lo presentado en las tablas 13 y 14, en donde en 2015 en la CDMX hacían falta en un 73.8% sanitarios adaptados, para 2020, con base en nuestra muestra, esto representaba el 53%, para el caso de las rampas, era de 56.2% y ahora en 40.5%, no obstante, en los otros rubros no se puede hacer una comparación.

Una vez que se pudieron presentar los datos expresados en cifras, es conveniente tomar en cuenta lo que comentó el Lic. Daniel Velasco, respecto importancia de que las escuelas cuenten con este tipo de infraestructura y se realicen ajustes

razonables. De tal manera que se pueda atender a un diseño universal que permita avanzar hacia la cultura de la inclusión.

El Lic. Velasco, hace referencia a que el primer paso que se debe dar en los centros escolares es *debemos reconocer que la persona tiene una condición o característica, lo que tenemos que hacer es darle los elementos necesarios para que pueda interactuar de manera, lo más productivamente. Entendiendo por productivo, todos los sentidos, la producción material, intelectual, afectiva, es decir, de manera integral que pueda interactuar con su entorno social, porque el problema no es de él, el problema es del entorno que no está preparado para recibirlo, entonces el entorno es le va a hacer estar con una discapacidad.*

En este sentido, nos puso un ejemplo, que se considera muy pertinente para hacernos reflexionar, lo planteó de la siguiente manera, *imagina a una familia que en su seno tiene a una persona ciega, normalmente, ésta hace lo necesario para que éste se pueda desplazar en su entorno, y él sabe que entrando a su casa, del lado derecho está el apagador, del izquierdo están las llaves y si camina tres pasos está el sillón, si da vuelta a la izquierda está el comedor, etcétera, no le mueven las cosas. Entonces el entorno social, le está permitiendo interactuar como cualquiera de nosotros. A ver, hagamos el ejercicio al revés, entremos con un ciego a su casa, nos vendamos los ojos y apagamos la luz, entonces, el propósito sería servirle un vaso con agua, todo cambia, ¿verdad?, ahí los que tienen la discapacidad, seríamos nosotros.*

En cuanto a las mejoras que ha habido en la infraestructura y la importancia del reconocer la heterogeneidad de la sociedad, comentó lo siguiente, *porque todos somos diferentes, tenemos que reconocer la diferencia y respetarla, tenemos que buscar las formas de que todos quepamos en esta misma sociedad, en el entorno que te estés moviendo, sea educativo, laboral, en el transporte, etcétera. Se han hecho esfuerzos que no son suficientes y lo que queda más a la vista siempre son las modificaciones de tipo arquitectónico. Cuando se habla de diseños inclusivos,*

todo el mundo dice, pongan rampas, modifiquen baños y pongan señalización en braille, sí está bien, pero no es suficiente.

Él considera que las decisiones que se tomen al interior de las escuelas, es decir llevar a cabo ajustes razonables, en muchas ocasiones pueden contribuir más que sólo cumplir con tener algo de infraestructura. Es por ello, que nos comentó otro ejemplo, *“puedes contar o no con rampas en planta baja, pero sabes que un niño pasó a quinto grado y tradicionalmente los quintos están en el segundo piso. Eso es una barrera arquitectónica para él, si ya sabes que el niño viene en silla de ruedas, pues baja al grupo de quinto a la planta baja, a lo mejor no tienes rampa, pero no es lo mismo brincar una banquetita qué subirlo un piso o dos pisos. El problema no sólo radica en subirlo y bajarlo, y si lo suben, pues ya se quedó arriba todo el día ¿y si quiere ir al baño, qué, que se aguante o a ver cómo le hacemos?.*

Por último, refiere lo siguiente, *hay algo que es importante señalar en términos generales, cuando hablamos de la cultura de inclusión, ésta tiene un proceso, primero, tenemos que aprender a tener prácticas inclusivas, estas prácticas inclusivas, nos tienen que llevar a la construcción de ambientes inclusivos, y las prácticas y los ambientes inclusivos se tienen que convertir en culturas inclusivas, entonces, no es nada más en la escuela, es para todo el entorno social, esto si queremos tener el desarrollo de una sociedad sana, si no, pues se puede seguir excluyendo a la gente, y se le puede excluir por lo que sea.*

Considerando lo que comenta nuestro entrevistado y los datos que se pudieron desplegar en párrafos anteriores, es posible darse cuenta qué, en las escuelas falta mucho por hacer en materia de infraestructura enfocada a la discapacidad, y aún teniéndose, las acciones y decisiones que toman los directivos y maestros, son fundamentales para mejorar o empeorar la condición de estas personas. Pues, retomando lo que dice el Lic. Velasco, antes de hacer mejoras en materia de infraestructura, se debe reconocer y respetar la diferencia que existe entre las personas y realizar los ajustes razonables necesarios, a los factores ambientales.

3.2.1.5. Capacitación recibida

Después de profundizar sobre la infraestructura con la que cuentan las escuelas, ahora es importante abordar otra variable que figura en nuestra hipótesis causal, en este caso, nos referimos a la capacitación de las profesionales de las UDEEI. Para esto, en la encuesta realizada se les preguntó a todas las personas, en cuántos cursos convocados por la AEFCM habían participado y posteriormente, que estimaran que tan útiles les habían sido para su práctica profesional.

Para poder contabilizar los cursos, se estructuró una escala del “0 a más de 10”, esta escala se decidió considerando los referentes de un apartado anterior, en donde en 2010 se ofrecieron 14 cursos y en 2019 de los 11 ofrecidos sólo uno se destinó específicamente para el personal de educación especial. En este caso, las respuestas obtenidas se pudieron desagregar no sólo respecto al total de cursos, sino, a la participación de las profesionistas, tomando en cuenta su función.

Por un lado, podemos decir que, considerando los extremos de la escala, de las 114 personas, 5 contestaron que no participaron en ningún curso y la misma cantidad respondió haber participado en más de 10. No obstante, la mayoría, es decir un 73.7% dijo haber participado de entre 1 y 4 cursos, en una escala menor, el 15.8% contestó haber participado entre 5 y 8 cursos (observar gráfico 9).

Gráfico 9. Distribución de respuestas respecto a la escala de 0 a más de 10 cursos.



Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Desde esta perspectiva y considerando lo expuesto en líneas atrás, se está en la posibilidad de afirmar que, la cantidad de cursos no es tan baja como se había considerado en 2019, sin embargo, tampoco se puede asegurar que haya sido tan alta como en 2010. Por otra parte, también retomando lo expuesto en el apartado en donde se expuso que varios de los cursos ofrecidos se llevaron a cabo de manera interna, es decir, que no hubo una convocatoria como tal, sino, las profesionistas se inscriben, con base en sus propias necesidades de actualización y capacitación. Con esto se entiende que cada persona participar o no, en aquellos que más les convenga.

Continuando con esta información, también las cifras sobre el número de cursos se pueden observar respecto a la función que desempeñan las personas que contestaron la encuesta. Es importante considerar que, como la última respuesta de la escala no precisa una cantidad exacta, se expresará que participaron por lo menos en un número determinado de cursos, para el resto se hará referencia la cantidad exacta.

La siguiente información, se presenta con base en, los cursos por cada función, entonces: a) las 23 directoras participaron por lo menos en 74; b) las 4 MC en 10; c) las 71 MEER participaron por lo menos en 276; d) las 5 maestras especialistas de zona en 17; e) las 2 de personal secretarial en 1; f) la única PS en 0; g) las 3 supervisoras de zona en 15; y h) las 5 TS en 3. Ahora, estos cursos promediados se observan de la siguiente manera: 3.2 por directora; 2.5 por MC; 3.9 por MEER; 3.4 por maestra especialista de zona; 0.5 por personal secretarial; 5 por supervisora de zona; 0 por PS; y 1.7 por TS, esto se puede observar en números absolutos en la siguiente tabla (observar tabla 20).

Después de abordar el número de cursos, su distribución y promedio por cada función, se continúa con lo funcionales que les han sido, pues una cosa es que hayan participado en un determinado número y otra que consideren que les han servido para su práctica profesional. En este sentido, en otro reactivo se les pidió que hicieran una estimación del 0 al 10 para determinar el valor de su utilidad.

Tabla 20. Distribución de los cursos por función por subgrupo.

¿En cuántos cursos convocados por la AEFCM participó durante el ciclo escolar 2019-2020?													
Número de cursos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Más de 10	Total
Director(a) de UDEEI	-	4	9	3	3	1	1	-	-	-	1	1	23
Maestra(o) de comunicación	-	2	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	4
Maestra(o) especialista de UDEEI	1	8	10	18	15	6	3	3	2	1	-	4	71
Maestra(o) especialista de zona	-	-	1	1	3	-	-	-	-	-	-	-	5
Personal secretarial	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Psicóloga(o)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Supervisor(a) de zona de EE	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	3
Trabajador(a) social	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Total	5	17	21	24	22	8	4	3	3	1	1	5	114

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

El 29.8% estimaron una utilidad menor a 6, por otra parte, el 48.2% lo hicieron con una puntuación igual o mayor a 8. Sin embargo, 5 profesionistas contestaron que no habían participado en algún curso, por ende dieron una calificación de cero, al quitar a estas últimas, el promedio apenas se eleva a 6.7. Desde esta perspectiva, estamos en la posibilidad de decir que, con base en su perspectiva, los cursos ofrecidos al personal de educación especial, aportan poco a su práctica profesional (observar gráfico 10).

Gráfico 10. Estimación de utilidad de los cursos.

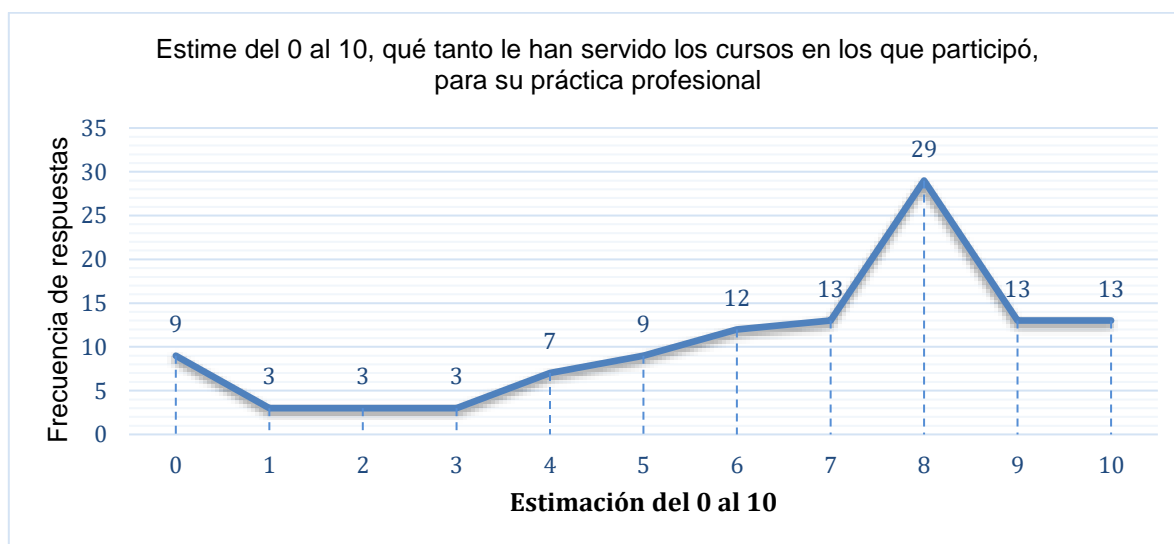


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Esta estimación vista desde la función que desempeñan, se observa de la siguiente manera; de las 23 directoras, el 34.7% respondió con un número menor a 6, en contraste, el 56.5% lo hizo con un número igual o mayor a 8. De las 71 MEER, el 28.1% estimó un número menor a 6 y el 47.9% respondió con un número igual o mayor a 8. El resto, hicieron estimaciones diversas, sin embargo, por la cantidad de respuestas, sólo se puede decir que, en conjunto, 6 estimaron una calificación menor a 6, y 8 una utilidad igual o mayor a 8 (observar tabla 21).

Tabla 21. Estimación de utilidad de cursos por grupo.

Estime del 0 al 10 qué tanto le han servido los cursos en los que participó, para su práctica profesional												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Director(a) de UDEEI	-	1	-	1	3	3	1	1	6	3	4	23
Maestra(o) de comunicación	1	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	4
Maestra(o) especialista de UDEEI	4	2	3	2	3	6	8	9	17	9	8	71
Maestra(o) especialista de zona	-	-	-	-	-	-	2	2	1	-	-	5
Personal secretarial	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Psicóloga(o)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Supervisor(a) de zona de EE	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	3
Trabajador(a) social	2	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	5
Total	9	3	3	3	7	9	12	13	29	13	13	114

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Por otra parte y a manera de complemento, es importante rescatar lo qué comentó el Lic. Daniel Velasco, respecto al tipo de cursos que se ofrecen para las profesionales de educación especial, *el trabajo que hacemos de capacitación con nuestros compañeros tiene que ver con temas de inclusión, esto para entender la diferencia de los conceptos, pues todavía hay gente que piensa que la educación especial, evolucionó y ahora es educación inclusiva, y que son sinónimos o que estamos hablando de lo mismo, y no, no es lo mismo. Pero también debemos tener los elementos teóricos de soporte suficientes para poder explicar la diferencia y para poder actuarla. La capacitación al personal, normalmente va en temas de educación inclusiva y en temas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que puedan llevar a la práctica diversas estrategias específicas que permitan mejorar el aprendizaje de los alumnos.*

Expuesto lo anterior y considerando los datos que se presentaron en el apartado en donde se trató también la información sobre la cantidad de cursos ofrecidos por la AEFCM, estamos en la posibilidad de decir que las profesionistas de la educación especial tienen a su disposición capacitación continua para llevar a cabo la función que desempeñan. No obstante, como fue posible advertir, la cantidad de cursos en los que participan también depende de la voluntad de éstas para inscribirse, pues es evidente que algunas tienen participación en un número alto y otras apenas en unos cuantos.

Por otra parte, también se puede considerar que, con base en los datos reflejados en el gráfico 10 y tabla 21, la mayoría considera que dichos cursos no aportan lo suficiente, pues el promedio de la estimación no alcanzó los 7 puntos, aunque, como se mencionó, las 5 que no participaron en algún curso, calificaron con cero, otras 4 más que sí habían participado en cursos, consideraron que no les habían servido de nada y también dieron una calificación de cero.

Concluida esta parte del trabajo, en la cual se abordó lo referente a las variables independientes que están presentes en la hipótesis causal, es momento de abordar lo que respecta a la variable dependiente, nos referimos a la deserción escolar de los alumnos con discapacidad. En este sentido, como ya se ha mencionado con antelación, la percepción de estas profesionistas cobra relevancia, pues como fue posible dar cuenta, la información sobre este tema es escasa y no se tienen referentes previos para hacer una comparación, como fue el caso, en parte, de las tres variables independientes, que a pesar de haber información limitada por lo menos se pudieron rescatar algunos datos.

3.2.1.6. Deserción escolar de alumnos con discapacidad

En este subapartado, se presentan datos que refieren a los tipos de discapacidad más recurrentes que hay entre los alumnos que asisten a escuelas regulares. Para esto, se tomó como referencia la clasificación que se abordó en apartados anteriores: física, intelectual, mental, sensorial y múltiple (observar anexo 1). En el entendido que, cuando se hace alusión a la física, se refiere a la secuela de una

afección en cualquier órgano o sistema corporal; la intelectual, se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa; la mental, en el deterioro de la funcionalidad y el comportamiento de una persona que es portadora de una disfunción mental; la sensorial, se refiere a la discapacidad auditiva y visual; y por último, la múltiple, es la presencia de dos o más discapacidades en un individuo.

En la encuesta que se realizó, en uno de los reactivos se les preguntó a todas las profesionales, ¿qué tipo de discapacidades son las más recurrentes entre los alumnos que asisten a escuelas regulares? En este caso, se les permitió elegir una o dos respuestas, esto con el propósito de tener un panorama más amplio sobre este tema y no ceñirnos sólo a uno o dos tipos de discapacidad. Las respuestas totales fueron 212, las cuales se distribuyeron como se muestra en el siguiente gráfico (observar gráfico 11).

Gráfico 11. Discapacidad más frecuente en alumnos que asisten a escuelas regulares.

