



**Informe Especial sobre el
Estado que guarda el
derecho a la educación de
niñas, niños y
adolescentes con
discapacidad en México.**

COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

SEPTIEMBRE 2020



Índice

I.	PRESENTACIÓN	3
	Acrónimos y Abreviaturas	4
II.	JUSTIFICACIÓN	5
III.	METODOLOGÍA.....	12
IV.	EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	14
	A. Antecedentes	14
	B. Marco Conceptual	19
V.	NORMATIVIDAD	23
	A. Marco Jurídico de Fuente Internacional de los Derechos Humanos relacionado con el Derecho a la Educación.....	23
	B. Marco Jurídico de Fuente Nacional relacionado con el derecho a la Educación Inclusiva	29
VI.	SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO	33
	A. Resultados obtenidos de la solicitud de información a los las Entidades Federativas.	33
	Metodología utilizada.....	34
	Índice de respuestas al cuestionario sobre educación	35
	Dependencias e instituciones que contribuyeron a la recopilación de la información solicitada en el Cuestionario.	36



Análisis de datos por Entidad Federativa y Eje.....	37
Estudio cualitativo sobre centros educativos	109
Introducción	109
Objetivos.....	111
Antecedentes y consideraciones metodológicas.....	112
Observaciones de grupos focales: madres y padres CAM.....	127
Observaciones de grupos focales: madres y padres USAER	147
Observación de accesibilidad CAM	158
Observación de accesibilidad en los planteles con USAER.....	160
Entrevista con autoridades educativas de los CAM	162
Entrevista con autoridades educativas de los planteles de educación básica con USAER	170
Hallazgos relevantes	173
B. Foros para la Aplicación de la Educación Inclusiva en la Práctica Docente	
175	
Objetivo General de los Foros	177
Objetivos específicos.....	177
Desarrollo de los Foros.....	178
Insumos obtenidos de los Foros.....	183
VII. CONCLUSIONES.....	186
VIII. PROPUESTAS.....	190



I. PRESENTACIÓN

1. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos, con fundamento en los artículos 1° párrafos primero, segundo, tercero y quinto; 4°; 102 apartado B, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 1, 6, fracciones VII, VIII y IX; 15, fracción VIII, de la Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, así como 174 de su Reglamento Interno, presenta a la opinión pública y a las autoridades el **Informe Especial sobre el Estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México.**

2. Este Informe Especial se basa en las siguientes líneas de investigación y recopilación de información. Contempla un recorrido histórico que permite observar la evolución del derecho a la educación en materia de educación inclusiva, con el objeto de comprender el contenido del presente, se da a conocer un marco conceptual que permitirá contar con elementos objetivos de referencia.

3. Incluye un análisis del marco legal internacional y nacional; además de datos recabados sobre la información solicitada a las Entidades Federativas en materia de educación, un estudio cualitativo sobre centros educativos y foros sobre educación inclusiva en el aula. Finalmente, se exponen las conclusiones y propuestas a las que se llegaron.



Acrónimos y Abreviaturas

4. Para facilitar la lectura y evitar repeticiones innecesarias, en el presente Informe Especial se aludirá a las diversas instituciones y dependencias con acrónimos o abreviaturas, las cuales podrán identificarse de la siguiente manera:

Acrónimos y Abreviaturas	Descripción
CAED	Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad
CAPET	Centro de Atención Psicológica Educativa para Todos
CAM	Centro de Atención Múltiple
CEID	Centro de Estudios para Invidentes de Durango
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEDH	Comisión Estatal de los Derechos Humanos
CEDH Durango	Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Durango
CEDH Nuevo León	Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Nuevo León
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CONALITEG	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CREE	Centro de Rehabilitación y Educación Especial
CRIE	Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa
Cuestionario	Cuestionario relativo al Informe Especial sobre la garantía que ofrece el Estado mexicano para que las personas con discapacidad puedan acceder al derecho de contar con una educación inclusiva y de calidad.
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DGME	Dirección General de Materiales Educativos
DIF	Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia
DIFEM	DIF del Estado de México
EDUCASOR	Educación para Alumnos Sordos



IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INGUDIS	Instituto Guanajuatense para Personas con Discapacidad
INIFED	Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa
IPPLIAP	Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje I.A.P.
ITPCD	Instituto Tlaxcalteca para Personas con Discapacidad
LSM	Lengua de Señas Mexicana
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PCD	Personas con Discapacidad
PFEEIE	Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
PFSEE	Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SSA	Secretaría de Salubridad y Asistencia Secretaría de Salud
TEA	Trastorno del Espectro Autista
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UBR	Unidades Básicas de Rehabilitación
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Elaboración CNDH.

II. JUSTIFICACIÓN

5. Para la realización del presente Informe Especial se tomó como base la obligación del Estado de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, especialmente de las niñas, niños



y adolescentes (NNA) con discapacidad y de la concepción de los derechos humanos como universales, inalienables, imprescriptibles, indivisibles, interdependientes y exigibles.

6. Con base en datos del año 2015 expuestos en el “Estudio sobre el cumplimiento e impacto de las recomendaciones generales, informes especiales y pronunciamientos de la CNDH 2001-2017”¹, el 3.5 % de la población entre seis y 14 años no asistía a la escuela ni a ningún otro centro educativo. Lo que implica que no todas las niñas, niños y adolescentes están matriculados en una escuela, por lo que existe un rezago educativo al respecto. Los datos mencionados no especifican si se trata de NNA que se encuentren dentro de algún grupo en situación de vulnerabilidad adicional al de la edad; por lo que dicha estadística no señala variables como la discapacidad, sexo o grupo indígena.

7. Sin embargo, se ha observado que en los casos de NNA que pertenecen a algún otro grupo en situación de vulnerabilidad, por ejemplo, si viven en alguna zona marginada o de extrema pobreza, que formen parte de alguna comunidad de origen indígena y/o sean NNA con discapacidad, el rezago educativo es mucho mayor.

8. De acuerdo al estudio citado, *en términos generales podría decirse que el conjunto de derechos humanos más desprotegido por parte del estado puede agruparse en tres grandes bloques, según la clasificación propuesta por UNICEF:*

¹ CNDH, *Estudios sobre el cumplimiento e impacto de las recomendaciones generales, informes especiales y pronunciamientos de la CNDH 2001-2017*, Tomo I. Niñas, niños y adolescentes, México, 2018. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Informes/Especiales/NNA-PUDH-CNDH.pdf>, fecha de consulta: 30 de abril de 2020.



el bloque de derechos de provisión (educación, salud, alimentación, vivienda, recreación, etc.); el bloque de derechos al desarrollo (igualdad y no discriminación, pobreza y carencias sociales; educación; población indígena; población con discapacidad; entornos seguros y saludables, entornos familiares e institucionales, etc.); y el bloque de derechos de protección (identidad; vida libre de violencias; protección especial; emergencias; migrantes y refugiados; trabajo infantil, etc.).²

9. Por lo señalado anteriormente y con base en el *Estudio Derechos Humanos y Pobreza*³ de la CNDH, donde se manifestó que la falta de opciones educativas adecuadas para NNA con discapacidad constituye una violación al derecho a la educación, motivó la necesidad para llevar a cabo el presente Informe Especial, el cual a partir de diversas fuentes de información buscó un acercamiento con los principales actores involucrados en el tema que permitió, de manera general, observar las brechas que aún se encuentran presentes en el país en materia de acceso a una educación digna, de calidad, accesible y en igualdad de condiciones para NNA con discapacidad en el país.

10. En virtud de lo anterior, el eje principal del informe es la supervisión del estado que guarda el derecho a la educación principalmente en las Entidades Federativas, como un derecho humano intrínseco y principal medio que permite a las personas excluidas económica y socialmente, salir de la pobreza y participar en su comunidad; siendo la accesibilidad, el aprendizaje, el avance educativo y las condiciones de permanencia, elementos esenciales para lograrlo.

² Ídem.

³ CNDH, *Estudio Derechos Humanos y Pobreza. Políticas públicas frente a la pobreza con la perspectiva de derechos del artículo 1.º constitucional*, Primera Edición, México, 2019. Disponible en: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Informes/Especiales/Pobreza_DH_082018.pdf
Fecha de consulta: 30 de abril de 2020.



Respecto al número de escritos de queja presentados ante esta CNDH por personas con discapacidad durante el periodo que comprende del 1º de enero de 2010 al 15 de mayo de 2020, el Reporte General de Quejas de la CNDH arrojó un total de 3,192 expedientes de queja en materia de discapacidad, de los cuales 652, es decir, el 20.4% fueron en materia de educación.⁴ El hecho violatorio más frecuente identificado fue la prestación del servicio de educación de forma indebida; seguido por la privación del derecho a la misma a las personas con discapacidad. Lo que se refiere al impedimento del acceso a servicios de educación y a la omisión de proveer instalaciones y materiales adecuados.

Tipo de discapacidad	Expedientes de queja en materia de educación
Discapacidad	194
Discapacidad Auditiva	10
Discapacidad Visual	338
Discapacidad Intelectual	44
Discapacidad motora	46
Discapacidad psicosocial	20
TOTAL	652

Elaboración CNDH

11. Este Organismo Nacional emitió en el año 2011 la Recomendación 56/2011 a la Secretaría de Educación Pública (SEP), “sobre la omisión de proveer libros de texto gratuitos actualizados en braille a nivel primaria para los niños [sic] con discapacidad visual”⁵. De conformidad con el Reglamento Interior de la SEP la

⁴ CNDH, Coordinación de Procedimientos Internos, Primera Visitaduría General. *Registro de Quejas*. Mayo 2020.

⁵ CNDH, Recomendación 56/11, México, 2011. Disponible en: https://www.cndh.org.mx/tipo/1/recomendacion?field_fecha_creacion_value%5Bmin%5D=&field_fecha_creacion_value%5Bmax%5D=



dirección encargada de la actualización de los libros de texto en formato de tinta, sistema de escritura Braille, macrotipo y lenguas de origen, es la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) y es quién debe proporcionarlos a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

12. Esta Recomendación no sólo permite observar el impedimento al ejercicio pleno del derecho a la educación, sino que éste genera diversos actos de discriminación, evita el desarrollo en igualdad de condiciones educativas, de acceso y permanencia, en relación a una persona sin discapacidad.