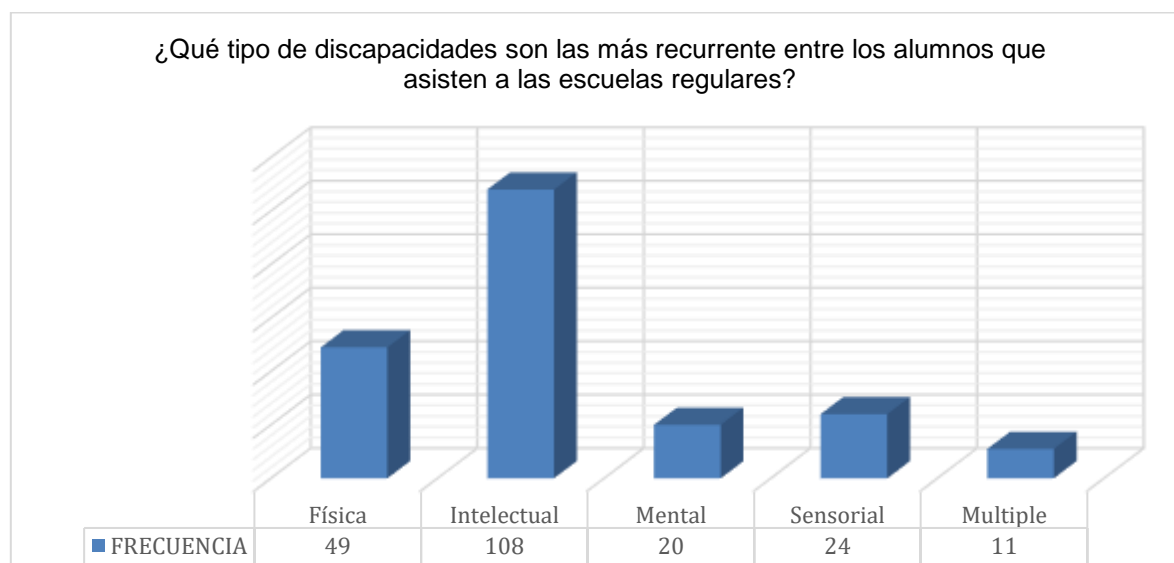


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

A partir de los datos presentados en el gráfico, es posible identificar qué, respecto a la muestra que se está analizando, las profesionistas de educación especial refieren que la discapacidad intelectual es la más recurrente, seguida por la física y en menor medida la sensorial, mental y múltiple.

También en otro reactivo se les preguntó que con base en su experiencia, respondieran sobre cómo se comportaba la permanencia de los alumnos con discapacidad en un ciclo escolar. Para poder llevar a cabo lo anterior, se pidió que tomaran como referente el número de alumnos que iniciaba el ciclo escolar y cómo observaban éste en dos momentos, 1) a la mitad y 2) al finalizar dicho ciclo, en este caso se les compartieron tres variables que determinan el comportamiento del número de alumnos: 1) se mantiene, 2) disminuye o 3) incrementa. Esto sólo considerándose como cifras, la parte cualitativa se abordará más adelante.

Los resultados fueron los siguientes: a la mitad del ciclo escolar, 84 de las 114 respondieron que se mantiene; 4 que disminuye; y 26 que incrementa. Por su parte, al finalizar el ciclo, 74 respondieron que se mantiene; 21 que disminuye y 19 que incrementa. Esto permite observar que hay una variación negativa entre los dos momentos, pues al final del ciclo, el 18.4% consideró que disminuye, en contraste sólo el 3.5% que refirió lo mismo a la mitad de un ciclo. También hay que destacar el comportamiento de las otras dos variables al final del ciclo, aunque existe una percepción de deserción, la mayoría considera que el número de alumnos con discapacidad se mantiene e inclusive, un porcentaje casi igual, al que señala que disminuye, refiere que dicho número incrementa (observar gráfico 12).

Gráfico 12. Comportamiento del número de alumnos con discapacidad en un ciclo escolar.

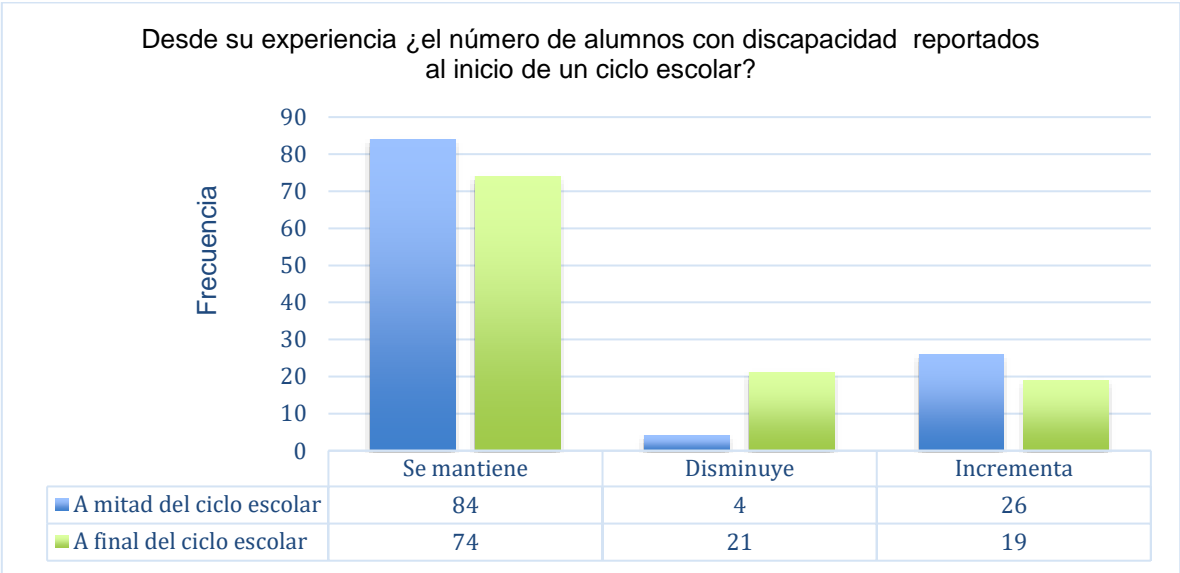


Gráfico de elaboración gráfico de la propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Lo anterior visto desde un panorama general, no obstante, es importante contemplar la percepción que tienen los grupos de profesionistas, en especial las MEER y las directoras, debido a que su función es la más cercana al comportamiento de las variables, por un lado, las MEER están en contacto directo con los estudiantes, por otro, las directoras son a las que se les reporta la cantidad de alumnos que reciben el servicio que brindan las UDEEI.

Pues bien, examinando los datos ya desagregados y considerando en primera instancia a las dos funciones que se mencionaron en el párrafo anterior, a la mitad del ciclo sólo una de las 23 directoras refirió que el número de estudiantes disminuye, en este sentido, también sólo una de las 71 MEER consideró lo mismo. En cuanto al final del ciclo, tres de las directoras respondieron que dicho número disminuye, por su parte, 9 de las MEER respondieron lo mismo. Lo cual, nos permite inferir que sí existe una ligera deserción escolar, esto se puede confirmar, si se integra la percepción de las otras profesionistas, debido a que sólo 4 de las 114 respuestas consideraban que disminuye a mitad del ciclo, el número de estudiantes, en contraste, al final de dicho ciclo, la respuesta fue de 21 profesionistas (observar tablas 22 y 23).

Tabla 22. Número de alumnos con discapacidad a mitad de un ciclo escolar.

Desde su experiencia ¿el número de alumnos con discapacidad reportados al inicio de un ciclo escolar, a mitad del ciclo?				
	Disminuye	Incrementa	Se mantiene	Total
Director(a) de UDEEI	1	6	16	23
Maestra(o) de comunicación	-	3	1	4
Maestra(o) especialista de UDEEI	1	13	57	71
Maestra(o) especialista de zona	1	1	3	5
Personal secretarial	1	1	-	2
Psicóloga(o)	-	-	1	1
Supervisor(a) de zona de EE	-	2	1	3
Trabajador(a) social	-	-	5	5
Total	4	26	84	114

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Tabla 23. Número de alumnos con discapacidad al final de un ciclo escolar.

Desde su experiencia ¿el número de alumnos con discapacidad reportados al inicio de un ciclo escolar, al final del ciclo?				
	Disminuye	Incrementa	Se mantiene	Total
Director(a) de UDEEI	3	4	16	23
Maestra(o) de comunicación	2	-	2	4
Maestra(o) especialista de UDEEI	9	14	48	71
Maestra(o) especialista de zona	2	1	2	5
Personal secretarial	2	-	-	2
Psicóloga(o)	-	-	1	1
Supervisor(a) de zona de EE	2	-	1	3
Trabajador(a) social	1	-	4	5
Total	21	19	74	114

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Hasta este punto, se ha podido abordar cuantitativamente, lo correspondiente a la percepción que tienen estas profesionistas, en cuanto al número de alumnos que inician y concluyen un ciclo escolar, esto permitió considerar que sí existe un cierto grado de deserción. Sin embargo, se debe abordar la parte cualitativa, pues desde esta perspectiva nos permitirá tener un mejor acercamiento a los factores que motivan a los alumnos con discapacidad, a desertar de su trayectoria escolar.

Para comenzar con esta parte, se abordará otra estimación que se les pidió que hicieran, referente a si consideran que con los recursos con los que cuentan las UDEEI, es posible evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad. En este caso, dichos recursos se dividieron en dos, por un lado se consideró al capital humano, es decir al número de profesionistas que integran las UDEEI, por el otro, a los recursos técnico-operativos, es decir, la capacitación que reciben, los materiales de apoyo con los que cuentan en su trabajo, la infraestructura de las escuelas, la normatividad que rige su función y demás elementos, para que su labor se vea reflejada en la no deserción o disminución de alumnos con discapacidad. En este reactivo, al igual que se hizo anteriormente, se les pidió que, con base en un rango del 0 al 10 estimaran qué tanto consideran, que con los recursos humanos y técnico-operativos al alcance de las UDEEI, es posible evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad.

Los resultados obtenidos desde la parte estadística fueron los siguientes: la media fue de 6.6, con una desviación de 1.87, la mediana y moda se situaron en 7. Del mismo modo que sucedió con la estimación anterior, el promedio no alcanzó los 7 puntos, lo cual en primera instancia da a entender que los recursos con los que cuentan las UDEEI, apenas son suficientes para evitar la deserción escolar de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, al observar la línea de la gráfica que representa la frecuencia de las respuestas, es posible percatarse, que pocas profesionistas respondieron con un número menor a 5. En este caso, de las 114 respuestas, únicamente 14 consideran a dichos recursos con un rango del 0 al 4, es decir un 12.3%, el 26.3% lo hace entre 5 y 6, por otra parte, la mayor cantidad de respuestas se encuentran entre los puntos 7 y 8, es decir un 48.2%. Asimismo, únicamente 13.2% dan una calificación igual o mayor a 9, lo cual permite inferir que los recursos con los que cuentan las UDEEI, la mayoría no considera que sean los óptimos (observar gráfico 13).

Gráfico 13. Estimación de los recursos con los que cuentan las UDEEI.

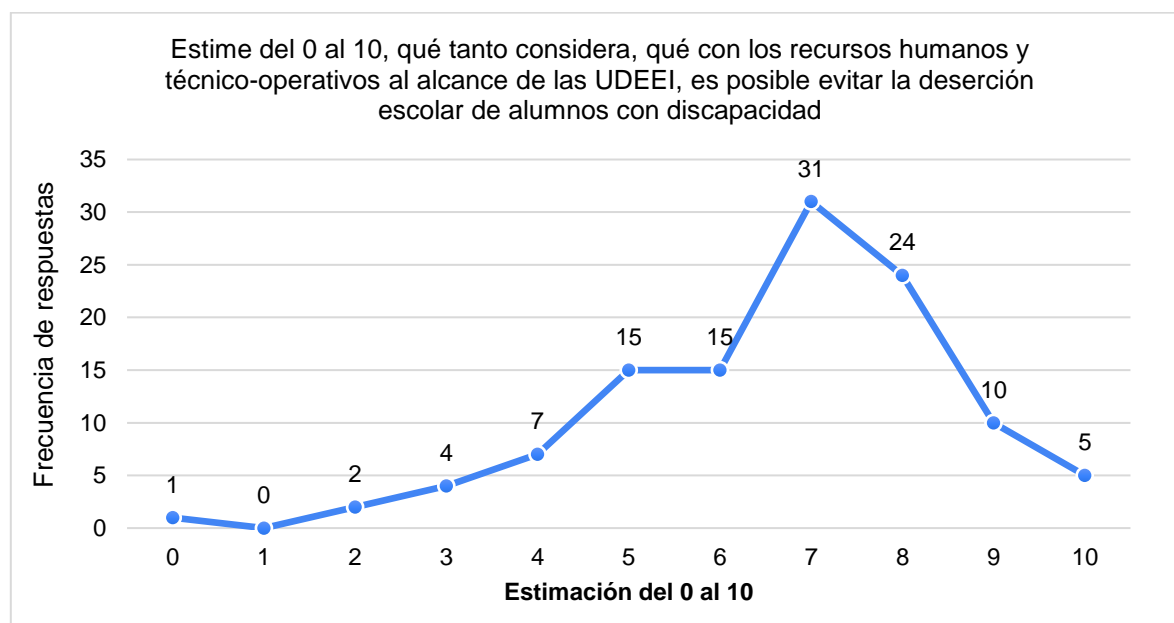


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

En la búsqueda de profundizar más sobre la percepción de las profesionales de la educación especial, sobre los recursos humanos y técnico-operativos con los que cuentan las UDEEI, también se les preguntó ¿cuál de estos dos consideraban más

importantes para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad? De las 114 respuestas, 90 refirieron que los humanos y 24 consideraron que los técnico-operativos, es decir el 78.9% y 21.1% respectivamente.

Ahora, en cuanto a la información desagregada, como sólo hay dos variables, nos abocaremos a los resultados obtenidos de los recursos técnico-operativos, con esto, se puede inferir el resultado de la otra variable. En primera instancia, se presentan los datos de las directoras y las MEER, por ser los grupos más numerosos, los porcentajes fueron los siguientes: 17.4% de las directoras y 18.3% de las MEER consideran que estos recursos son los más relevantes, asimismo, el 50% de las MC y el 60% de las maestras especialistas de zona. Por su parte, el personal secretarial y las trabajadoras sociales, ninguna de ellas considera que dichos recursos sean los más relevantes, para el caso de las supervisoras de zona y psicólogas, sólo una de cada función refiere lo mismo (observar tabla 24).

Tabla 24. Respuestas sobre importancia de recursos disponibles para las UDEEI.

¿Qué recursos con los que cuentan las UDEEI, son más relevantes para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad?			
	Humanos	Técnico-operativos	Total
Director(a) de UDEEI	19	4	23
Maestra(o) de comunicación	2	2	4
Maestra(o) especialista de UDEEI	58	13	71
Maestra(o) especialista de zona	2	3	5
Personal secretarial	2	0	2
Psicóloga(o)	0	1	1
Supervisor(a) de zona de EE	2	1	3
Trabajador(a) social	5	0	5
Total	90	24	114

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

También se le preguntó al Lic. Daniel Velasco, si consideraba que con los recursos técnico-operativos al alcance de las UDEEI, era posible ofrecer un servicio óptimo que ayudara a evitar la deserción escolar de los alumnos con discapacidad, al respecto, refirió lo siguiente, *el trabajo de la UDEEI no debe ser un trabajo autónomo o un trabajo aislado, es un trabajo corresponsable con la*

propia escuela, y más que hablar de la UDEEI, es una responsabilidad de la escuela, la UDEEI es un factor más que debe de coadyubar [a evitar la deserción escolar], el personal tiene que favorecer que se hagan las cosas, la institución responsable, después de la familia, es la escuela, ésta debe buscar alternativas para que [los alumnos] se puedan desarrollar en el entorno escolar.

Lo que comenta el Lic. Daniel Velasco cobra relevancia e inclusive cambia un poco la perspectiva de lo que se había planteado, pues al dejar claro que los recursos más importantes son los de la escuela y que los profesionales de las UDEEI, inciden para que estos recursos se destinen a evitar la deserción de estos alumnos, aclaro, cuando nos referimos a recursos es a todo el espectro, no sólo a los materiales. Desde esta perspectiva, podemos retomar la definición de la UDEEI.

Es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de los planteles educativos garantiza el ejercicio del derecho a una educación de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica se ve obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares.²³⁷.

Entonces podemos decir que los profesionales que laboran en las UDEEI cobran relevancia para direccionar los recursos con los que cuentan las escuelas y que es importante no observar a las UDEEI como un ente aislado, sino como un factor que incide en mejorar las condiciones del contexto escolar. Sin embargo, esto no anula la percepción que tienen las profesionales de la educación especial, pues, aunque las UDEEI, se definan como un detonador para que la educación adquiriera un carácter inclusivo, no significa que estas consideren que los recursos con los que cuentan sean totalmente óptimos.

Hasta este momento del subapartado, ha sido posible hacer una descripción de la percepción que tienen las profesionales de la educación especial, respecto a los

²³⁷ SEP, *Guía operativa para la organización y funcionamiento...* Op cit. p. 77.

tipos de discapacidad más frecuentes entre los estudiantes que asisten a escuelas de educación básica, el comportamiento del número de alumnos que inicia un ciclo escolar y su permanencia en éste, así como, la perspectiva que tienen estas profesionistas sobre los recursos con los que cuentan las UDEEI, en el sentido, si es que son los adecuados o suficientes para evitar la deserción de dichos alumnos y cuales consideran más importantes para llevar a cabo su trabajo.

Sin embargo, todavía nos encontramos en la parte descriptiva. Es importante que se aborden los factores que motivan dicha deserción desde un análisis más profundo, en el cual se pueda determinar, desde la perspectiva de estas profesionistas, cuáles de estos factores son los que cobran más relevancia para que una alumna o alumno con discapacidad decida o se vea obligado a abandonar el nivel básico de la educación.

3.2.1.7. Elementos que evitan y causas que motivan la deserción

En este subapartado, se desarrolla una parte de los reactivos finales de la encuesta que se realizó. Primero, se analizan los elementos que desde su perspectiva, son necesarios para evitar la deserción escolar de los alumnos con discapacidad, posteriormente, en la misma dinámica, se hace con las causas que motivan dicha deserción. Para llevar a cabo este ejercicio, se les pidió que escogieran hasta 3 variables de una lista determinada o si fuera el caso, escribieran alguna que consideraban que se hubiese omitido. El propósito de los dos reactivos, fue analizar las variables por medio de su frecuencia individual y agrupada, de tal manera que se pudiera determinar la importancia de cada una y su efecto en el tema que abordan.