13. Tras la revisión del Informe Inicial de México ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emitió diversas recomendaciones sobre el cumplimiento de lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) por parte del Estado Mexicano. En materia de educación hizo especial énfasis en:

- La persistencia del modelo de educación especial;
- La falta de escolarización de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;
- La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en Braille e intérpretes de lengua de señas.



14. En cuanto a los Informes de Organizaciones de la Sociedad Civil, la Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el marco de su Segundo Informe alternativo presentado ante la ONU, en referencia al Informe Oficial Segundo y Tercero Combinados, realizado por el Estado mexicano, hizo un acercamiento sobre el estado que guarda el derecho a la educación para las personas con discapacidad en el país, destacando que de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL), 48% de la población con discapacidad se encuentra en rezago educativo, en contraposición al 15% de la población sin discapacidad.

15. Este informe señaló que de acuerdo a la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID 2014), sólo 46% de la población con discapacidad de 3 a 29 años asistía a la escuela, en contraste con el 60% de las personas sin discapacidad en dicho rango de edad. Así mismo, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH 2016), reportó que al menos 80,628 personas con discapacidad en edad escolar no asistían a la escuela. Se estimó también que el 26% de la población con discapacidad de 18 a 29 años es analfabeta, el 42% vive en condiciones de rezago educativo y que el porcentaje aumenta al 68% para la población con discapacidad mayor de 65 años.

16. En cuanto a las y los estudiantes con discapacidad, reciben apoyos educativos mediante las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM) en educación básica; mientras que en el nivel medio superior existe una modalidad denominada Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED). De acuerdo al



Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)⁶, se observa el apoyo que en educación básica reciben las personas con discapacidad, alcanzando un 80% de asistencia escolar (17 puntos porcentuales por debajo de las personas sin discapacidad), sin embargo, la asistencia escolar de NNA en el nivel medio superior y superior disminuye a un 28%.

17. El Segundo Informe Alternativo, señaló que la evolución en la educación inclusiva es terminológica en los discursos oficiales, pero las prácticas responden a una serie de planteamientos difusos que inducen al docente a confusión, además de la prevalencia del modelo de educación especial, sin presupuesto para desarrollar escuelas accesibles, con materiales adecuados a las necesidades de las personas con discapacidad y para contar con intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, a fin de que sean plenamente inclusivas tanto en entornos urbanos como rurales e indígenas.

18. Además, dicho informe indicó que se adolece de docentes con discapacidad debidamente matriculados o con esquemas de contratación accesibles, de capacitaciones apropiadas para las y los docentes en todos los niveles, así como de una formación continua mediante los programas de las licenciaturas que se imparten en las escuelas Normales, de manera particular para garantizar este derecho a personas con discapacidades múltiples o con mayores requerimientos de apoyo, personas migrantes, personas indígenas con discapacidad, habitantes de comunidades rurales o de difícil acceso.

⁶ SEGOB, CONAPRED, ENADIS. *Ficha temática Personas con discapacidad*. México, 2018. Disponible en: <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20PCD%281%29.pdf>. Fecha de consulta: 15 de mayo de 2020.



19. Según el informe *La Discapacidad en México*, datos de 2014, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), existen sectores de la población que no cuentan con oportunidades para acceder a la educación y permanecer en este proceso; entre ellos, las personas con discapacidad, quienes por su condición se enfrentan a diversos obstáculos como la poca accesibilidad, falta de personal calificado, discriminación, entre otros.

20. Este Organismo Nacional resata que la educación desempeña un papel decisivo para ejercer múltiples derechos, como: el derecho al trabajo, a la salud y a la participación política; además, en el empoderamiento de la mujer, la protección contra la explotación laboral de NNA, contra el trabajo forzoso y la explotación sexual, fomenta la promoción de los derechos humanos, la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Por ello, recalcamos la importancia de que todas las personas puedan ejercer dicho derecho en igualdad de condiciones.

III. METODOLOGÍA

21. La información contenida en el presente Informe Especial tiene el propósito de identificar de forma general los avances y retos existentes en el país, respecto al derecho a la educación de NNA con discapacidad; así como, servir de referencia de consulta para que las y los actores competentes tengan la posibilidad de realizar mejoras o adecuaciones en los procesos de atención docente e ingreso de personas con discapacidad a instituciones educativas; asimismo, poder incidir en la formulación de proyectos enfocados a abatir las condiciones de desigualdad



educativa en este grupo poblacional, desde una perspectiva de Derechos Humanos y contribuir a generar información sistematizada en esta materia.

22. Con base en lo anterior, este Informe Especial se basa en tres líneas de investigación y recopilación de información realizadas durante el año 2018 y 2019:

- **Solicitud de información en materia de educación**, esta Comisión Nacional llevó a cabo solicitudes de información a las secretarías de educación estatales y a la Secretaría de Educación Pública Federal, mediante un cuestionario. El periodo de recopilación de la información solicitada data de marzo a septiembre del 2018. Una vez recopilada y analizada la información recibida, se determinó clasificarla en tres rubros, considerando los reactivos que aportaron información relevante para efectos del presente Informe Especial.
- **Estudio cualitativo sobre centros educativos**, se llevaron a cabo visitas durante el año 2018, en escuelas públicas de educación básica en los Estados de Campeche, Durango, Guerrero, Jalisco, Nuevo León, San Luis Potosí, Sonora y Tlaxcala. Se elaboraron dos guías temáticas, cada una con su cuestionario para madres y padres que participaron en grupos focales realizados en los CAM y USAER. Los cuestionarios se enfocaron en la percepción de las madres y padres respecto a la educación especial, la educación que reciben sus hijas e hijos y las condiciones locales.
- **Foros para la Aplicación de la Educación Inclusiva en la Práctica Docente**, en coordinación con las Comisiones Estatales de Derechos



Humanos de Nuevo León, Durango y Quintana Roo, se realizaron foros con el objetivo de capacitar a docentes en materia de inclusión educativa, desde una perspectiva de derechos humanos, a través de la impartición de talleres especializados en los requerimientos específicos de NNA con discapacidad y enfocados a la práctica docente en el aula; en los cuales se brindaron herramientas para su inclusión.

IV. EDUCACIÓN INCLUSIVA

A. Antecedentes

23. México tiene una larga tradición en la protección del derecho a la educación para las personas con discapacidad, desde las primeras escuelas instauradas en el gobierno de Benito Juárez para sordomudos [sic] y ciegos, en 1867 y 1870 respectivamente. No obstante, ubicamos el auge educativo para este sector de la población, a partir del 11 de diciembre de 1970, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal. De 1970 a 1976 se abrieron 256 escuelas de educación especial de distintas especialidades a nivel nacional, prevaleciendo las escuelas para la atención de niñas y niños con discapacidad mental.

24. En la década de los ochentas se reconceptualizaron algunas palabras, reconociendo que aquellas relacionadas con la “*anormalidad*” contenían una fuerte influencia de la clínica psiquiátrica y se propusieron en su lugar conceptos que buscaban tener una carga menos peyorativa. Es así que se da lugar a términos



como “incapacitados”, “disminuidos”, “impedidos”, “atípicos”, “inadaptados”, “excepcionales” y “minusválidos”, que al final implicaban juicios de valor respecto a las discapacidades de las personas.

25. La Secretaría de Educación Pública, a través de la DGEE, según el tipo de atención que requerían los alumnos, agrupó los servicios educativos para las personas con discapacidad en dos áreas:

*El primer grupo abarcó a sujetos cuya necesidad de educación especial era **fundamental** para su integración y normalización. Las áreas que se integraron en este grupo comprendían la deficiencia mental, los trastornos visuales, los trastornos auditivos y los impedimentos neuromotores.*

*El segundo grupo incluyó a aquellos sujetos cuya necesidad de atención fue **transitoria** y **complementaria** a su evolución pedagógica normal y que asistían a la escuela regular. En este grupo se integraron las áreas de problemas de aprendizaje (específicamente en lengua escrita: lectura y escritura y/o en matemáticas), los problemas del lenguaje y los trastornos de la conducta.⁷*

26. Es en esta etapa cuando se les comienza a denominar personas con requerimientos de educación especial. Los principios pedagógicos rectores de la educación especial eran: 1. Toda acción educativa tiene que basarse en las posibilidades de las y los alumnos, más que en sus limitaciones; 2. Individualizar la

⁷ Secretaría de Educación Pública, *Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP. (2010), p. 145.



educación; 3. Promover la normalización y; 4. Integrar la educación especial y la educación regular.⁸

27. Como puede observarse, la educación para las personas con discapacidad (PCD) recibe una gran influencia del modelo rehabilitador que apuntaba a normalizar a las y los educandos con base en diagnósticos y patologías, lo que hoy en día es considerado incompatible con el modelo de derechos humanos.

28. Entre 1990 y 1994, el Programa Nacional para la Modernización Educativa buscaba fortalecer la educación especial como un servicio complementario de la Educación Básica, acercando los servicios a los entornos rurales e incorporando a las niñas y los niños con aptitudes sobresalientes. Ello se fortalece con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

29. Es en este periodo que se dan dos importantes declaraciones que definieron el rumbo de la educación para las PCD en el mundo, a saber: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Declaración de Jomtien) en 1990, y la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales en 1994. Esta última postula los términos “*educación integradora*” y “*necesidades educativas especiales*”, entendiéndose por éste que: “(...) se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.”⁹

⁸ *Ibíd.*

⁹ Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, p. 6. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-139.pdf>. Fecha de consulta: 30 de abril de 2020.



30. Desde esta perspectiva, es notorio que el problema se centraba en las limitaciones personales de las y los educandos, procurando asimilársele a sus pares sin discapacidad, quedando de manifiesto que el problema radicaba en la persona y no en las barreras que le imponía el entorno.

31. En esta misma línea, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se definió a la integración educativa de las y los alumnos con discapacidad como: *el acceso, al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículo pueden ser los servicios escolarizados de educación especial, o en la escuela regular, el apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela a la que asista el menor.*¹⁰

32. En 2002 se crea el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), derivado del diagnóstico de la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa en el país. Este programa permanece hasta el año 2013.