Para realizar el análisis, se hicieron una serie de codificaciones, comenzando por la función que desempeñan nuestras encuestadas, después se hizo lo mismo con las variables y posteriormente se agruparon, con esto, para ser expresadas en matrices que permiten cruzar la información desde las distintas perspectivas que tienen las profesionales, observando las convergencias y divergencias respecto a un tema en específico. También se obtuvieron las frecuencias de cada variable,

esto permite identificar cuáles fueron las más recurrentes. Dicha codificación quedó de la siguiente manera (observar tablas 25 y 26).

Tabla 25. Codificación de las funciones que desempeñan las profesionales de EE.

Función	Código asignado
Directora de UDEEI	I
Maestra de Comunicación	II
Maestra Especialista de UDEEI	II
Maestra Especialista de zona	IV
Personal secretarial	V
Psicóloga	VI
Supervisora de zona de supervisión	VII
Trabajadora Social	VIII

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Tabla 26. Codificación de variables, elementos necesarios para evitar la deserción escolar.

Desde su perspectiva ¿Con qué elementos se debe contar fundamentalmente para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad que asisten a escuelas regulares?		
Variable	Código asignado	Frecuencia individual
Capacitación especializada de acuerdo con la función	A	67
Equipo interdisciplinario completo por UDEEI	B	59
Infraestructura enfocada a PCD en la escuela	C	32
Una dirección normativa clara	D	14
Adecuada gestión escolar entre homólogos de nivel básico y educación especial	E	78
Comunicación clara y abierta con las familias de los alumnos con discapacidad	F	60
Asistencia tecnológica y materiales especializados para PCD	G	8
Más apoyos gubernamentales	H	6
Una mayor oferta educativa	I	9
Aceptación, respeto y trabajo con la diversidad por parte de los docentes de educación regular	J	1

(PCD) Personas con discapacidad

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Una vez que han quedado codificadas las variables, se agruparon de la siguiente manera: 1. (A, B) Recursos de las UDEEI; 2. (C, G) Recursos de las escuelas; 3. (E, F) Función que desempeñan las UDEEI; 4. (D, H, I) Política educativa; y 5 (J) independiente, esta fue la única respuesta que expresaron fuera de las variables que se ofrecieron.

Codificados y agrupados nuestros elementos, podemos comenzar con el análisis, considerando lo que expresa la tabla anterior, es conveniente observar la frecuencia de las variables de forma individual, en este caso, “E” se consideró en un 68.4%; seguido por “A” con el 58.8%; “F” con 52.6%; y “B” con 51.8%. Con base en su perspectiva, estas variables, individualmente, adquieren un peso importante para evitar la deserción escolar, pues alcanzan un porcentaje mayor a 50% de las respuestas. En éstas se aprecia que los recursos con los que cuenta las UDEEI y la función que desempeñan, tienen un papel protagónico.

Por su parte, el 28% consideró la variable “C”, ésta se refiere a la infraestructura enfocada a la discapacidad, lo cual permite apreciar que, para las profesionales de educación especial, el contar con dicha infraestructura, no es un factor determinante que evite la deserción escolar. Ahora, las demás frecuencias se distribuyeron en menor medida, el 12.3% refirió a “D”, el 7.9% a “I”, el 7% a “G”, el 5.3% a “H” y por último el 0.9% a “J”, lo cual indica que pueden ser menos importantes, no obstante, si las analizamos por medio de la siguiente matriz, es posible observar las combinaciones en las que aparecen (observar tabla 27).

Tabla 27. Matriz de análisis, percepción de elementos que evitan la deserción escolar.

¿Con qué elementos se debe contar para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad?																																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	T o t a l	
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	D	D	E	E	E	G		
B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	D	D	E	E	E	F	F	C	C	C	C	D	E	E	E	E	D	E	E	G	E	E	F	F	F	H			
C	C	D	E	F	G	I	D	E	F	H	E	F	J	F	G				I	D	E	F	H	E	F	G	H	I	E	F	I			F	G	I	I			
I	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	1	5	-	1	1	-	-	-	1	-	2	-	1	-	-	23	
II	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	4
III	1	1	4	1	8	3	1	1	1	5	2	2	-	2	1	8	-	-	3	1	1	3	-	1	10	1	1	-	1	3	-	-	-	1	1	-	2	1	71	
IV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	5
V	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	
VI	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
VII	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
VIII	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	5
T o t a l	1	1	5	1	14	5	2	1	1	8	3	2	1	2	1	13	2	1	3	1	1	4	1	2	17	1	2	1	1	3	1	1	1	4	2	1	2	1	114	

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

A partir de los datos que se observan en la matriz, se pueden hacer varias interpretaciones. Considerando en cuántas combinaciones aparece cada variable, se observa su importancia, de acuerdo con su perspectiva, para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad. En este caso, *la adecuada gestión entre homólogos de la educación* aparece en el 52.6% de las combinaciones, lo cual corrobora que el trabajo cooperativo y colectivo que se lleva a cabo con los colectivos docentes, es esencial. Seguido, por *la capacitación que deben tener las profesionistas de las UDEEI*, la cual aparece en un 50%, esto también corrobora que dichas especialistas deben tener a su alcance capacitación continua y diferenciada acorde a la función que desempeñan.

Con el 42.1% refieren que, *contar con el equipo interdisciplinario completo* es otro elemento que no debe faltar para este propósito, esto nos remite a la falta de personal que se observó anteriormente. En menor medida figuran *la infraestructura de las escuelas y la comunicación con las familias de los alumnos* con un 34.2% y 31.6% respectivamente, el resto, obtuvo porcentajes menores al 23% que corresponde a la *normatividad*. Esto se puede observar y contrastar con las frecuencias individuales (observar tabla 28).

Tabla 28. Comparativo de frecuencias de elementos que evitan la deserción escolar.

Variable	Código de la variable	Número de combinaciones en las que parece	Frecuencia individual
Capacitación especializada de acuerdo con la función	A	19	67
Equipo interdisciplinario completo por UDEEI	B	16	59
Infraestructura enfocada a PCD en la escuela	C	13	32
Una dirección normativa clara	D	9	14
Adecuada gestión escolar entre homólogos de nivel básico y educación especial	E	20	78
Comunicación clara y abierta con las familias de los alumnos con discapacidad	F	12	60
Asistencia tecnológica y materiales especializados para PCD	G	6	8
Más apoyos gubernamentales	H	4	6
Una mayor oferta educativa	I	6	9
Aceptación, respeto y trabajo con la diversidad por parte de los docentes de educación regular	J	1	1

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Ahora bien, tomando en cuenta la agrupación de las variables que se hizo previamente, los recursos de las UDEEI, fueron los más recurrentes, seguido por la función que desempeñan estas mismas, lo cual permite entender, que para las profesionales de la educación especial, es elemental contar con recursos adecuados, asimismo, que su labor es esencial para evitar la deserción escolar. Seguido por los recursos de las escuelas y las políticas educativas, por su parte la última variable sólo aparece en una ocasión.

Visto desde dicha agrupación y sumando las frecuencias de las variables por cada grupo, se observa de la siguiente manera: entre (A, B) su frecuencia fue de 37; (E, F) de 32; (C, G) de 19; (D, H, I) de 19; y (J) de 1. Para continuar, en la matriz es posible apreciar que las combinaciones más recurrentes (B, E, F) con 17 coincidencias, (A, B, E) con 14 y (A, E, F) con 13, las tres coinciden en los recursos y la labor que desempeñan las UDEEI.

Partiendo de lo que se ha expresado en las tablas y párrafos que anteceden, estamos en la posibilidad de decir que, en esencia, desde la perspectiva de las profesionales de la educación especial, el factor humano es el que cobra mayor relevancia, pues los colectivos docentes y especialistas, no sólo deben estar completos, sino, también deben estar capacitados de manera adecuada para desempeñar las funciones que realizan en el contexto escolar y así favorecer las trayectorias escolares de alumnos con un tipo de vulnerabilidad, en este caso, con discapacidad. Después, consideran a los recursos materiales y de infraestructura, así como, la pertinencia de las políticas educativas, se puede decir, que estos son insumos que complementan la labor humana.

Ya que se han podido abordar los elementos que se consideran como fundamentales para contribuir a que los alumnos con discapacidad no deserten de su trayectoria escolar, es importante conocer cuáles son las principales causas que motivan la deserción escolar de éstos y al igual que se hizo con el ejercicio anterior, se cuenta con una matriz que se usará como referencia, de tal manera que permita identificar la percepción de las profesionistas encuestadas.

Al igual que con el ejercicio anterior, la información debió ser codificada, se retomó lo hecho con las funciones de las profesionistas, es decir, se utilizarán los mismos códigos para cada función. Para el caso de las variables se asignó el mismo tipo de código y se obtuvo la frecuencia individual (observar tabla 29).

Tabla 29. Codificación de variables, causas que motivan la deserción escolar.

Desde su perspectiva ¿Cuáles considera que son las tres principales causas que motivan la deserción escolar de alumnos con discapacidad?		
Variable	Código asignado	Frecuencia
La discriminación de la que son objeto	A	42
La economía de sus familias	B	50
Las enfermedades asociadas a la discapacidad	C	28
El mobiliario urbano inadecuado	D	7
Las actitudes negativas hacia la discapacidad	E	64
La responsabilidad de la familia encargada del alumna o alumno con discapacidad	F	50
Las bajas expectativas de la familia sobre la enseñanza que reciben en las escuelas públicas	G	80
La escolaridad de sus familias	H	7
La distancia entre la casa y la escuela	I	10
Falta de recursos humanos, materiales e instrumentales <i>a doc</i> a las necesidades de los alumnos	J	1
Indiferencia por parte de los docentes regulares con los alumnos	K	1

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

A partir de los datos presentados en la tabla anterior, con base en las frecuencias individuales, podemos decir que la percepción de las profesionales de educación especial, indica que el 70.2% consideró que “G” es la mayor causa de deserción, seguida del 56.1% de “E”, el 43.9% de “B”, 43.9% de “F”, el 36.8% de “A”, en menor medida el 24.6% de “C”, el 8.8% de “I”, el 6.1% de “D”, el 6.1% de “H”, por último con el 0.8% de “J” y “K” respectivamente.

Lo anterior, en primera instancia, refleja que con base en su percepción, la mayor causa de la deserción escolar de alumnos con discapacidad, está asociada a la expectativa que tiene las familias de los estudiantes, respecto a la enseñanza que se ofrece en las escuelas públicas. Esto se puede ligar a la economía en la casa de los estudiantes y la responsabilidad que tienen dichas familias para llevarlos a

la escuela, entonces se puede decir que, desde la percepción de las profesionales de la educación especial, el entorno familiar juega un papel preponderante para que los alumnos con discapacidad no abandonen su trayectoria escolar, seguido de cuestiones relacionadas con la discriminación y enfermedades asociadas a su condición.

En este caso, para hacer el análisis de la siguiente matriz, las variables no se asociaron en grupos, pues aunque algunas se pueden relacionar entre sí, se consideró pertinente, que se observara su comportamiento en las combinaciones, únicamente, a partir de su peso individual (observar tabla 30).

Tabla 30. Matriz de análisis, percepción de causas que motivan la deserción escolar.

¿Cuáles considera que son las tres principales causas que motivan la deserción escolar de alumnos con discapacidad?																																										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	T o t a l			
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	D	D	E	E	E	E	E	F	F		G		
B	B	B	C	C	C	D	E	E	F	G	C	C	C	D	D	E	E	E	F	F	F	F	G	G	E	E	F	F	G	E	E	F	F	F	G	G	H					
C	E	G	D	E	F	G	F	G	G	I	E	F	G	G	I	F	G	H		G	H	I	H	I	F	G	G	I	I	F	G	G	I	K	H		J	I				
I	-	-	-	2	-	-	-	9	1	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	23		
II	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4		
III	1	3	-	1	-	1	-	2	7	4	-	1	3	8	-	-	3	6	2	-	5	1	-	2	-	1	2	2	1	1	1	1	1	10	-	-	-	1	1	-	71	
IV	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	
V	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
VI	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
VII	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
VIII	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
T o t a l	1	4	1	1	4	1	2	3	19	5	1	1	4	8	1	1	3	8	2	1	9	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	114

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Una vez que está presentada la matriz, se observan 39 combinaciones de las variables, en las cuales, al igual que en las frecuencias individuales, las cuestiones familiares las consideraron mayoritariamente nuestras encuestadas, seguidas por factores que están en el marco de la discriminación y enfermedades asociadas a la discapacidad. Ahora bien, la combinación más recurrente fue la compuesta por (A, E, G), en ésta convergieron 19 de las profesionistas, las cuales pertenecen a 5 de las 8 funciones que se encuestaron, en dicha combinación también se aprecian

factores de discriminación y familiares. Asimismo, al contrastar el número de combinaciones en las que aparecen las variables y su frecuencia individual, es posible observar que en la mayoría conservan su proporción, es decir que las más recurrentes individualmente, también fueron consideradas en el mayor número de combinaciones (observar tabla 31).

Tabla 31. Comparativo de frecuencias de causas que motivan la deserción escolar.

Variable	Codificación de la variable	Número de combinaciones en las que parece	Frecuencia individual
La discriminación de la que son objeto	A	11	42
La economía de sus familias	B	17	50
Las enfermedades asociadas a la discapacidad	C	12	28
El mobiliario urbano inadecuado	D	6	7
Las actitudes negativas hacia la discapacidad	E	16	64
La responsabilidad de la familia encargada del alumna o alumno con discapacidad	F	18	50
Las bajas expectativas de la familia sobre la enseñanza que reciben en las escuelas públicas	G	20	80
La escolaridad de sus familias	H	5	7
La distancia entre la casa y la escuela	I	8	10
Falta de recursos humanos, materiales e instrumentales <i>a doc</i> a las necesidades de los alumnos	J	1	1
Indiferencia por parte de los docentes regulares con los alumnos	K	1	1

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

A partir de la información que se presentó en las tablas anteriores y lo que se fue analizando, respecto a las causas que motivan la deserción escolar de alumnos con discapacidad que asisten a escuelas públicas en la CDMX, con base en nuestra muestra de análisis, estamos en la posibilidad de decir, que la perspectiva de las profesionales de la educación especial, considera que las principales causas de deserción escolar se encuentran en el seno de la familia de los estudiantes, ya sea por las bajas expectativas que se tiene de la educación que ofrece el Estado, la economía familiar y la responsabilidad de éstas para llevarlos a la escuela, y que dicha deserción se agudiza cuando están presentes factores de discriminación.

Por otra parte, también se considera conveniente agregar parte de los comentarios que hizo el Lic. Daniel Velasco en la entrevista que nos concedió, pues se le preguntó sobre los factores que a su parecer influyen en la deserción escolar de alumnos con discapacidad, en este sentido, contestó lo siguiente, *yo creo que el problema de la deserción, es un problema multifactorial, no es unívoco, desde mi punto de vista, si quisiera englobarlo hay dos instituciones que son las que la determinan, una es la propia familia y la otra es el Estado. Cuando digo el Estado como institución, es porque debería haber una política pública, no coercitiva, pero si formal que nos obligara como ciudadanos a cumplir con la educación básica, y que sea una obligación del Estado garantizarla, asegurar que se lleve a cabo, y que en realidad sea una obligación de los padres que sus hijos asistan a las escuelas de educación básica, si tú me preguntas ¿cómo?, a lo mejor no lo sé, pero sería importante tener una política pública que permitiera asegurar que los niños asistan a concluir su educación básica.*

Considerando lo que expresó el Lic. Daniel Velasco, es posible observar que para él también una de las causas que cobra relevancia en la deserción escolar de dichos alumnos, tiene que ver con el contexto familiar y la obligación que deben tener los padres para llevar a los hijos a la escuela, no obstante, también es posible percibir que a su parecer la acción estatal no es la más adecuada, pues debería existir una política pública que garantice que todos los menores asistan a concluir sus estudios de nivel básico.

3.2.1.8. Transición hacia la educación inclusiva.

Este subapartado es la última parte del trabajo de investigación, la cual se basa en dos reactivos que contestaron nuestras encuestadas, en primera instancia se le preguntó *¿en qué percibían los cambios que hubo al transitar al modelo de Equidad e inclusión de 2017, respecto al modelo anterior?* después se les pidió que estimaran cuánto se ha podido transitar hacia la educación inclusiva

Para el caso de los cambios que percibían al ponerse en marcha el modelo de Equidad e inclusión, se proporcionaron seis opciones que fueron: 1) En la

estructura organizativa; 2) En la política educativa; 3) En la parte operativa; 4) En la cuestión cultural (discriminación); 5) En la infraestructura en las escuelas; y 6) En la normatividad aplicable. Con esto se pretendió indagar si es que las disposiciones que orientan la práctica educativa, se reflejan en la experiencia del trabajo que se desarrolla a nivel del contexto escolar. Pues como se ha mencionado en distintos momentos a lo largo de este trabajo, se observa que los sustentos teóricos, normatividad y orientaciones a la práctica educativa, discurren de la realidad que se vive en las escuelas.

Las respuestas de las profesionales de la educación se pueden observar de manera negativa en tres de las opciones, en la estructura organizativa, en la cuestión cultural y en la infraestructura de las escuelas. En el sentido inverso, están presentes en la política educativa, en la parte operativa y en la normatividad aplicable (observar tabla 32).

Tabla 32. Cambios a partir del modelo de Equidad e Inclusión.