33. Para el año 2010 CONADIS y la Secretaría de Educación Pública crearon documentos como la Propuesta de Plan Nacional de Acción para Fortalecer la Educación Inclusiva que planteaba el fortalecimiento de las relaciones de cooperación y participación de la sociedad civil y organizaciones de y para personas con discapacidad.

¹⁰ Secretaría de Gobernación. DOF, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, 19/02/1996. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996. Fecha de consulta: 15 de mayo de 2020.



34. En 2011 el concepto de educación inclusiva es definido por primera vez en el artículo 2 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad¹¹, pero con énfasis en la educación especial, en sus artículos 12 al 15.

35. En el marco del Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, se crean los CAED con la finalidad de *Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad*” y con la premisa de *“Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad.*”¹²

36. En el año 2014 se crea el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), mismo que sustituye al PFEEIE. Surge de siete programas presupuestarios que atendieron grupos en situación de vulnerabilidad; cuatro de la modalidad “S” Reglas de Operación y tres de la modalidad “U” Subsidios, a saber: S033 Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, S111 Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, S119 Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, S152 Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria, U015 Atención Educación a Grupos en Situación Vulnerable, U022 Educación para Personas con Discapacidad, U042 Fortalecimiento a las Acciones Asociadas a la Educación

¹¹ Secretaría de Gobernación. DOF, *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, México, 30/05/2011.

¹² Secretaría de Educación Pública, 2013. Programa Sectorial de Educación 2013-2018, p. 57. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf. Fecha de consulta: 15 de mayo de 2020.



Indígena de las personas con discapacidad, personas con aptitudes sobresalientes, personas indígenas y personas migrantes.

37. Este programa desaparece en el año 2019 y en su lugar se crea el Programa de Fortalecimiento a los Servicios de Educación Especial (PFSEE) que únicamente atiende a personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

38. Si bien es cierto, la educación inclusiva se postula desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el tránsito hacia ella en México ha sido lento, ya que no fue sino hasta el año 2019 cuando dicho término se eleva a rango constitucional y se plasma en la Ley General de Educación. No obstante, prevalece una confusión entre el significado de la educación especial y la educación inclusiva, lo que se refleja en la legislación, la formulación e implementación de programas, prestación de servicios educativos y en la propia práctica docente.

B. Marco Conceptual

39. Con el objeto de comprender el contenido del presente informe, en este apartado se dan a conocer aproximaciones conceptuales que permitan contar con elementos objetivos para determinar si en México las NNA con discapacidad disfrutaban con plenitud del derecho a la educación inclusiva.

40. De acuerdo a su acepción etimológica, educación proviene del sustantivo latino *educatio, onis*, derivado de *educare*. *Educare* ‘educar’, ‘criar’, ‘alimentar’, se formó mediante el prefijo *ex-* ‘fuera’ y el verbo *ducere* ‘guiar’ o ‘conducir’. Por su



parte el concepto *inclusión* tiene sus raíces en el latín *inclusio* y significa *acción y efecto de poner algo dentro*. Compuesto por el prefijo *in* (hacia adentro), *claudere* (encerrar), más el sufijo *-sion* (acción y efecto).

41. Ambos conceptos aportan elementos para realizar un abordaje sobre la educación inclusiva, que de acuerdo con Porter y Stone: [...] *es aquella que se ampara en el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todas las personas que intervienen en el proceso educativo*¹³

42. Marchesi sostiene que la educación inclusiva: *parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno*.¹⁴ Mientras que Medina menciona que educación inclusiva:

(...) es que el centro escolar tiene que responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado quién tiene que adaptarse al sistema, integrándose en él. El fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, el alumnado y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los

¹³ Porter, G. L., & Stone, J. A. (2000). *Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola ia la classe. Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(2), 94-107.

¹⁴ Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J., & Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Madrid, España: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.*



*participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente.*¹⁵

43. La UNESCO manifestó en 2005:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como

¹⁵ Medina García, Marta. *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*, CERMI, 2017., p. 60-61



un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender¹⁶

44. Por su parte, en el sistema jurídico mexicano figuran dos conceptos sobre educación inclusiva. Ubicamos el primero en la fracción XVII del artículo 2º. de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que a la letra señala: *Educación Inclusiva. Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos;*

45. El segundo lo encontramos en el artículo 61 de la Ley General de Educación que aporta un concepto más amplio y no se limita a considerar a las personas con discapacidad como únicos sujetos de la educación inclusiva, estableciendo:

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

¹⁶ UNESCO: *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. 2005, París., p. 14



46. Esta Comisión Nacional comprende el concepto de educación inclusiva en su sentido más amplio, teniendo en cuenta que ésta debe ser garantizada a todas las personas sin discriminación por motivo alguno, no obstante, de conformidad con las atribuciones conferidas por el artículo 33.2 de la CDPD, el presente informe se circunscribió a las NNA con discapacidad respecto de la protección al disfrute del derecho a la educación básica.

47. Para ello, se tomaron en cuenta elementos contenidos en la Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow.¹⁷ Mismos que hacen referencia al acceso, la participación, la permanencia y el aprendizaje; así como la cultura, las políticas y las prácticas en los centros escolares.

V. **NORMATIVIDAD**

A. **Marco Jurídico de Fuente Internacional de los Derechos Humanos relacionado con el Derecho a la Educación**

48. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26 manifiesta que *toda persona tiene derecho a la educación*.

49. El Pacto Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), contempla en el inciso e, fracción V del artículo 5 la obligación del Estado para garantizar el goce del derecho a la educación y la formación profesional.

¹⁷ Booth, T. & Ainscow, M. *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos, 2015. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2020.



50. Además, en su artículo 7 establece la obligación de los Estados Partes a tomar las medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios, en el sentido de los tratados internacionales de Naciones Unidas.

51. El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en su artículo 13, contempla el derecho a la educación y que ésta debe guiarse a que el desarrollo sea integral y dignificante, fomentando la tolerancia y tomando en cuenta la diversidad.

52. La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés, 1979) prevé en su artículo 10, la obligación de los Estados Partes para adoptar medidas dirigidas a eliminar la discriminación en contra de la mujer, con el objeto de asegurar la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación.

53. De igual manera, en el inciso d, numeral 2 de su artículo 14, contempla que los Estados aseguren el derecho de las mujeres a obtener todos los tipos de educación y de formación, académica y no académica, incluidos los relacionados con la alfabetización funcional; así como, entre otros, los beneficios de todos los servicios comunitarios y de divulgación a fin de aumentar su capacidad técnica.¹⁸

¹⁸ ONU, *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, 1981, Disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf p. 7
Fecha de Consulta: 30 de septiembre de 2019



54. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), reconoce que las niñas y niños son personas con *derecho pleno al desarrollo físico, mental y social*,¹⁹ para así garantizar el goce de su infancia, tomando en cuenta el desarrollo íntegro, protegiendo sus derechos de salud, educación, protección e igualdad.

55. En su artículo 28, la Convención reconoce el derecho a la educación de las niñas y niños, a través de la obligatoriedad y gratuidad de la misma, el fomento al desarrollo de la educación secundaria, la accesibilidad de la educación superior a todas las personas, la disponibilidad de la información y orientación, la adopción de medidas para fomentar la asistencia regular y la reducción de la deserción escolar, el enfoque de la disciplina con base en la dignidad de la persona y la eliminación de la ignorancia y el analfabetismo.

56. El artículo 29, contempla que la educación deberá estar encaminada al desarrollo de *la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades*,²⁰ además de inculcar el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como el respeto a sus padres e identidad cultural, idioma y valores, entre otros.

57. Por su parte, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), marcó una pauta en el progreso de la educación inclusiva, manifestando preocupación en la desigualdad al ejercer y acceder a la educación y su permanencia. En cuanto a grupos en situación de vulnerabilidad, destaca que se

¹⁹ UNICEF, *Convención sobre los Derechos del Niño*, España, 1989, Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> Fecha de Consulta: 30 de septiembre de 2019.

²⁰ *Ibid*, p. 23



requiere asegurar la participación de niñas y niños con discapacidad *como parte integrante del sistema educativo*.²¹

58. Las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993) reconocen en su artículo 6 el derecho de las niñas, los niños y los adultos con discapacidad a acceder en igualdad de oportunidades al sistema educativo general a todos los niveles, contando con servicios de interpretación, materiales didácticos, entre otros. Establece que excepcionalmente se podrán prestar servicios de educación especial cuando el sistema de educación general no esté en condiciones de responder a las necesidades de las personas con discapacidad. Estas normas sirvieron de base para la adopción e implementación de legislación y políticas públicas que tuvieran en cuenta en diferentes países a las personas con discapacidad.

59. En 1994 la Declaración de Salamanca sobre necesidades especiales educativas, manifestó la prioridad de impartir enseñanza *a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación*²² y que ésta, fuera competente para *atender y satisfacer a las diversas características, intereses, capacidades y necesidades*²³ de cada estudiante.

²¹ UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Nueva York, Estados Unidos, 1990. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF Fecha de Consulta: 30 de septiembre de 2019.

²² UNESCO, *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades especiales educativas*, Salamanca, España 1994. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. p. viii. Fecha de Consulta: 30 de septiembre de 2019.

²³ *Ídem*.



60. El 13 de diciembre de 2006 en su 76ª sesión plenaria, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su resolución A/RES/61/106, misma que por primera vez introduce al derecho internacional de los derechos humanos el concepto de educación inclusiva en su Artículo 24.

61. En este artículo se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva con igualdad de oportunidades. Para tal efecto el Estado aplicará medidas a fin de potenciar las capacidades de las personas con discapacidad mediante: ajustes razonables, apoyos necesarios y personalizados, aprendizaje del sistema Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad; lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas con énfasis en las personas ciegas y sordociegas y mediante contextos que propicien su inclusión plena, buscando que ninguna de ellas quede excluida del sistema general de educación.

62. Además, busca que el Estado asegure la formación docente inclusiva contemplando la profesionalización de maestras y maestros con discapacidad debidamente cualificados en el uso de técnicas y materiales educativos para las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema general de educación.