¿Considera que hubo un cambio institucional a partir del modelo de Equidad e Inclusión de 2017, respecto al modelo anterior?						
	En la estructura organizativa	En la política educativa	En la parte operativa	En la cuestión cultural (discriminación)	En la infraestructura en las escuelas	En la normatividad aplicable
No	57.9%	36.8%	34.2%	64.9%	70.2%	23.7%
Sí	42.1%	63.2%	65.8%	35.1%	29.8%	76.3%

Tabla de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

Ahora, es importante interpretar los resultados obtenidos. En la estructura organizativa se obtuvo el porcentaje con menor diferencia, pues la manera en la que se organizan y estructuran las UDEEI no cambió, en realidad han mantenido el mismo esquema desde que eran USAER, en lo que sí hubo cambios fue en las Coordinaciones Regionales de Operativas, pues se redujeron de cinco a cuatro, entonces podemos decir que las dos respuestas se consideran acertadas.

Lo que tiene que ver con las cuestiones culturales y de infraestructura, es algo más complejo, pues como ya se ha mencionado, por un lado, las prácticas

discriminatorias, no son algo que cambien de un momento a otro, pues son valores que se han aprendido e interiorizado, sin embargo, el trabajo de las UDDEI es intervenir para que esto no se presente habitualmente. Respecto a la infraestructura para la discapacidad con la que cuentan las escuelas, también en el apartado en que se abordó, se expuso que sí ha habido una mejora, sin embargo, falta mucho por hacer para que los espacios educativos adquieran un diseño universal.

Por su parte, lo que respecta a las respuestas mayoritariamente positivas, se observa que el porcentaje más elevado está en la normatividad aplicable, esto cobra sentido, porque en los últimos años se han presentado reformas a la Constitución Política de México en su artículo 3°, así como la promulgación de la nueva Ley General de Educación de 2019, lo cual ha propiciado que los ordenamientos de menor rango adecúen sus disposiciones para que estén acorde con un enfoque inclusivo. Esto se puede relacionar con las otras dos respuestas, pues las políticas estatales toman su sustento en la normatividad existente, asimismo que son implementadas por medio de programas o proyectos, para este caso, se puede entender en la prestación del servicio que brindan las UDEEI. No obstante, también hubo respuestas negativas, lo cual, permite interpretar, que para un porcentaje de las encuestadas, dichos cambios no han permeado lo suficiente para que tengan un impacto real.

Por otra parte, lo referente a la estimación que se le pidió que hicieran para saber su percepción, sobre qué tanto consideraban que se ha transitado del modelo de la integración inclusiva hacia la educación inclusiva. Esta estimación tuvo un rango del 0 al 10, en donde 0 significa nada y 10 totalmente. En términos estadísticos, el promedio obtenido fue de 5.8, con una desviación estándar de 2, lo cual indica que, con base en la percepción de nuestras encuestadas, no se ha transitado relativamente hacia la educación inclusiva (observar gráfico 14).

Una vez que se han presentado de manera general los resultados de dicha estimación, es conveniente incorporar lo que comentó, al respecto, el Lic. Daniel

Velasco, pues a él también se le pidió que hiciera la misma estimación, refirió lo siguiente, *te voy a dar una respuesta muy optimista, pero tratando de apegarme a la realidad, yo te diría que estamos como en un 6, no más allá, estoy siendo muy optimista. Porque hay mucha gente que todavía no los reconoce, y digo no reconoce a nuestros niños, a nuestros alumnos, no reconoce que el problema no es el niño, sino del contexto, no reconoce que una discapacidad es una condición, no es una afrenta o un castigo divino, todavía seguimos con muchos problemas en ese sentido, aún dentro de nuestros propios cuerpos docentes, en las escuelas de educación básica. ¿Hemos avanzado?, sí hemos avanzado, pero hay que seguir trabajando en hacer un cambio de mentalidad, para que a los niños, realmente, se les reconozca su diversidad, se reconozca que todos somos diferentes y que en esa diversidad, está la riqueza del todo, la riqueza social, la riqueza del aprendizaje, la riqueza de las posibilidades de crecimiento y que por muy diferente que sea alguien, siempre tendrá algo que aportar al grupo social.*

Gráfico 14. Tránsito hacia la educación inclusiva.

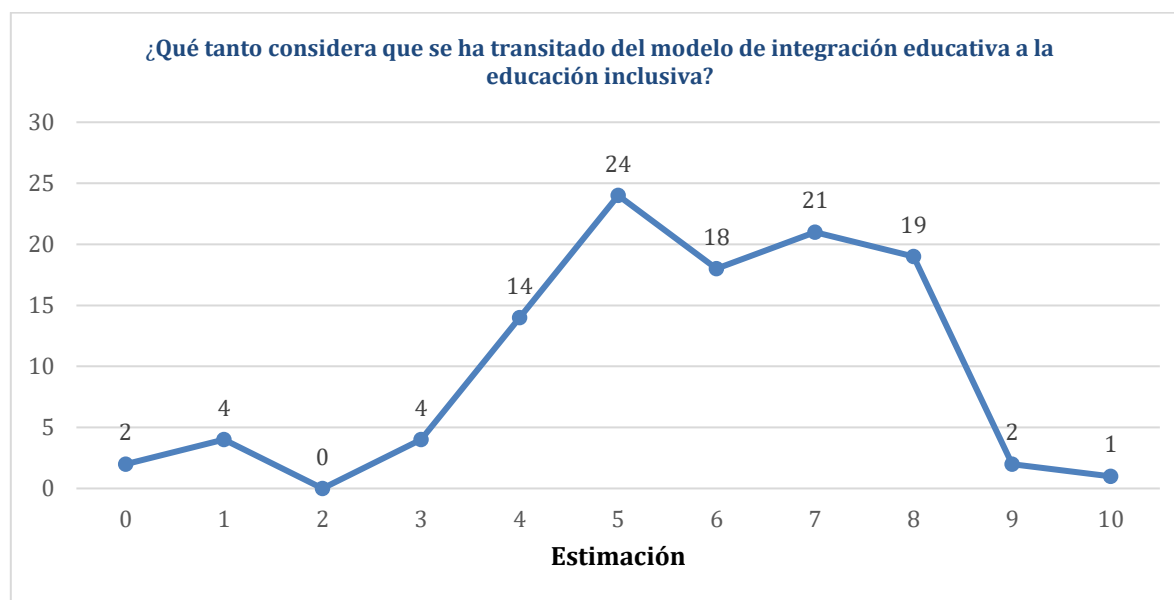


Gráfico de elaboración propia con información obtenida de la encuesta realizada.

El promedio de la estimación hecha por las profesionales de la educación especial y la del Lic. Daniel Velasco fue casi igual, esto permite entender que el tránsito hacia la educación inclusiva, todavía tiene un camino largo por recorrer. En este sentido, retomando lo que comentó nuestro entrevistado, para que se considere

que es inclusivo el Sistema Educativo Nacional, antes se tiene que reconocer y aceptar a la diversidad que existe entre las personas que ahí concurren, así mismo, es importante que se atiendan las disposiciones que lo norman, pues como ha sido expuesto a lo largo de todo este trabajo, sigue habiendo una falta considerable de elementos que son indispensables, llámese personal, capacitación de éste, infraestructura, trabajo con las familias, trabajo entre pares educativos y demás para alcanzar la educación inclusiva y así evitar en su totalidad la deserción escolar de alumnos con discapacidad y de aquellos que por alguna razón, interna o externa, enfrenten Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

CAPÍTULO IV. CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir este trabajo de investigación, en primera instancia se retomarán los puntos más importantes de cada capítulo que se ha desarrollado, posteriormente se dará contestación a las preguntas de investigación, seguido de valorar, si es que la hipótesis planteada pudo ser confirmada o se refutó.

El título de este trabajo de investigación es *Alumnas(os) con discapacidad y deserción escolar: retos de la UDEEI en el marco de la educación inclusiva. Un análisis de percepciones*. Éste alberga varios conceptos que se consideran deben quedar claros, asimismo, coadyuvan con otros que es preciso retomar, pues se encuentran intrínsecamente ligados.

Un alumno con discapacidad es aquella persona que se encuentra cursando algún nivel de la educación y tiene una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea por una razón congénita o adquirida, ésta puede ser temporal o permanente. Para que se considere que un alumno ha desertado de un nivel educativo, previamente debió haber comenzado a estudiar en éste y no haberlo concluido. En este caso nos referimos al nivel básico de la educación, el cual se compone por educación preescolar, primaria y secundaria. Los niveles de la educación forman parte del Sistema Educativo Nacional, el cual se integra por actores, instituciones, procesos y recursos que están presentes e interactúan para que dicha educación se pueda llevar a cabo.

La instancia que se encarga de dar seguimiento y atender los casos de los alumnos que por alguna circunstancia se encuentren en estado de vulnerabilidad, como son aquellos con discapacidad, que asisten a escuelas regulares en la Ciudad de México, es la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, la cual es un servicio especializado que coadyuva con directivos y docentes de las escuelas, proporcionando metodologías y estrategias para garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Este derecho, se puede ver menoscabado por los factores ambientales del contexto escolar, dichos factores pueden estar presentes en el ambiente físico, social y actitudinal. Para que estos no se conviertan en una

barrera que se tenga que sortear, se deben realizar ajustes razonables, los cuales son, la adopción de medidas específicas que modifican y adecúan el entorno, bienes y servicios, acorde a las necesidades particulares de las personas, como en el caso de las personas con discapacidad. Asimismo, contribuyen a mejorar el ambiente actitudinal de la comunidad escolar para evitar actos de segregación o exclusión.

Con esto se alcanza una equiparación de oportunidades, es decir, el proceso mediante el cual los sistemas de la sociedad y el entorno, se ponen al alcance de todos, particularmente de aquellos que tengan alguna desventaja respecto a los demás. Una forma de equiparar las oportunidades, es tomar en cuenta la antropometría de las personas con discapacidad, al momento del diseño, modificación o equipamiento de la infraestructura escolar, generando entornos accesibles para el desplazamiento y maniobra de todas las personas.

El concepto de discapacidad tiene distintas interpretaciones, por un lado se refiere a que es una construcción social, pues una limitación o impedimento de las funciones corporales, sólo se convierten en discapacidad, cuando la sociedad lo considera de esa manera, por estar fuera del estereotipo del grupo mayoritario. Por otra parte, desde el modelo social, la discapacidad se traslada del individuo al entorno, desde esta perspectiva, son los entornos inadecuados los que acentúan las limitaciones que puede tener una persona. Para la CIF, “es el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos”²³⁸. No obstante a estas interpretaciones de la discapacidad, las UDEEI para el ejercicio de su labor, siguen considerando la clasificación del modelo médico, basada en las distintas deficiencias y las discapacidades que originan, como son la discapacidad física, intelectual, mental, sensorial y múltiple.

²³⁸ OMS, “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud”, citado en CNDH, *Informe especial sobre el derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad*, CNDH, México, s.f. pp. 33 y 34.

Otro concepto que es importante abordar es la discriminación, la cual se entiende como prácticas explícitas o implícitas que buscan hacer una diferencia entre las personas, dichas prácticas, tienen su origen en el imaginario de un determinado grupo social, a través de valores, creencias y normas compartidas, éstas se adquieren por medio de un proceso de aprendizaje que permite la transmisión de conductas o ideas de una generación a otra, propiciando conflictos o violencia entre los individuos o grupos sociales. En el contexto educativo, la discriminación puede estar presente en el lenguaje que se utiliza para referirse a las personas.

Por otra parte, la educación es un concepto complejo, el cual distintos autores han definido a través del tiempo, éste es difícil de poner en un marco específico, el cual puede discurrir de la ideología dominante. Entonces, se considera importante, no adoptar una definición, sino sólo entenderla como una institución que sirve al bien común, que proporciona los elementos, normas y valores de formación, necesarios para que el individuo y la sociedad se desarrollen de mejor manera, en su vida cotidiana y futura, y es considerada como un derecho inalienable al ser humano.

En este sentido, la educación inclusiva se centra en la construcción de una comunidad educativa basada en valores y preocupada por desarrollar una escuela para todos. Impulsa actuaciones, estrategias y acciones de los profesionales de la educación en los contextos socioambientales, encuentra su sustento en el modelo social de la discapacidad, el paradigma ecológico y la escuela como totalidad. El modelo social, asume que la discapacidad no es causada por la condición de las personas, traslada la idea que la discapacidad no es inherente a la persona y la coloca en los entornos inadecuados y las actitudes sociales hostiles. El paradigma ecológico, reconoce que la interacción en los centros educativos se hace de manera conjunta y no como entes individuales. Por último, La Escuela como Totalidad aborda su función social y cultural de modos diversos, a partir de conocimientos disciplinares para distribuir el capital cultural.

Por su parte la Educación especial, es una modalidad del sistema educativo, que integra diversos recursos institucionales, proporciona herramientas a los profesionales de la educación, para implementar metodologías, estrategias y acciones pedagógicas especializadas, desde acciones transversales que favorecen la implementación de ajustes razonables, encaminados a mejorar la atención de estudiantes con algún tipo de discapacidad o que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

La educación especial en México, ha vivido distintas etapas o modelos educativos: el Asistencialista se caracterizó por una atención segregada, pues se consideraba que la discapacidad era una enfermedad contagiosa; el Médico-Rehabilitador o Terapéutico, buscó atender a las personas mediante un diagnóstico oportuno y establecer el tratamiento adecuado para compensar sus deficiencias y volverlos más independientes; el Psicogenético-Pedagógico coadyuvó al análisis de los contenidos escolares a fin de determinar su complejidad estructural; el de Integración Educativa, reorientó operativamente los servicios de educación especial, buscó erradicar la segregación mediante técnicas, estrategias y acciones, que permitieran la integración de estudiantes con discapacidad a los centros regulares de educación; y la Educación Inclusiva ha coadyuvado a crear políticas educativas transversales que valoran la diversidad y garantizan la participación de todos, considera en la heterogeneidad del alumnado, sus capacidades, aptitudes y ritmos de aprendizaje, asimismo guía sus acciones con carácter humanista, de igualdad y equidad de oportunidades, realiza ajustes razonables para garantizar el derecho a la educación.

El enfoque de educación inclusiva y la operación de los servicios de educación especial en la Ciudad de México, se encuentran sustentadas en la legislación vigente de nuestro país, en primera instancia en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, seguido de leyes de carácter federal como la Ley General de Educación, Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, entre otras. Estos ordenamientos nacionales obedecen a convenios y tratados

internacionales que el Estado mexicano ha firmado y es parte, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención sobre los Derechos del Niño, Declaración de Cochabamba, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Agenda Mundial 2030 y otros tantos.

En su conjunto, los tratados internacionales como las leyes nacionales, establecen y norman el derecho a la educación y a la no discriminación, para que ninguna persona, sin importar su condición, se vea excluida de su ejercicio. Asimismo, las leyes inherentes a la educación, tienen el propósito de fundamentar las atribuciones de las instituciones encargadas de impartir educación dentro del Sistema Educativo Nacional y la orientación que deben seguir para alcanzar, entre otras cosas, lo que ofrece el currículo escolar.

En el ciclo escolar 2018-2019, en la Ciudad de México había 514 UDEEI, cada unidad se debe conformar por una Directora, un apoyo administrativo, siete u ocho Maestras Especialistas asignadas en Escuela Regular y un equipo interdisciplinario integrado por: una Psicóloga, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. Es decir, según el Planteamiento Teórico Operativo de las UDEEI, éstas deben contar con doce o trece integrantes, según sea el caso, para estar completas.

Sin embargo, las cifras que arrojó la investigación realizada, se encontraron que sólo había 3,170 MEER, lo cual permite observar que existe un déficit de personal para atender a las 3,966 escuelas de nivel básico, adscrito al sistema de educación pública en la Ciudad de México. Aunado a lo anterior, el trabajo de campo permitió constatar que según las profesionistas encuestadas, hacen falta entre el 15% y 20% de MEER, pues en promedio, el 50% de las directoras encuestadas contestaron que por lo menos les faltaba una MEER, para el caso de los equipos interdisciplinarios la situación es más preocupante, debido a que presentan un déficit considerable de personal, pues en el 85% no se cuenta con psicóloga, 90% con maestra de comunicación y 20% con trabajadora social.

Por su parte, al preguntarle por la importancia de contar con estas tres funciones al encargado de Educación Especial en la CDMX, Lic. Daniel Velazco, para el caso de las trabajadoras sociales, expresó la labor que desempeñan y como son parte fundamental para la vinculación con las familias de los estudiantes, así como el seguimiento que deben llevar para cada caso en particular. En contraste, para las psicólogas y maestras de comunicación, primero hizo referencia a sus funciones y terminó diciendo “no sobran, pero no son indispensables”. Ante este panorama, en donde una autoridad superior y los resultados del trabajo de campo, permiten observar que para la estructura operativa, éstas dos funciones no son determinantes, la pregunta sería. ¿Por qué aparecen de manera reiterativa en los fundamentos teóricos y operativos de los servicios de educación especial?

No sólo es importante contar con la plantilla completa en las UDEEI, para desempeñar su labor las profesionales de la educación especial deben recibir capacitación que las esté actualizando constantemente, pues surgen estrategias y metodologías que deben ser implementadas en el contexto escolar. En este sentido, en la investigación realizada se pudo constatar que la Autoridad Educativa Federal pone a su disposición distintos cursos y talleres. Para 2019 se ofrecieron 11 de estos, de los cuales 10 estaban enfocados a profesionistas de la educación regular y sólo 1 específicamente a profesionistas de educación especial.