63. De conformidad con el artículo 24 de la CDPD, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, en su observación 48, reforzó las obligaciones del Estado de reconocer en su legislación y políticas a la educación inclusiva a todos los niveles, así como los



ajustes razonables y el presupuesto necesario para realizarlos, asegurar la escolarización de las niñas y niños con discapacidad, la accesibilidad y la dotación de materiales didácticos, prestando especial atención a niñas y niños con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas.

64. La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015) establece en su Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos. En sus metas 4.5, y 4.a realiza un abordaje de la educación para las PCD determinando:

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

Construir y adecuar instalaciones educativas para que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas, tengan en cuenta las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.²⁴

65. En 2015 se aprobó la Declaración de Incheon, en la República de Corea; la cual reforzó la corriente de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos

²⁴ ONU, *Agenda 2030*. Disponible en: <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/> Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2019.



(1990), pero siguiendo un marco de acción para la agenda 2030, en consonancia con el Objetivo 4.

B. Marco Jurídico de Fuente Nacional relacionado con el derecho a la Educación Inclusiva

66. A partir de la Reforma Constitucional del 10 de junio del 2011 en materia de derechos humanos, los tratados internacionales en la materia son obligatorios para el Estado mexicano, por lo que todas las autoridades dentro de sus respectivas competencias tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar tales derechos contenidos en estos instrumentos.²⁵

67. El 15 de mayo del 2019 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

68. En dicha reforma se reconoce la obligatoriedad de la educación básica y media superior, así como el deber del Estado para garantizar su impartición, entre otras, de manera pública, equitativa, con perspectiva de género, gratuita, laica, universal e inclusiva; además, dispone que la educación se basará en *“el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”*.

²⁵ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México, p. 1 Fecha de Consulta: 30 de septiembre de 2019.



69. De igual forma, establece a la “*educación inicial*” como un “*derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia*”. Por último, *en las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales.*²⁶

70. El artículo 3° Constitucional en una perspectiva abierta a la inclusión educativa, menciona en el numeral II:

f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;

g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;

h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar.

²⁶ Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Publicado en el DOF: 15/05/2019. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true



71. El 30 de septiembre de 2019 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación. Misma que incorpora de manera transversal disposiciones relacionadas con la educación inclusiva y los ajustes razonables. En su Capítulo Octavo efectúa un abordaje completo al respecto de las personas con discapacidad y su inclusión en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN). Al respecto se destacan particularmente los siguientes aspectos.

72. El artículo 61 define a la educación inclusiva como el *“conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación”*.

73. Del artículo 62 se rescatan las acciones para que ninguna persona quede excluida del SEN por ningún motivo, entre ellos, el origen étnico, necesidades, habilidades y estilos de aprendizaje. Además, en su fracción V acentúa la obligación del Estado respecto a la realización de ajustes razonables en beneficio de las personas.

74. El artículo 63 establece la obligación del Estado de proveer medidas a fin de lograr el desarrollo pleno de las personas y la adquisición de habilidades para la vida, que le permitan alcanzar una inclusión plena.

75. El artículo 65 reconoce los medios, modos y formatos accesibles, la orientación y movilidad, así como la Lengua de Señas Mexicana para las personas



con discapacidad de acuerdo a sus requerimientos para garantizar una educación inclusiva.

76. En el artículo 67 se reconoce además la educación para las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes, así como el presupuesto necesario a todos los niveles educativos a fin de responder a sus requerimientos. Por su parte, el artículo 68 hace visible la accesibilidad disponiendo que dichas medidas se realicen de conformidad a las leyes aplicables en la materia.

77. Es de especial preocupación para esta Comisión Nacional el artículo 64 de la ley en comento, en razón de que hace referencia a alumnas y alumnos con *condiciones especiales*, mismas que resultan ambiguas al no encontrar disposición alguna que las defina en el ordenamiento jurídico revisado.

78. Por su parte, la Ley General para la Inclusión de las Personas con discapacidad publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011, aborda el derecho a la educación en sus artículos 12 a 15; sin embargo, es preciso señalar que dicho capítulo requiere de una modificación, a fin de que guarde concordancia con las recientes reformas constitucionales en materia educativa y con la Ley General de Educación.

79. Finalmente, la Norma Oficial Mexicana NOM-009-SSA2-2013, Promoción de la salud escolar, regula las acciones a realizar por el personal de salud de los sectores público, social y privado del Sistema Nacional de Salud, en beneficio de la población escolar del SEN.



80. Entre sus disposiciones, se encuentra la D.1.1.5 de su Apéndice A sobre la Educación para la Salud y Desarrollo de Competencias, que a la letra indica la promoción de: *“modificaciones arquitectónicas establecidas por las disposiciones jurídicas aplicables, para el acceso y permanencia de escolares con discapacidad: rampas, pasamanos, iluminación, mapas de orientación, adecuación de mobiliario, entre otros.”*²⁷

VI. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO

A. Resultados obtenidos de la solicitud de información a los las Entidades Federativas.

81. El presente apartado resume y sistematiza las respuestas emitidas por las secretarías de educación pública de las entidades federativas y por la Secretaría de Educación Pública Federal, sobre la garantía que ofrece el Estado mexicano para que las personas con discapacidad puedan acceder al derecho de contar con una educación inclusiva y de calidad, lo anterior en consonancia con lo establecido en el Art. 24 de la CDPD.