No obstante, fue posible encontrar que la oferta de cursos no se limita a los que ofrece dicha autoridad educativa, sino que existe una serie de cursos y talleres que se ofrecen por medio del gobierno federal y estatal, así como, instituciones educativas de nivel superior. Esto permite a las profesionistas, escoger en cuáles participar, considerando sus necesidades de capacitación o actualización. Asimismo, el avance tecnológico hace posible que se lleven a cabo por distintas plataformas virtuales, desde esta perspectiva, los cursos no se ven limitados a que se realicen de manera presencial. En este sentido, en el trabajo de campo fue posible constatar que de las 114 personas encuestadas, 109 habían participado por lo menos en un curso y algunas lo hicieron en más de diez, cabe mencionar

que el 73.7% dijo haber participado de entre 1 y 4 cursos, lo que permite entender que la oferta de capacitación está presente y al alcance de dichas profesionistas.

En cuanto a su perspectiva de utilidad, las que contestaron la encuesta consideraron, en una escala del 0 al 10 que dichos cursos tenían, 6.7 puntos, lo cual se entiende que no les aportan lo suficiente para su práctica profesional. Esto último refleja que la oferta de capacitación discurre en un grado considerable de las necesidades que se tienen en el contexto escolar.

Por otra parte, lo que respecta a la infraestructura para la discapacidad con la que se cuenta en los centros educativos, para alumnos con limitaciones físicas, es un factor que puede restringir su acceso, desarrollo y participación en el medio escolar, un equipamiento o mobiliario inadecuado se puede convertir en una barrera más que se deba sortear. Esto se entiende desde el modelo social de la discapacidad, el cual considera que la discapacidad no es un problema del individuo, sino se agudiza una deficiencia por los entornos inadecuados y actitudes hostiles que agravan sus limitaciones.

En 2013 en las escuelas de nivel básico de la Ciudad de México, el 53.3% no contaba con rampas y el 73.2% con sanitarios adaptados, para 2015 se carecía de señalización táctil y auditiva en el 96.2% y visual en el 97.1%. En este sentido y considerando los resultados obtenidos del trabajo de campo, las profesionistas encuestadas contestaron que las escuelas en las que laboran no cuentan en el 41% con rampas; 47.4% con sanitarios adaptados; 69.2% con alarmas visuales; y el 92.3% señalización visual y en sistema braille. Entonces estamos en la posibilidad de decir que ha habido avances en cuanto a la infraestructura con la que cuentan las escuelas, pero dichos avances han sido limitados. El rubro que se ha visto más beneficiado ha sido la adaptación de sanitarios, seguido por la instalación de rampas, sin embargo, para que un entorno se considere incluyente es importante no descuidar o mejorar el resto, como son la adecuación de espacios en planta baja, contar con cajón de estacionamiento para ascenso y

descenso, señalización táctil y visual, alarmas visuales y contar con materiales adaptados para personas con discapacidad.

En cuanto a la deserción escolar de alumnos con discapacidad, los datos proporcionados por instituciones gubernamentales, de estadística y evaluación de la educación, no están disponibles en dicho sentido, la manera en que se encuentran es por medio de la asistencia escolar. El INEGI reportó que en México para el año 2000, 24 de cada 100 personas con discapacidad no habían asistido a la escuela, esto en un rango de edad de 7 a 29 años. En el caso concreto de menores con discapacidad de entre 6 y 14 años, según dicho censo, el 62.9% asistió a la escuela, la entidad federativa que reportó un mayor porcentaje de asistencia de menores con discapacidad, de entre 6 y 14 años, fue el entonces Distrito Federal, con el 74.3%. En los años subsecuentes no hay información concreta, sin embargo fue posible advertir que los grados de escolaridad en general, en la Ciudad de México, para el año 2015 fueron de 11.1.

En cuanto a los resultados del trabajo de campo, se le preguntó a las encuestadas que con base en su experiencia. ¿Cómo consideraban la permanencia de los alumnos con discapacidad en el transcurso de un ciclo escolar? A mitad del ciclo, 84 de las 114 respondieron que el número de alumnos se mantiene; 4 que disminuye; y 26 que incrementa. Al finalizar el ciclo, 74 respondieron que se mantiene; 21 que disminuye y 19 que incrementa. Hay una variación negativa entre los dos momentos, al final del ciclo, el 18.4% consideró que disminuye, en contraste a la mitad del ciclo sólo lo hizo el 3.5%. Entonces, estamos en la posibilidad de decir, que con base en la percepción de las profesionistas que trabajan en las UDEEI, sí existe una percepción de deserción escolar de alumnos con discapacidad. Sin embargo, el tamaño de la muestra con la que se trabajó y los escasos datos que proporcionan las instituciones gubernamentales, de estadística y evaluación de la educación, nos limita para afirmar que dicha percepción pueda adquirir un carácter concluyente.

Por otra parte, a las encuestadas se les preguntó. ¿Cuáles consideraban las principales causas que motivaban la deserción escolar de alumnos con discapacidad? La causa más recurrente fue “la baja expectativa que tienen las familias de los estudiantes, respecto a la enseñanza que se ofrece en las escuelas públicas”, seguido de “las actitudes negativas hacia la discapacidad”, “la economía familiar”, “la responsabilidad de la familia encargada de dichos alumnos” y “la discriminación de la que son objeto”. Desde esta perspectiva, podemos decir que para las profesionistas, son factores externos a los alumnos los que motivan principalmente que haya deserción escolar, entonces se entiende que son factores ambientales, familiares y actitudinales involucrados como las causas más recurrentes. A manera de complemento, es importante mencionar que para el Lic. Daniel Velazco, también considera que la deserción escolar se presenta por factores en el contexto familiar y la falta de una política pública que garantice que todos los menores en edad de asistir a la escuela, lo hagan.

También a las profesionistas se les preguntó. ¿Qué elementos consideraban fundamentales para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad? en este caso, “la adecuada gestión escolar entre homólogos de nivel básico y educación especial” fue la respuesta más recurrente, seguida de “la capacitación que reciben las profesionistas”, “la comunicación que hay con las familias de los estudiantes” y “contar con un equipo interdisciplinario completo”. Al agrupar los elementos disponibles, quiénes tuvieron mayor recurrencia, podemos decir que fueron las funciones que desempeñan las UDEEI, es decir, tener una comunicación adecuada con las familias y la gestión con sus homólogos de la educación regular. El otro grupo que tuvo mayor peso fueron los recursos con los que cuentan las UDEEI, lo cual implica contar con el personal completo y tener capacitación adecuada para las que laboran ahí.

Sin embargo, los recursos con los que deben disponer las escuelas, como son contar con materiales especializados e infraestructura adecuada para la discapacidad, no obtuvieron una cantidad de respuestas trascendente, en este sentido estamos en la posibilidad de decir que para las profesionales de la

educación especial, es más importante contar con los recursos al interior de las UDDEI y la labor que desempeñan en el contexto escolar y con las familias de los estudiantes con discapacidad.

Ahora, en cuanto a la transición a la educación inclusiva, en 2017 en nuestro país, entró en marcha el modelo de Equidad e Inclusión, no obstante desde el año 2000 ya se manejaba en distintos textos institucionales, que el enfoque que debería tomar la educación era avanzar hacia la inclusión, por tanto durante el transcurso de los años subsecuentes se comenzó con un trabajo legislativo, de fundamentación teórica, capacitación y de adecuación de infraestructura para alcanzar este objetivo. Aunado a lo anterior, el Estado mexicano se comprometió en tratados y acuerdos de carácter internacional a generar las acciones tendientes en materia de educación para alcanzar la equidad e igualdad y que todas las personas, sin importar su condición tuvieran la oportunidad de ejercer el derecho a la educación.

En este caso, las profesionistas de las UDEEI son las que trabajan de manera directa en los centros educativos y dichos cambios han permeado el desempeño de su trabajo, por tanto pueden constatar desde su perspectiva, lo que se ha podido avanzar hacia la educación inclusiva, por ello se les preguntó. ¿En dónde consideraban que se habían presentado los cambios más tangibles de la integración educativa a la educación inclusiva?. La respuesta más recurrente se situó en “la parte normativa” seguido de “la parte operativa” y “la política educativa”.

En este sentido, las modificaciones a la normatividad, es en dónde está investigación coincide que ha habido avances más significativos, seguido de la política educativa y en menor medida en la parte operativa, pues esencialmente es la misma estructura que se tenía desde la aparición de las USAER con el modelo de integración educativa, sin dejar de mencionar que existe un déficit importante de personal, al interior de las UDEEI. También ha sido posible percatarse que existe una disparidad considerable entre la reglamentación, fundamentación

teórica y de operación, con la realidad que se vive en el contexto escolar, pues no es suficiente que la reglamentación y modelos educativos, estén a la altura de lo que se pide en acuerdos internacionales, si las profesionistas siguen percibiendo graves problemas de discriminación hacia los alumnos con discapacidad y que los recursos con los que cuentan las UDEEI son insuficientes o inadecuados.

A las profesionistas en cuestión, se les preguntó que bajo su experiencia. ¿Cuánto consideraban que se había transitado en una escala del 0 al 10, hacia la educación inclusiva? El promedio de las respuestas se situó en 5.8 puntos, en esta misma dinámica se le preguntó lo mismo al Lic. Daniel Velazco y su respuesta fue, “te voy a dar una respuesta muy optimista, pero tratando de apegarme a la realidad, yo te diría que estamos como en un 6, no más allá”. Entonces, con base en lo que expresa la percepción de las profesionistas de las UDEEI, el encargado de educación especial y los elementos que se pudieron vislumbrar a lo largo de este trabajo de investigación, ha habido cambios importantes que direccionan al Sistema Educativo Nacional, política educativa y prestación del servicio educativo hacia la educación inclusiva. No obstante, se observa y se sigue percibiendo que dichos cambios, en algunos puntos, como es la infraestructura y materiales con los que se debe contar en los centros educativos, recursos de las UDEEI, trabajo con homólogos de la educación y las familias con los estudiantes, trascienden de manera ralentizada.

Por último, los datos que se presentaron a lo largo de este trabajo de investigación y las consideraciones finales, permiten conocer si la hipótesis causal que se planteó en un principio se comprobó o refutó, así como contestar las preguntas de investigación y considerar en qué medida se han alcanzado a cumplir los objetivos generales y específicos.

La hipótesis fue la siguiente: *La deserción escolar de alumnos con discapacidad que asisten a escuelas públicas regulares en la Ciudad de México, no se ha reducido en los últimos cinco años, debido a los recursos limitados de personal de las UDEEI, capacitación de este y la inadecuada e insuficiente infraestructura de*

las escuelas, enfocada a la discapacidad. Por tanto, no se ha avanzado hacia la educación inclusiva.

Después de haber realizado la investigación, estamos en la posibilidad de decir que sólo una parte de la hipótesis se pudo comprobar. Para el caso de la variable dependiente, la deserción escolar de alumnos con discapacidad, se considera que no se pudo comprobar de forma determinante, pues los datos obtenidos, no arrojan indicios que dicha deserción haya aumentado o disminuido en los últimos cinco años. La información disponible y analizada desde un método cuantitativo se reduce a la tasa de asistencia escolar, cobertura de servicio, tasa neta de escolarización y grados de estudio, en el caso de los alumnos con discapacidad, no está disponible. En cuanto al análisis de percepción que se realizó por medio del trabajo de campo, se observa que las profesionistas, consideran que hay un grado de deserción escolar, sin embargo, el tamaño de la muestra no permite corroborar si existe una disminución o aumentó dicha deserción.

Por otra parte, las variables independientes sí arrojan indicios para corroborar que las UDEEI trabajan con un déficit de personal, tanto con las Maestras Especialistas asignadas en las escuelas regulares, pues con base en los cálculos cuantitativos se observa que la cobertura de las escuelas se encuentra mermada entre el 15% y 20%, esto último se corrobora con lo que expresaron las directoras de UDEEI que contestaron la encuesta. Para el caso del personal que integra los equipos interdisciplinarios, con base en los resultados del trabajo de campo, el déficit alcanza 85% con las psicólogas, el 90% con las maestras de comunicación y el 20% con las trabajadoras sociales.

Lo que respecta a la capacitación que reciben y está al alcance de las profesionistas de las UDEEI, por parte de la Autoridad Educativa Federal, instancias gubernamentales e instituciones educativas, estamos en la posibilidad que sí existe una oferta amplia y que la mayoría de las profesionistas asisten o se incorporan a distintos cursos o talleres de capacitación o actualización, sin embargo la percepción de éstas, es que no les aporta lo suficiente a su práctica

profesional. Entonces, podemos decir que la capacitación no es totalmente adecuada para enfrentar los desafíos que se presentan en el contexto escolar.

Por último, la infraestructura de las escuelas, enfocada a la discapacidad, en este rubro, fue posible corroborar mediante información disponible que sigue habiendo un déficit importante y que los avances que ha habido son limitados, hay un porcentaje alto de escuelas en la CDMX que no cuentan con sanitarios adaptados, rampas de acceso y aún mayor, que no cuentan con señalización visual y táctil, así como con alarmas visuales y auditivas, esto sólo considerando los elementos más básicos. No obstante, la percepción de las profesionistas es que la falta de infraestructura en las escuelas, no es determinante para que la deserción escolar de alumnos con discapacidad vaya en aumento o contar con ella sea un factor para evitar dicha deserción.

En cuanto a contestar las preguntas de investigación. *¿Qué tanto inciden las UDEEI para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad? dado los recursos limitados de personal, capacitación e infraestructura con los que se cuenta.* Se está en la posibilidad de decir que las UDEEI y las profesionistas que laboran en estas, sí son un factor que determina la incidencia en la deserción escolar, pues se encargan de orientar, asesorar a sus homólogos de la educación regular para implementar acciones, metodologías y estrategias especializadas, asimismo de tejer y reforzar los vínculos con las familias de los alumnos con discapacidad. Lo cual coadyuva a evitar la deserción escolar de dichos estudiantes, sin embargo, el impacto de las UDEEI se ve limitado en algunos casos por la falta de recursos humanos y capacitación adecuada, pues fue posible advertir que existe un déficit en estos rubros, así como en la infraestructura enfocada a la discapacidad con la que se cuenta en las escuelas.

¿Qué tanto se ha transitado de la integración educativa a la de educación inclusiva? El tránsito hacia la educación inclusiva, se ve en mayor medida en la parte normativa y de fundamentación teórica, seguido de la política educativa, sin embargo, en aspectos como la infraestructura adecuada a la discapacidad,

recursos con los que deben contar las UDEEI y en materia actitudinal (discriminación) se observa un rezago que debe ser atendido para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, sin importar su condición. Desde la perspectiva de los profesionales de la educación especial se considera que se ha avanzado en 6 puntos de 10.

Para concluir este trabajo de investigación, estamos en la posibilidad de decir el alcance de los objetivos, comenzando por el general. *Analizar las orientaciones de la educación inclusiva y cómo las adoptan las UDEEI con los recursos que cuentan, para contribuir en la reducción de la deserción escolar de alumnos con discapacidad, que asisten a escuelas regulares de nivel básico del sector público en la Ciudad de México.* Se considera que se alcanzó a cumplir, pues fue posible adentrarse mediante el trabajo documental a los fundamentos normativos y teóricos que sustentan, facultan y orientan el actuar de la educación especial, particularmente de las UDEEI, en la CDMX.

En cuanto a los objetivos específicos: 1) *Identificar las orientaciones que plantea la política de educación inclusiva y cómo se implementa operativamente por medio de las UDEEI.* Se pudo cumplir, mediante el trabajo documental y de campo; 2) *Conocer la perspectiva de los profesionales de la educación especial, respecto a los factores que motivan la deserción escolar de alumnos con discapacidad, a partir de su experiencia.* Se alcanzó a cumplir, mediante el trabajo de campo; y 3) *Conocer la perspectiva de los profesionales de la educación especial, respecto a los recursos institucionales con los que cuentan las UDEEI, para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad.* También fue posible cumplir mediante el trabajo de campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, Luis F., "Estudio introductorio" en Aguilar Villanueva, Luis F. (comp.), *La implementación de las Políticas*, M. A. Porrúa, México, 1992.
- Bobbio, Norberto, *Estado, gobierno y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- Bobbio, Norberto *et al.*, *Diccionario de política*, Siglo XXI editores, México, 2008.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Editorial Santillana, México, 1997.
- Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, Ediciones Península, España, 1995.
- Hobbes, Thomas, *Leviatán*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- Kelsen, Hans, *Teoría general del Estado*, 15va ed. en español, Editora Nacional, México, 1979.
- Maquiavelo, Nicolás, *El príncipe*, Gredos, España, 2014.
- Martínez Jiménez, Alejandro, *La educación primaria, en la formación social mexicana de 1875 a 1970*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1996.
- Martínez Sarabia, Ana K., "De la seguridad del Estado a la seguridad ciudadana" en López Levi, Liliana, Yocelvezky R. y Zamora G. (coord.), *Ciudadanías desigualdad, exclusión e integración*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2019.
- Ortega Martínez, Fidel, *Política educativa de México*, Progreso, México, 1967.
- Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, 4ta edición, Siglo XXI editores, México, 1981.
- Roth, André, "Estado, política pública y análisis de políticas públicas" en .
- Secretaría de Educación Pública (SEP), *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*, SEP/DEE, México, 2010.
- Soto Martínez, M. Adriana *et al.*, *Discapacidad y derechos. Una agenda pendiente*, México, s/f.
- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 1-7, México, SEP/DEE, México, 1994.
- Weber, Max, *El político y el científico*, Altaya, España, 1995.

Referencias digitales

Aguirre Pineda, Judith *et al.* *La integración de niños con problemas de deficiencia mental ligera, a nivel primaria, en el Distrito Federal*, Trabajo terminal de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2005. Disponible en:

http://biblioteca.xoc.uam.mx/reporte_ss.html?id_documento=&fecha=20050428&archivo=0000298mgqz.pdf&bibliografico=79215

Aparicio Blanquel, Alondra, Estrella P. *et al.*, *Cómo la tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en especial la computadora y el material multimedia pueden contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas de niños con síndrome de Down*, Trabajo terminal de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2009. Disponible en: http://biblioteca.xoc.uam.mx/reporte_ss.html?id_documento=308&fecha=20090413&archivo=0000203insc.pdf&bibliografico=89293

Arredondo, Adelina y González R., “1861: la emergencia de la educación laica en México”, en *La educación laica en México: conceptos, políticas y coyunturas*, Historia Caribe - Volumen XII, No. 30, enero-junio 2017. Disponible en: http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/1561/1607

Aquino Zúñiga, Silvia P., García V. *et al*, *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso*, en Revista Scielo versión Online, No.39, México, julio-diciembre, 2012. Disponibles en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007

Asamblea Legislativa del Distrito Federal, *Ley de Educación del Distrito Federal*, Gaceta Oficial de la CDMX, México, 26-07-2019. Disponible en: http://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/leyes/Ley_de_educacion_del_Distrito_Federal.pdf

Blanco, Rosa, “La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 29, agosto-enero 2006, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México, 2006. pp. 19-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, DOF, México, 20-12-2019. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_201219.pdf

———, *Ley General de Educación*, “texto original”, DOF, México, 13-07-1993. Disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado_TFJFA/OAEC_LeyGeneralEducacion.pdf

- , *Ley General de Educación*, DOF, México, 30-09-2019. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- , *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, DOF, México, 17-10-2019. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf.
- , *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, DOF, México, 30-09-2019. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- , *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, DOF, México, 12-07-2018. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- , *Ley Orgánica de la Educación Pública*, México, DOF, México, 23-01-1942. Disponible en: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf
- Casas Hernández, Angélica C., *Algunos significados de la discapacidad intelectual en los formantes de la licenciatura de educación especial*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2014. Disponible en: <http://biblioteca.xoc.uam.mx/tesis.htm?fecha=00000000&archivo=0008875ouxw.pdf&bibliografico=164688>
- Castillo Manzano, Fuensanta y Morales I., *TDAAH en la UDEEI; fallas en la educación especial*, Trabajo terminal de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2016. Disponible en: http://biblioteca.xoc.uam.mx/reporte_ss.html?id_documento=&fecha=00000000&archivo=0009822caty.pdf&bibliografico=169668
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), *Informe especial sobre el derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad*, CNDH, México, s.f. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/documento/informe-especial-sobre-el-derecho-la-accesibilidad-de-las-personas-con-discapacidad>
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (CPGMDH), *Glosario de términos sobre discapacidad*, SEGOB/ISSSTE/CONADIS, México, s.f. Disponible en: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Generales/1glosario_discapacidad.pdf
- Consejo Nacional de Población (CONAPO), *Reporte de Indicadores Educativos 2018*, DGPPyEE/SEP. México, 2018. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>

- CONAPRED, *La transformación de los servicios de educación especial en México*, SEP-DF, México, 2004. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf
- Cruz Vadillo, Rodolfo *et al.*, *Implicaciones de la inclusión de los alumnos con discapacidad en la práctica educativa*, Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE (San Luis Potosí), México, 2017. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0585.pdf>
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*, DOF, 19 de mayo de 1992. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Echeita Sarrionandia, Gerardo, "Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, No. 2, España, 2008, p. 9-18. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28208250_Inclusion_y_Exclusion_Educativa_Voz_y_Quebranto
- Elizalde Méndez, Jorge *et al.*, *Educación especial ¿Dónde está?*, Trabajo terminal de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2005. Disponible en: http://biblioteca.xoc.uam.mx/reporte_ss.html?id_documento=&fecha=0000000&archivo=89206.pdf&bibliografico=89206
- Facultad de Ingeniería Industrial, *Antropometría*, Escuela Colombiana de Ingeniería, Colombia, s/f. Disponible en: https://esc-web-dev.s3.amazonaws.com/staging/documents/2956_antropometria.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAWFY3NGTFNDEDHBJGJ&Signature=PeBUv0XBCXbSCL490aBmXSIEVAU%3D&Expires=1606647967
- Gálvez Flores, María de Lourdes, *Soportes históricos para una prospectiva de la educación especial*, Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE (San Luis Potosí), México, 2017. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2816.pdf>
- García Cedillo, Ismael *et al.*, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, SEP, México, 2000. Disponible en: <https://es.slideshare.net/EPULITA76/la-integracin-educativa-en-el-aula-regular-principios-finalidades-y-estrategias>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPEE), *Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa. Ciudad de México*, Gobierno de México, 2020. Disponible en: <https://planeacion.sep.gob.mx/entidadfederativa.aspx>

- , *Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional*, Gobierno de México, 2020. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- , *Sistema de Información y Gestión Educativa. Consulta de escuelas*, Gobierno de México, 2020. Disponible en: <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>
- Galeano Cisneros Rosaura, *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática*, INEE, México, 2016. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B105.pdf>
- González, Alejandro (coord.), *¿Gobernar por resultados? implicaciones de la política de evaluación del desempeño del gobierno mexicano*, GESOC, México, 2008. Disponible en: <http://www.gesoc.org.mx/resources/003-Gobernar-por-Resultados-2008.pdf>
- Guajardo Ramos, Eliseo, “La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial” en *Pensamiento anticolonial y contra-hegemónico, Revista Teoría y Crítica de la Psicología*, Vol.11, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, 2018. pp. 131-153. Disponible en: <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/issue/view/14/showToc>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), *La discapacidad en México, datos al 2014*, INEGI, México, 2016. Disponible en: <http://coespo.groo.gob.mx/Descargas/doc/DISCAPACITADOS/ENADID%202014.pdf>
- , *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*, INEGI, México, 2013. Disponible en: https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo3/2018/44257/4/b202c98e9a2106f4c0f427b64f542c93.pdf
- , *Las personas con discapacidad en México: una visión Censal*, INEGI, México, 2004. Disponible en: <http://www.libreacceso.org/wp-content/uploads/2014/05/inegidiscapacidad2004.pdf>
- , *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013*, INEGI/SEP, México, 2014. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/#>
- Kanz, Heinrich, “Kant y la pedagogía”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, No. 3, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Francia, 1993. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kants.pdf>

- Munari, Alberto, "De la aventura de la OIE a los principios educativos de Piaget", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, No. 2, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Francia, 1994. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/piagets.PDF>
- Marrufo Heredia, Ofelia, *Análisis de las funciones y el desempeño de la jefatura técnico-pedagógica de la dirección de educación especial del estado de Yucatán en el periodo 1995-2020*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2008. Disponible en: <http://biblioteca.xoc.uam.mx/tesis.htm?fecha=00000000&archivo=81329.pdf&bibliografico=81329>
- Martínez Aguirre, Lucia, *Sistemas de educación especial*, Tercer milenio, México, 2012. Disponible en: [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Sistemas de educacion_especial.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Sistemas_de_educacion_especial.pdf)
- Morales Martínez, Gisela, *¿Por qué es llamada especial a la educación especial? Una visión sociológica*, Trabajo terminal de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2003. Disponible en: http://biblioteca.xoc.uam.mx/reporte_ss.html?id_documento=&fecha=00000000&archivo=78358.pdf&bibliografico=78358
- Navarro Canedo, Flavia, *Perfil de la demanda de atención de niños con deficiencia mental en una escuela de educación especial*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2006. Disponible en: <http://biblioteca.xoc.uam.mx/tesis.htm?fecha=00000000&archivo=t0000085szmx.pdf&bibliografico=97045>
- Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (coord.) (ORPIS), *Recomendaciones de accesibilidad*, Presidencia de la República, México, s/f. <http://www.libreacceso.org/wp-content/uploads/2013/09/manual.pdf>
- Oliveira, Orlandina de, "La participación femenina en los mercados de trabajo urbanos en México: 1970-1980", en *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 4. No. 3, COLMEX, México, 1989, pp. 465-493. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.24201/edu.v4i3.736>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*, OEI, Chile, 2018. Disponible en: <https://oei.cl/uploads/files/news/Education/89/Gui%CC%81a-para-la-no-discriminacio%CC%81n-en-el-contexto-escolar.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS), *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, (Versión abreviada en español), OMS, España, 2001. Disponible en:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionid=F6C36909C3993B67004B6C50340353C8?sequence=1

Organización de las Naciones Unidas (ONU), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*, CEPAL, Chile, 2018. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

———, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, ONU, París-Francia, 10 de diciembre de 1948. Disponible en: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

———, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Asamblea General de las Naciones Unidas, EU, 2006. Disponible en: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Quiroz, Miguel Ángel, “El acontecer histórico de la educación especial en México”, en *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, Vol. 5, No. 1, enero-junio 2014, México, 2014. pp. 39-45. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/322382412_El_Acontecer_Historico_o_de_la_Educacion_Especial_en_Mexico

Robles Vásquez, Héctor V., Pérez Miranda, Mónica G. (coord.), *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2015. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B113.pdf>

———, *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2016. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B114.pdf>

———, *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2019. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>.

Ruiz-Ramírez, Rosalva, et al, *Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa*, Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, México, julio-diciembre, 2014, pp. 51-74, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>

Sánchez Regalado, Patricia, *Transformación de los Servicios de Educación Especial en México*, CONAPRED/SEP, México, 2004. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf

Santos Catalán, Víctor, “Historia de la educación en México: del asistencialismo a la inclusión educativa” en *Educación Especial Hoy “Plataforma dedicada a la investigación, análisis y difusión del acontecer en torno a la Educación Especial en México. En defensa de la escuela pública”*. 27 de septiembre de 2019. Disponible en: <https://educacionespecialhoy.com/2019/09/27/historia-de-la-educacion-especial-en-mexico-del-asistencialismo-a-la-inclusion-educativa/>

Santos Guerra, Miguel Ángel, *La escuela que aprende*, s/f. Disponible en: <https://colaboreu.files.wordpress.com/2012/01/laescuelaqueaprende.pdf>

Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes clave para la educación integral*, México, SEP, 2018. Disponible en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

———, *Catálogo de cursos, talleres y asesorías para el fortalecimiento del desarrollo profesional*, AFSEDF/DGOSE/DEE, México, 2010. Disponible en: <http://189.203.128.224/escuela/documentos/formacionactualizacion/CatalogoCursosDEE0809.pdf>

———, *Documento base de formación continua de la Ciudad de México*, AEFCM, México, 2019. Disponible en: <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201910/201910-RSC-kviyDTGiTL-CiudaddeMxico26.08.19.pdf>

———, *Educación especial en México*, SEP, México, 2014. Disponible en: <https://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>

———, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, SEP, México, 2018. Disponible en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

———, *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*, SEP, México, 2008. Disponible en: <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/2010/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>

———, *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación Inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2018-2019*, México, 2018. Disponible en: https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf

- , *La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)*, SEP, México, 2014. Disponible en: https://www.academia.edu/11538758/La_Intervenci%C3%B3n_de_la_Unidad_de_Educaci%C3%B3n_Especial_y_Educaci%C3%B3n_Inclusiva_UDEEI
- , *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER*, SEP, México, 2011. Disponible en: http://siplandi.seducoahuila.gob.mx/SIPLANDI_NIVELES_2015/7ESPECIAL/LIBROS/MASEE2011.pdf
- , *Modelo educativo equidad e inclusión*, SEP, México, 2017. Disponible en: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/2018/Equidad-e-inclusion.pdf>
- , *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, SEP, México, 2006. Disponible en: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- , *Orientaciones para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de educación básica*, SEP, México, 2011. Disponible en: http://educacionespecial.aefcm.gob.mx/publicaciones/wp-content/uploads/2019/12/usaer_orientaciones.pdf
- , *Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*, SEP, México, 2015. Disponible en: https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/planteamiento_tecni_a1a9bb46.pdf
- , *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019 (Versión de bolsillo)*, SEP, México, 2019. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- , *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020 (Versión de bolsillo)*, SEP, México, 2020. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- , *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2018-2019*, SEP, México, 2019. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf

- Secretaría de Salud, "Hospitales y hospicios", en *Centro de documentación institucional. Archivo Histórico de la Secretaría de Salud*, México. Disponible en: <http://pliopecms05.salud.gob.mx:8080/archivo/ahssa/hospitales>
- Soëtard, Michel, "La filosofía de la educación en Rousseau", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, No. 4, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Francia, 1994. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rousseauus.PDF>
- Soto Martínez, M. Adriana, "La institución de la discapacidad y la posibilidades de la alteridad" en *Maternidad en el contexto discapacidad. La experiencia y los saberes de madres con hijos en condición de discapacidad*, Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2011. Disponible en: <http://biblioteca.xoc.uam.mx/tesis.htm?fecha=00000000&archivo=123977.pdf&bibliografico=123977>
- Soto Martínez, M. Adriana, *La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia*, Revista Política y Cultura, núm. 35, México, primavera 2011. pp. 209-239 Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n35/n35a11.pdf>
- Tronco Aceves, Sergio, *Análisis de los factores implicados en la inclusión laboral de estudiantes egresados de los centros de atención múltiple laboral de educación especial*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2012. Disponible en: <http://biblioteca.xoc.uam.mx/tesis.htm?fecha=00000000&archivo=145068.pdf&bibliografico=145068>
- UNESCO, *XI y XII Jornadas de cooperación educativa son Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, OREAL/UNESCO, Chile, 2016. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>
- , *Declaración de Salamanca y marco de acción, Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales de Educación: Acceso y Calidad*, Salamanca, UNESCO, España, 7 al 10 de junio de 1994. Disponible en: <https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- , *Foro Mundial sobre educación, Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, UNESCO, Senegal, 26 al 28 de abril del 2000. Disponible en: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO Marco Acci%C3%B3n Dakar 2000 ES.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO%20Marco%20Acci%C3%B3n%20Dakar%202000%20ES.pdf)
- UNICEF, *Convención sobre los Derechos del Niño*, UNICEF, España, 2006. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

———, *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*, UNICEF, Bolivia, 2001. Disponible en: <http://189.203.128.224/educacioninclusiva/documentos/PoliticalInternacional/DeclaracionCochabamba.pdf>

Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (Universidad Abierta de Cataluña), “Los grandes modelos del concepto de educación” en *El carácter polisémico del concepto de educación*, UOC, España, s.f. Disponible en: http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_211/web/main/m4/cap4/2.html

Vera Bolaños, Claudia *et al.*, *La educación especial para niños no oyentes y su integración social: ¿realidad, promesa o utopía?*, Trabajo terminal de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2010. Disponible en: http://biblioteca.xoc.uam.mx/reporte_ss.html?id_documento=&fecha=00000000&archivo=82997.pdf&bibliografico=82997

Westbrook, Robert, “John Dewey: Pragmatismo y pedagogía”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, No. 1, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Francia, 1993. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>

Zárate Bernal, Itzel, *et al.*, *Perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México en la modalidad a distancia*, IPN, México, s/f. Disponible en: <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5181.pdf>

Zayas Pérez, Federico, *et al.*, *Educación y educación escolar*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 1, Costa Rica, 2010, pp. 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068014>

ANEXOS

Anexo 1. Clasificación en la que basan su atención los servicios de educación especial.

	Tipo	Categoría	Subcategoría
Situación del alumno	Discapacidad sensorial	Visual	Ceguera Baja visión
		Auditiva	Sordera Hipoacusia
		Sordoceguera	Sordoceguera
	Discapacidad física	Motriz	Motriz
	Discapacidad intelectual	Intelectual	Discapacidad intelectual
	Discapacidad mental	Psicosocial	Discapacidad psicosocial
	Discapacidad múltiple	Discapacidad múltiple	Discapacidad múltiple
	Sin discapacidad	Problemas de conducta	Problemas de conducta
		Problemas de comunicación y lenguaje	Problemas de comunicación y lenguaje
		Problemas de aprendizaje	Problemas de aprendizaje
		Trastornos	Trastornos
		Diversidad social, cultural y lingüística	Sociocultural
		Lingüística	Lingüística
		Otros	Condición de salud
	Capacidades y aptitudes sobresalientes	Aptitudes sobresalientes	Aptitudes sobresalientes
Talentos específicos		Talentos específicos	

Imagen obtenida de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*, INEE, México, 2015. p.76.

Anexo 2. Comparativo de curso y talleres ofrecidos por la AEFCM.

2010	Nivel y/o modalidad al que se dirige	2019	Nivel y/o modalidad al que se dirige.
Programa de ciencias naturales de SEP	Educación especial y Primaria.	Todos los alumnos aprenden en el aula. Procesos implicados en el aprendizaje	Educación especial
Flexibilidad curricular	Educación especial, Primaria y Secundaria.	Planeación para un aprendizaje efectivo en telesecundarias	Secundaria
Enseñanza de la ciencia naturales en educación especial	Preescolar, Primaria y Educación especial.	Uso eficiente de los recursos curriculares en 6° grado	Primaria
Uso y comprensión en alumnos con discapacidad intelectual	*Todos los niveles	Sensibilización en el manejo de las emociones para el acompañamiento de los líderes escolares	Primaria
Introducción a la lengua de señas mexicana	Educación especial.	Lecto escritura en 1° grado	Primaria
Lengua de señas mexicana I	Educación especial	Cuidado de la integridad y sano desarrollo de los alumnos	*Todos los niveles
Estrategias didácticas para trabajar con personas con discapacidad visual	*Todos los niveles	Principios de planeación didáctica, evaluación formativa e intervención en el aula para la mejora de los aprendizajes	*Todos los niveles
La práctica entre varios, una alternativa para la atención educativa en la diversidad	*Todos los niveles	Aprendizajes calve educación 1° grado	Primaria
Condición de la discapacidad en el marco de la educación inclusiva	*Todos los niveles	Aprendizajes calve educación 2° grado	Primaria
Construcción de competencia para la resolución no violenta de conflictos	*Todos los niveles	Derechos humanos como antecedente al tema de convivencia dentro del aula en la escuela primaria, con perspectiva de género	primaria
Función directiva y uso de competencia psicosociales en la resolución no violenta de conflictos	*Todos los niveles	Estrategias para fomentar las convivencias	Secundaria
Apoyo a los alumnos con diferencia étnicas, socioculturales y lingüísticas a través de la USAER	Educación Especial y Primaria.		
Prevención y atención del maltrato y abuso sexual infantil	*Todos los niveles		
Informática educativa en educación especial	Educación Especial		

(*) Todos los niveles y modalidades de Educación Básica del D.F. (Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Especial, Física y Adultos).

Tabla de elaboración propia. Fuente: *Catálogo de cursos, talleres y asesorías para el fortalecimiento del desarrollo profesional*, AFSEDF/DGOSE/DEE, México, 2010 y *Documento base de formación continua de la Ciudad de México*, AEFCM, México, 2019.

Anexo 3. Indicadores de la educación básica (información completa).

Nivel nacional						
Educación básica	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	25,939,193	25,980,148	25,897,636	25,780,693	25,447,467	25,493,702
Cobertura %	96.5	96.8	96.6	96.3	95.2	95.6
Población 3 a 14 años	26,869,307	26,845,794	26,814,366	26,776,405	26,730,758	26,673,768
Matrícula 3 a 14 años	25,459,143	25,503,447	25,433,760	25,386,760	25,119,074	24,944,784
* TNE (3 a 14 años) %	94.8	95	94.9	94.8	94	93.5
Grados de escolaridad	8.9	9	9.2	9.3	9.4	9.5
Analfabetismo %	6	5.7	5	4.7	4.4	4
Preescolar	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	4,786,956	4,804,065	4,811,966	4,931,986	4,891,002	4,780,787
Cobertura %	71.3	71.8	72.1	74	73.6	72.1
Población 3 a 5 años	6,711,553	6,694,193	6,677,238	6,662,516	6,647,805	6,628,796
Matrícula 3 a 5 años	4,774,717	4,793,131	4,797,492	4,921,227	4,869,815	4,761,666
* TNE (3 a 5 años) %	71.1	71.6	71.8	73.9	73.3	71.8
Primaria	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	14580379	14351037	14250425	14137862	14020204	13972269
Cobertura %	108.2	106.6	106	105.5	104.9	104.8
Población 6 a 11 años	13,472,363	13,460,608	13,438,164	13,405,112	13,367,833	13,333,426
Matrícula 6 a 11 años	13,418,897	13,291,411	13,278,166	13,197,849	13,164,666	13,154,216
* TNE (6 a 11 años) %	99.6	98.7	98.8	98.5	98.5	98.7
Abandono escolar %	0.8	0.6	0.7	1.1	0.5	0.7
Reprobación %	0.8	0.8	0.9	1	0.9	1.1
Eficiencia Terminal %	96.8	98.2	98.3	97.8	97.5	96.2
Tasa de Terminación %	71.3	71.8	72.1	74	73.6	72.1
Secundaria	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	6,571,858	6,690,993	6,690,993	6,690,993	6,690,993	6,690,993
Cobertura %	98.3	102	102	100	97.3	96.5
Absorción %	97	97.4	97.2	97.1	97.6	96.9
Población 12 a 14 años	6,685,391	6,690,993	6,698,964	6,708,777	6,715,120	6,711,546
Matrícula 12 a 14 años	5,745,543	5,909,722	5,891,658	5,787,863	5,660,227	5,634,455
* TNE (12 a 14 años) %	85.9	88.3	87.9	86.3	84.3	84
Abandono escolar %	4.1	4.4	4.4	5.3	4.6	4.8
Reprobación %	5.4	5	5.2	5.6	5.1	5.5
Eficiencia Terminal %	87.7	86.8	87.7	85.5	86	86.3
Tasa de Terminación%	85.4	89.9	94.2	93.3	89.1	87.9

(TNE) Tasa Neta de Escolarización.

Tabla de elaboración propia. Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO), Reporte de Indicadores Educativos 2018, DGPPyEE/SEP. México, 2018.

Anexo 4. Indicadores de la educación básica (información completa)

CDMX						
Educación básica	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	1,700,551	1,662,604	1,661,084	1,624,435	1,583,012	1,544,368
Cobertura %	108.8	108.8	111.3	111.3	111	110.8
Población 3 a 14 años	1,563,540	1,528,483	1,493,043	1,459,019	1,426,383	1,393,241
Matrícula de 3 a 14 años	1,665,281	1,620,593	1,626,878	1,597,221	1,559,457	1,523,417
TNE (3 a 14 años) %	106.5	106	109	109.5	109.3	109.3
Grados de Escolaridad	10.8	11	11.1	11.2	11.3	11.4
Analfabetismo %	1.6	1.5	1.4	1.2	1.1	1
Preescolar	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	304,881	296,415	299,199	301,033	290,039	279,876
Cobertura %	81.6	81.6	84.8	87.7	87	86.4
Población 3 a 5 años	373,704	363,269	352,899	343,066	333,569	323,949
Matrícula 3 a 5 años	303,858	295,048	298,015	299,660	285,150	277,014
TNE 3 a 5 años %	81.3	81.2	84.4	87.3	85.5	85.5
Primaria	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	908,114	876,983	879,568	857,117	839,197	819,843
Cobertura %	116.2	114.7	117.8	117.5	117.7	117.8
Población 6 a 11 años	781,675	764,360	746,471	729,215	712,795	696,205
Matrícula 6 a 11 años	855,450	838,145	842,245	825,879	810,843	785,711
TNE (6 a 11 años) %	109.4	109.7	112.8	113.3	113.8	112.9
Abandono escolar %	2.4	-1.2	1.3	1.3	1.6	0.8
Reprobación %	0.2	0.4	0.4	0.7	0.5	3.2
Eficiencia Terminal %	98	98.6	99	96.5	97.4	94.1
Tasa de Terminación %	115.4	114	115.4	112.1	112.6	111.7
Secundaria	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	487,556	489,206	482,317	466,285	453,776	444,649
Cobertura %	119.5	122	122.5	120.6	119.4	119.2
Absorción %	106.1	105.9	105.4	104.2	105.7	105
Población 12 a 14 años	408,161	400,854	393,673	386,738	380,019	373,087
Matrícula 12 a 14 años	428,918	428,371	424,400	415,070	407,481	399,280
TNE (12 a 14 años) %	105.1	106.9	107.8	107.3	107.2	107.0
Abandono escolar %	1.3	4.5	-1.2	4.2	3.9	3.6
Reprobación %	7.2	6.5	7	7.5	6.6	6.2
Eficiencia Terminal %	101.6	83.2	104.8	87.5	88.1	88.8
Tasa de Terminación %	111.8	104.6	132.2	108.7	107.5	108.6

(TNE) Tasa Neta de Escolarización.

Tabla de elaboración propia. Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO), Reporte de Indicadores Educativos 2018, DGPPyEE/SEP. México, 2018.

Anexo 5. Comparativo de indicadores educativos.

Nivel Educativo / Indicador	2013-2014			2014-2015			2015-2016		
	MN %	CDMX %	Pos	MN %	CDMX %	Pos	MN %	CDMX %	Pos
Educación Básica									
Cobertura	96.5	108.8	1	96.8	108.8	1	96.6	111.3	1
TNE (3 a 14 años)	94.8	106.5	1	95.0	106.0	1	94.9	109.0	1
Preescolar									
Cobertura	71.3	81.6	4	71.8	81.6	4	72.1	84.8	4
TNE (3 a 5 años)	71.1	81.3	4	71.6	81.2	5	71.8	84.4	4
Primaria									
Abandono escolar	0.8	2.4	31	0.6	-1.2	1	0.7	1.3	27
Reprobación	0.8	0.2	2	0.8	0.4	8	0.9	0.4	8
Eficiencia Terminal	96.8	98.0	12	98.2	98.6	14	98.3	99.0	15
Tasa de Terminación	111.5	115.4	7	106.1	114.0	2	104.4	115.4	1
Cobertura	108.2	116.2	1	106.6	114.7	1	106.0	117.8	1
TNE (6 a 11 años)	99.6	109.4	1	98.7	109.7	1	98.8	112.8	1
Secundaria									
Absorción	97.0	106.1	1	97.4	105.9	1	97.2	105.4	1
Abandono escolar	4.1	1.3	4	4.4	4.5	11	4.4	-1.2	1
Reprobación	5.4	7.2	24	5.0	6.5	22	5.2	7.0	24
Eficiencia Terminal	87.7	101.6	2	86.8	83.2	23	87.7	104.8	1
Tasa de Terminación	85.4	111.8	1	89.9	104.6	1	94.2	132.2	1
Cobertura	98.3	119.5	1	102.0	122.0	1	102.0	122.5	1
TNE (12 a 14 años)	85.9	105.1	1	88.3	106.9	1	87.9	107.8	1

(TNE) Tasa Neta de Escolarización.

Tabla de elaboración propia. Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO), Reporte de Indicadores Educativos 2018, DGPPyEE/SEP. México, 2018.

Anexo 6. Datos de abandono escolar en primaria, a nivel nacional.

Abandono escolar en la primaria												
Entidad Federativa	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	%	Pos	%	Pos	%	Pos	%	Pos	%	Pos	%	Pos
Aguascalientes	0.5	13	0.4	11	0.2	09	0.6	15	0.0	08	0.2	12
Baja California	0.2	05	1.1	29	-0.2	05	0.1	09	0.4	15	-0.3	05
Baja California Sur	0.6	19	0.0	07	-0.3	04	-0.2	05	-0.8	02	-1.6	01
Campeche	1.2	28	1.0	22	1.6	30	1.8	29	1.4	28	0.5	16
Coahuila	2.7	32	0.1	08	0.7	19	0.0	07	0.3	11	-0.2	06
Colima	0.2	07	0.9	21	0.9	23	1.9	30	1.5	30	0.8	24
Chiapas	0.6	21	1.1	28	1.5	29	1.2	23	1.2	27	1.0	27
Chihuahua	0.4	10	0.3	10	0.2	08	0.1	10	0.3	09	0.2	13
Ciudad de México	2.4	31	-1.2	01	1.3	27	1.3	25	1.6	31	0.8	26
Durango	0.9	25	1.0	23	0.9	22	1.2	22	0.6	19	0.7	20
Guanajuato	0.6	18	0.3	09	0.5	13	0.7	18	0.3	14	0.7	21
Guerrero	1.3	29	1.4	31	2.1	31	1.6	28	2.1	32	1.7	30
Hidalgo	0.2	06	-0.2	04	-0.2	06	-0.2	04	-0.4	06	0.1	11
Jalisco	1.0	26	1.1	26	0.9	21	1.0	20	0.5	17	0.7	19
México	0.4	11	0.4	13	0.5	12	0.7	16	0.6	18	0.8	22
Michoacán	1.6	30	1.6	32	2.2	32	3.2	31	1.4	29	2.7	32
Morelos	0.7	22	1.1	27	0.7	18	0.9	19	1.1	26	1.0	28
Nayarit	0.3	08	0.6	15	0.8	20	0.0	06	0.6	20	-0.5	02
Nuevo León	-0.1	02	0.0	06	-0.4	03	-0.3	03	-0.6	05	-0.5	03
Oaxaca	0.5	14	0.6	16	1.0	25	7.1	32	-2.9	01	1.9	31
Puebla	0.5	15	0.4	12	0.4	10	0.5	14	0.3	10	0.6	17
Querétaro	-0.2	01	-0.4	03	-0.4	02	-0.6	02	-0.6	04	-0.2	07
Quintana Roo	0.0	03	-0.5	02	-1.6	01	-1.0	01	-0.7	03	-0.3	04
San Luis Potosí	0.7	23	0.8	18	0.6	15	0.4	11	0.3	12	0.8	25
Sinaloa	0.7	24	0.7	17	0.7	16	0.5	12	1.0	24	0.0	09
Sonora	0.6	20	1.0	25	0.6	14	1.3	24	1.0	22	0.5	15
Tabasco	0.5	17	0.5	14	1.1	26	1.6	27	1.0	23	0.7	18
Tamaulipas	0.3	09	1.0	24	1.0	24	1.0	21	0.7	21	0.3	14
Tlaxcala	0.0	04	-0.1	05	0.0	07	0.1	08	-0.1	07	0.0	10
Veracruz	1.1	27	1.3	30	1.4	28	1.5	26	1.0	25	1.5	29
Yucatán	0.5	16	0.8	20	0.4	11	0.5	13	0.3	13	0.0	08
Zacatecas	0.4	12	0.8	19	0.7	17	0.7	17	0.5	16	0.8	23
República Mexicana	0.8		0.6		0.7		1.1		0.5		0.7	

Tabla de elaboración propia. Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO), Reporte de Indicadores Educativos 2018, DGPPyEE/SEP. México, 2018.

Anexo 7. Datos de abandono escolar en secundaria, a nivel nacional.

Abandono escolar en Secundaria												
Entidad Federativa	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	%	Pos	%	Pos	%	Pos	%	Pos	%	Pos	%	Pos
Aguascalientes	2.2	06	5.2	18	5.9	23	6.6	28	6.1	27	5.2	21
Baja California	5.7	25	5.2	20	4.6	14	4.7	11	4.6	16	3.7	07
Baja California Sur	5.7	26	3.5	06	4.6	13	3.1	01	2.9	02	2.4	01
Campeche	7.2	30	6.6	29	8.2	31	6.1	24	5.2	23	6.1	29
Coahuila	-0.1	01	3.8	07	4.9	17	4.3	08	3.8	07	4.3	12
Colima	0.8	02	5.0	16	1.0	02	7.6	29	7.0	31	5.7	27
Chiapas	4.5	16	5.4	23	5.7	20	5.7	21	5.9	26	5.6	26
Chihuahua	5.9	28	6.2	27	6.4	25	6.0	23	5.0	19	5.2	23
Ciudad de México	1.3	04	4.5	11	-1.2	01	4.2	07	3.9	08	3.6	06
Durango	7.3	31	6.9	31	6.8	29	7.9	30	6.8	30	6.6	30
Guanajuato	5.1	20	5.0	15	5.3	19	5.0	13	4.5	13	4.9	18
Guerrero	5.5	23	5.3	22	6.7	28	6.3	26	6.3	29	5.6	25
Hidalgo	3.0	08	2.3	03	2.8	04	3.2	02	3.1	03	3.2	04
Jalisco	5.6	24	5.3	21	5.8	21	5.6	20	4.9	18	5.1	19
México	3.1	09	2.0	02	2.4	03	4.0	05	3.5	06	3.8	09
Michoacán	9.1	32	4.5	10	9.2	32	9.6	31	8.6	32	10.8	32
Morelos	0.9	03	7.3	32	2.9	05	5.1	14	4.6	14	5.2	22
Nayarit	1.3	05	6.4	28	3.8	07	5.1	15	4.3	12	3.8	08
Nuevo León	4.2	14	4.0	08	3.5	06	3.4	03	3.2	05	3.0	02
Oaxaca	4.7	18	1.1	01	4.7	15	9.9	32	1.9	01	5.9	28
Puebla	3.8	12	3.1	04	4.5	11	4.3	09	4.2	11	4.8	17
Querétaro	6.3	29	6.1	26	6.6	27	6.2	25	5.2	24	4.6	15
Quintana Roo	4.0	13	4.3	09	4.2	09	4.2	06	4.2	10	4.0	10
San Luis Potosí	5.1	19	4.7	12	5.1	18	4.9	12	5.0	20	4.7	16
Sinaloa	5.4	22	4.9	13	4.7	16	5.3	18	5.1	21	4.6	14
Sonora	4.5	17	4.9	14	6.8	30	5.3	16	4.6	17	3.1	03
Tabasco	4.4	15	5.9	24	4.6	12	4.5	10	3.2	04	3.5	05
Tamaulipas	2.2	07	5.2	19	5.9	22	6.0	22	5.5	25	5.2	20
Tlaxcala	3.8	11	3.4	05	3.9	08	3.9	04	4.0	09	4.1	11
Veracruz	3.3	10	5.1	17	4.2	10	5.4	19	5.2	22	5.3	24
Yucatán	5.7	27	6.1	25	6.1	24	5.3	17	4.6	15	4.5	13
Zacatecas	5.4	21	6.7	30	6.6	26	6.4	27	6.2	28	6.6	31
República Mexicana	4.1		4.4		4.4		5.3		4.6		4.8	

Tabla de elaboración propia con información obtenida de Consejo Nacional de Población (CONAPO), Reporte de Indicadores Educativos 2018, DGPPyEE/SEP. México, 2018.

Anexo 8. Preguntas de la entrevista realizada a la Autoridad Educativa.

26 de junio de 2020

Antes que nada, reciba un cordial saludo, esperando se encuentre muy bien, al igual que su familia.

Mi nombre es Jorge Trinidad Garcés García, estudiante de 12vo trimestre de la Licenciatura en Política y Gestión Social de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.

En atención a su destacada trayectoria y experiencia profesional en Educación Especial, me dirijo a usted para solicitar respetuosamente tenga a bien concederme una entrevista que forma parte de la metodología de investigación de la tesis de licenciatura que estoy realizando. El presente instrumento tiene el propósito de recopilar información, referente a la deserción escolar de alumnas(os) con discapacidad en escuelas que cuentan con el servicio de UDEEI.

La información vertida será utilizada únicamente para cuestiones académicas y sin fines de lucro.

Ante la situación de salud pública que vive actualmente nuestro país, se propone tener una entrevista con usted, que no exceda los 30 minutos para afectar lo menos posible sus múltiples actividades, la cual puede ser por medio de alguna plataforma digital como Zoom, Google meet o la que usted indique, en el día y hora que me señale. Dicha entrevista, se basa en las siguientes preguntas:

1. De acuerdo con la política de educación inclusiva en la Ciudad de México, para usted ¿en qué consiste y cómo se relaciona con Educación Especial?
2. ¿Usted, qué balance me podría compartir del desempeño profesional actual de las UDEEI?
3. En Educación Especial ¿cuál es el papel del maestro especialista de UDEEI con los alumnos(as) con discapacidad para que mantengan una trayectoria escolar exitosa?
4. Desde su opinión ¿qué tan importante es tener un psicólogo y maestro de comunicación al interior de la estructura de las UDEEI?
5. Y ¿cuál considera que es la principal aportación del trabajador social al interior de las UDEEI?
6. Desde su perspectiva ¿cuáles son los principales factores que influyen en la deserción escolar de alumnos(as) con discapacidad, que asisten a escuelas regulares en la CDMX?
7. ¿Considera que los recursos humanos y técnico-operativos al alcance de las UDEEI son suficientes para brindar un servicio diferenciado, efectivo y eficiente para evitar la deserción escolar de alumnos(as) con discapacidad? En su caso ¿cuáles considera que deben ser reforzados?
8. Desde su perspectiva ¿cuáles son los elementos básicos de infraestructura para la discapacidad con lo que deben contar las escuelas públicas de nivel básico en la CDMX? y ¿qué porcentaje considera que la tengan?
9. Desde su experiencia ¿cuáles son las principales líneas temáticas que se ofrecen para la capacitación continua de los profesionales de Educación Especial? y aproximadamente ¿cuántos cursos ofrece al año educación especial al personal?
10. ¿En qué considera que hubo mayores cambios institucionales a partir del Modelo de Equidad e Inclusión de 2017 respecto al Modelo de Integración Educativa?
11. Personalmente, en una escala del 1 al 10 ¿cuánto considera que se ha podido transitar hacia la educación inclusiva en los últimos años?

Anexo 9. Encuesta realizada.

Presentación.

Antes que nada, le agradezco su tiempo y su valiosa participación en este ejercicio en línea.

El presente instrumento tiene como propósito recuperar información de los profesionales de Educación Especial en la CDMX, mismo que forma parte de la metodología de investigación para una tesis de la Licenciatura en Política y Gestión Social de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO.

Las respuestas vertidas serán totalmente anónimas, su uso es estrictamente académico y sin fines de lucro. Este instrumento no recolecta correos electrónicos o datos personales.

Sección I. Datos generales.

1. Usted es:
 - a) Mujer
 - b) Hombre
 - c) Diverso
 - d) Prefiero no decirlo
2. Edad (años cumplidos):
R. (respuesta numérica) _____
3. ¿Cuánto tiempo lleva laborando en Educación Especial?
 - a) 0 a 10 años
 - b) 11 a 20 años
 - c) 21 a 30 años
 - d) Más de 30 años
4. ¿Qué función desempeña en Educación Especial?
 - a) Supervisor(a) de zona de Educación Especial
 - b) Maestra(o) especialista de zona de supervisión
 - c) Director(a) de UDEEI
 - d) Maestra(o) especialista de UDEEI
 - e) Psicóloga(o) de UDEEI
 - f) Maestra(o) de comunicación de UDEEI
 - g) Trabajador(a) social de UDEEI
 - h) Personal secretarial de Educación Especial

Sección II. Supervisoras(es) de zona de Educación Especial.

5. ¿Cuántos servicios de UDEEI conforman la zona de supervisión a su cargo?
R. (respuesta numérica) _____
6. ¿De los servicios de UDEEI con los que cuenta, cuántos están en el turno matutino?
R. (respuesta numérica) _____
7. ¿De los servicios de UDEEI con los que cuenta, cuántos están en el turno vespertino?
R. (respuesta numérica) _____
8. ¿Cuántas alumnas(os) de UDEEI con discapacidad atendió la zona de supervisión a su cargo durante el ciclo escolar 2019-2020?
R. (respuesta numérica) _____
9. Considerando el C.C.T. ¿Cuántas escuelas regulares tiene a su cargo la zona de supervisión?
R. (respuesta numérica) _____
10. ¿Qué porcentaje aproximado de maestros(as) especialistas de UDEEI en escuela regular, hacen falta en su zona de supervisión para lograr una cobertura al 100%?
 - a) 10%

- b) 20%
- c) 30%
- d) 40%
- e) 50%
- f) Más de 50%

Sección III. Maestras(os) especialistas de zona de supervisión.

11. ¿En qué turno trabaja como maestro(a) especialista de zona de Educación Especial?
- a) Matutino
 - b) Vespertino
 - c) Ambos
12. En el turno matutino ¿En qué alcaldía o alcaldías interviene la zona de supervisión a la que está adscrita(o)?
- R. _____
13. En el turno matutino ¿Cuántos servicios de UDEEI tiene a su cargo la zona de supervisión de su adscripción?
- R. (respuesta numérica) _____
14. ¿Cuántas alumnas(os) de UDEEI con discapacidad, atendió en el turno matutino, la zona de supervisión a la que está adscrita(o) durante el ciclo escolar 2019-2020?
- R. (respuesta numérica) _____
15. Considerando el C.C.T. ¿Cuántas escuelas regulares en el turno matutino tiene a su cargo la zona de supervisión a la que está adscrito(a)?
- R. (respuesta numérica) _____
16. ¿Qué porcentaje aproximado de maestras(os) especialistas de UDEEI, hacen falta en el turno matutino de zona de supervisión para lograr una cobertura al 100%?
- a) 10%
 - b) 20%
 - c) 30%
 - d) 40%
 - e) 50%
 - f) Más de 50%
17. En el turno vespertino ¿En qué alcaldía o alcaldías interviene la zona de supervisión a la que está adscrita(o)?
- R. _____
18. En el turno matutino ¿Cuántos servicios de UDEEI tiene a su cargo la zona de supervisión de su adscripción?
- R. (respuesta numérica) _____
19. ¿Cuántas alumnas(os) de UDEEI con discapacidad, atendió en el turno vespertino, la zona de supervisión a la que está adscrita(o) durante el ciclo escolar 2019-2020?
- R. (respuesta numérica) _____
20. Considerando el C.C.T. ¿Cuántas escuelas regulares en el turno vespertino tiene a su cargo la zona de supervisión a la que está adscrito(a)?
- R. (respuesta numérica) _____
21. ¿Qué porcentaje aproximado de maestras(os) especialistas de UDEEI, hacen falta en el turno vespertino de zona de supervisión para lograr una cobertura al 100%?
- a) 10%
 - b) 20%
 - c) 30%
 - d) 40%
 - e) 50%
 - f) Más de 50%

Sección IV. Directoras(es) de UDEEI.

22. ¿En qué turno trabaja como director(a) de UDEEI?
 a) Matutino
 b) Vespertino
 c) Ambos
23. En el turno matutino ¿En qué alcaldía se ubica la UDEEI a su cargo?
 R. _____
24. En el turno matutino ¿A cuántas escuelas atiende la UDEEI a su cargo?
 R. (respuesta numérica) _____
25. En el turno matutino, en la UDEEI a su cargo ¿En cuántas escuelas falta maestra(o) especialista?
 R. (respuesta numérica) _____
26. En el turno matutino, la UDEEI a su cargo cuenta con:
- | | | |
|-------------------------------|------|------|
| a) Psicóloga(o) | (Sí) | (No) |
| b) Maestra(o) de comunicación | (Sí) | (No) |
| c) Trabajador(a) social | (Sí) | (No) |
| d) Personal secretarial | (Sí) | (No) |
27. En el turno vespertino ¿En qué alcaldía se ubica la UDEEI a su cargo?
 R. _____
28. En el turno vespertino ¿A cuántas escuelas atiende la UDEEI a su cargo?
 R. (respuesta numérica) _____
29. En el turno vespertino, en la UDEEI a su cargo ¿En cuántas escuelas falta maestra(o) especialista?
 R. (respuesta numérica) _____
30. En el turno vespertino, la UDEEI a su cargo cuenta con:
- | | | |
|-------------------------------|------|------|
| a) Psicóloga(o) | (Sí) | (No) |
| b) Maestra(o) de comunicación | (Sí) | (No) |
| c) Trabajador(a) social | (Sí) | (No) |
| d) Personal secretarial | (Sí) | (No) |

Sección V. Maestras(os) especialistas de UDEEI.

31. ¿En qué turno labora como maestro(a) especialista de la UDEEI?
 a) Matutino
 b) Vespertino
 c) Ambos
32. En el turno matutino ¿En qué nivel interviene como maestra(o) especialista de UDEEI?
 a) Preescolar
 b) Primaria
 c) Secundaria
33. En el turno matutino ¿En qué alcaldía se ubica la escuela en la que está asignada(o) como maestra(o) especialista de UDEEI?
 R. _____
34. Durante el ciclo escolar 2019-2020 en la escuela que labora en el turno matutino ¿A cuántas alumnas(os) atendió como maestra(o) especialista de UDEEI?
 R. (respuesta numérica) _____
35. Del total de alumnos(as) que atendió en el turno matutino ¿Cuántas de ellas fueron alumnas(os) con discapacidad?
 R. (respuesta numérica) _____
36. En el turno matutino ¿La escuela en la que labora, cuenta con la siguiente infraestructura?
- | | | |
|---|------|------|
| a) Espacios de servicios habilitados en planta baja | (Sí) | (No) |
| b) Materiales especiales de apoyo para personas con discapacidad | (Sí) | (No) |
| c) Cajón de estacionamiento para el ascenso y descenso de personas con discapacidad | (Sí) | (No) |
| d) Rampas que faciliten la movilidad de personas con discapacidad | (Sí) | (No) |
| e) Sanitarios adaptados para el uso de personas con discapacidad | (Sí) | (No) |

- f) Alarmas visuales (Sí) (No)
- g) Señalización visual y en sistema braille (Sí) (No)
37. En el turno vespertino ¿En qué nivel interviene como maestra(o) especialista de UDEEI?
- a) Preescolar
- b) Primaria
- c) Secundaria
38. En el turno vespertino ¿En qué alcaldía se ubica la escuela en la que está asignada(o) como maestra(o) especialista de UDEEI?
- R. _____
39. Durante el ciclo escolar 2019-2020 en la escuela que labora en el turno vespertino ¿A cuántas alumnas(os) atendió como maestra(o) especialista de UDEEI?
- R. (respuesta numérica) _____
40. Del total de alumnos(as) que atendió en el turno vespertino ¿Cuántas de ellas fueron alumnas(os) con discapacidad?
- R. (respuesta numérica) _____
41. En el turno vespertino ¿La escuela en la que labora, cuenta con la siguiente infraestructura?
- a) Espacios de servicios habilitados en planta baja (Sí) (No)
- b) b)Materiales especiales de apoyo para personas con discapacidad (Sí) (No)
- c) Cajón de estacionamiento para el ascenso y descenso de personas con discapacidad (Sí) (No)
- d) Rampas que faciliten la movilidad de personas con discapacidad (Sí) (No)
- e) Sanitarios adaptados para el uso de personas con discapacidad (Sí) (No)
- f) Alarmas visuales (Sí) (No)
- g) Señalización visual y en sistema braille (Sí) (No)

Sección VI. Psicólogas(os) de UDEEI.

42. ¿En qué turno trabaja como psicóloga(o) de UDEEI?
- a) Matutino
- b) Vespertino
- c) Ambos
43. En el turno matutino ¿En qué alcaldía se ubica la UDEEI en la que está asignada(o) como psicóloga(o)?
- R. _____
44. En el turno vespertino ¿En qué alcaldía se ubica la UDEEI en la que está asignada(o) como psicóloga(o)?
- R. _____

Sección VII. Maestras(os) de comunicación de UDEEI.

45. ¿En qué turno trabaja como maestra(o) de comunicación de UDEEI?
- a) Matutino
- b) Vespertino
- c) Ambos
46. En el turno matutino ¿En qué alcaldía se ubica la UDEEI en la que está asignada(o) como maestra(o) de comunicación?
- R. _____
47. En el turno vespertino ¿En qué alcaldía se ubica la UDEEI en la que está asignada(o) como maestra(o) de comunicación?
- R. _____

Sección VIII. Trabajador(a) social.

48. ¿En qué turno labora como Trabajador(a) social de UDEEI?

- a) Matutino
 - b) Vespertino
49. ¿En qué alcaldía se ubica la UDEEI en la que está asignada(o) como trabajador(a) social?
R. _____
50. Durante el ciclo escolar 2019-2020 ¿A cuántos alumnas(os) atendió la UDEEI donde labora?
R. (respuesta numérica) _____
51. Desde su experiencia profesional ¿Las alumnas(os) con discapacidad, cuántos días aproximadamente se ausentan por semana de la escuela?
R. (respuesta numérica) _____

Sección IX. Personal secretarial de educación especial

52. ¿En qué turno labora como personal secretarial de UDEEI?
a) Matutino
b) Vespertino
53. ¿En qué alcaldía se ubica la UDEEI en la que está asignada(o) como personal secretarial?
R. _____

Sección X. Todas las funciones.

54. En cuántos cursos convocados por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, participó durante el ciclo escolar 2019-2020?
a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4
f) 5
g) 6
h) 7
i) 8
j) 9
k) 10
l) Más de 10
55. Estime del 0 al 10, qué tanto le han servido los cursos en los que participó, para su práctica profesional.
a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4
f) 5
g) 6
h) 7
i) 8
j) 9
k) 10
56. Desde su experiencia ¿Qué tipo de discapacidades son las más recurrentes entre los alumnos que asisten a las escuelas regulares? (puede elegir una o dos opciones)
a) Física
b) Intelectual
c) Mental
d) Sensorial
e) Múltiple
57. Desde su experiencia ¿El número de alumnas(os) con discapacidad reportados al inicio de un ciclo escolar?
a) A mitad del ciclo escolar: (Se mantiene) (Disminuye) (Incrementa)

- b) A final del ciclo escolar: (Se mantiene) (Disminuye) (Incrementa)
58. Estime del 0 al 10, qué tanto considera, qué con los recursos humanos y técnico-operativos al alcance de las UDEEI, es posible evitar la deserción escolar de alumnas(os) con discapacidad.
- a) 0
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3
 - e) 4
 - f) 5
 - g) 6
 - h) 7
 - i) 8
 - j) 9
 - k) 10
59. Para usted ¿Qué recursos con los que cuentan las UDEEI, son más relevantes para evitar la deserción escolar de alumnas(os) con discapacidad?
- a) Humanos
 - b) Técnico-operativos
60. De los siguientes elementos, seleccione tres opciones que considere primordiales para evitar la deserción escolar de alumnos con discapacidad de escuelas regulares
- a) Capacitación especializada y diferenciada de acuerdo con la función
 - b) Equipo interdisciplinario completo por UDEEI
 - c) Infraestructura básica en las escuelas
 - d) Una dirección normativa clara
 - e) Adecuada gestión escolar entre homólogos de nivel básico y educación especial
 - f) Comunicación clara y abierta con las familias de los alumnos(as)
 - g) Adecuada asistencia tecnológica
 - h) Apoyos gubernamentales
 - i) Mayor oferta educativa
 - j) Otras
61. En las escuelas regulares ¿Cuáles considera que son las tres principales causas de la deserción escolar de alumnos(as) con discapacidad?
- a) Discriminación por discapacidad
 - b) Economía de las familias de los alumnos(as)
 - c) Enfermedades asociadas a la discapacidad
 - d) Mobiliario urbano inadecuado
 - e) Actitudes negativas hacia la discapacidad
 - f) Responsabilidad de la familia encargada del alumno(a) con discapacidad
 - g) Bajas expectativas de la familia sobre el aprendizaje
 - h) Escolaridad de las familias
 - i) Distancia entre la casa y la escuela
 - j) Otras
62. ¿Considera que hubo un cambio Institucional a partir del Modelo de Equidad e Inclusión de 2017 respecto al modelo anterior?
- | | | |
|---|------|------|
| a) En la estructura organizativa | (Sí) | (No) |
| b) En la política educativa | (Sí) | (No) |
| c) En la parte operativa | (Sí) | (No) |
| d) En la cuestión cultural (discriminación) | (Sí) | (No) |

- e) En la infraestructura en las escuelas (Sí) (No)
f) En la normatividad aplicable (Sí) (No)

63. ¿Qué tanto considera usted, que se ha transitado del modelo de Integración Educativa al modelo de Educación Inclusiva?

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4
- f) 5
- g) 6
- h) 7
- i) 8
- j) 9
- k) 10