²⁷ H. Congreso de la Unión, *Norma Oficial Mexicana NOM-009-SSA2-2013, Promoción de la salud escolar*, México, Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5324923&fecha=09/12/2013 Fecha de Consulta: 30 de septiembre de 2019.



Metodología utilizada

82. Se elaboró un cuestionario que fue enviado a autoridades educativas de las entidades federativas del país, con el objetivo de conocer la situación actual en materia de educación inclusiva para las personas con discapacidad.

83. Para llevar a cabo el análisis de la información, los resultados obtenidos se organizaron en tres ejes, mismos que derivaron de la revisión al cuestionario sobre educación para personas con discapacidad, con la intención de sistematizar la heterogénea información recibida. Por cada una de las preguntas, se exponen los datos obtenidos de las entidades federativas.

84. Los 3 ejes en que se sistematizaron las respuestas fueron los siguientes:

- **Educación y no discriminación.** Plantea lo relacionado a que la educación se brinde con un trato igualitario y no discriminatorio entre las y los alumnos con y sin discapacidad, así como los protocolos y diagnósticos que existen para evitar la discriminación por discapacidad.
- **Accesibilidad.** Detalla la información sobre las acciones, ajustes razonables, adecuaciones, transporte escolar y materiales didácticos y/o tecnológicos, que la entidad ha implementado en la educación para personas con discapacidad.
- **Capacitación a docentes y padres de familia** Refiere las acciones implementadas para capacitar a docentes, madres y padres de familia en materia de discapacidad.



Índice de respuestas al cuestionario sobre educación

85. Las entidades federativas que dieron respuesta fueron 24, es decir, el 75% de las entidades federativas emitió algún tipo de respuesta al Cuestionario, mientras que el 25% restante, que corresponde a 8 entidades, no proporcionó respuesta alguna. Las entidades que no proporcionaron respuesta son: Chiapas, Chihuahua, Durango, Michoacán, Nuevo León, San Luis Potosí, Sonora y Yucatán.

86. Considerando que el cuestionario fue remitido a todas las entidades federativas del país, en el caso de la Ciudad de México, se envió a la Dirección General de Educación Inclusiva y Complementaria (DGEIC), instancia que en su mayoría respondió no ser competente para dar respuesta al mismo.

87. Cabe señalar que, en el caso del estado de Hidalgo, las respuestas recibidas fueron de la Universidad de Tepeji del Río, reflejando en dichas respuestas el estado en materia de inclusión al interior de dicha institución. Sin embargo, dichas respuestas no reflejaban la situación de la entidad federativa, motivo por el cual no se tomaron en cuenta para efectos del presente Informe Especial.

88. El mapa que se muestra a continuación hace referencia a las entidades federativas que emitieron respuesta y aquellas que omitieron responder al cuestionario.



Elaboración CNDH

Dependencias e instituciones que contribuyeron a la recopilación de la información solicitada en el Cuestionario.

89. Respecto a las entidades federativas que emitieron respuesta, es importante aclarar que las secretarías de educación pública estatales tuvieron diversas metodologías y remitieron el cuestionario a las dependencias y/o instancias que consideraron pertinentes para dar respuesta al mismo. Por lo que se recibió respuesta de subsecretarías, departamentos, direcciones, universidades, entre otras instituciones.



Análisis de datos por Entidad Federativa y Eje.

90. A continuación, se proporciona el resumen de las respuestas obtenidas por entidad federativa y eje.

• Educación y Discriminación

a. Existencia de un protocolo ante un eventual rechazo de una niña, niño o adolescente con discapacidad.

91. La Convención compromete a que los Estados Partes aseguren que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema de educación por motivos de discapacidad. Ante ello, resulta necesario conocer la existencia de protocolos específicos en cada entidad federativa. La Información recibida por parte de los estados refiere.

Aguascalientes

92. El Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), reportó que no cuenta con protocolos en la materia. Sin embargo, refirió que una de sus funciones sustantivas, consiste en garantizar el acceso a niños y niñas con discapacidad en preescolar, primaria y secundaria; que los casos que eventualmente se presentan son inmediatamente atendidos para que se realice su inclusión a la escuela, por lo que se procede a orientar a docentes, madres y padres de familia.



Baja California

93. A través de la Coordinación Estatal de Educación Especial y la Dirección General del Colegio de Bachilleres, informó que no cuentan con un protocolo específico para actuar en caso de un rechazo.

Baja California Sur

94. Mediante la Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, señaló que no existe un protocolo para atender situaciones de rechazo de población infantil con discapacidad en escuelas de educación general. Empero, refirió que han trabajado con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, logrando tener docentes concientizados y escuelas incluyentes.

Campeche

95. Por conducto de la Secretaría de Educación, indicó que, si bien no existe un protocolo establecido, cuentan con disposiciones legales y con el marco de convivencia que favorece el Derecho a la Educación, haciendo posible la aceptación de todas y todos los estudiantes con discapacidad en las prácticas escolares.

Ciudad de México

96. A través de la DGEIC, manifestó que cuenta con un esquema integral para conjugar esfuerzos institucionales y enfrentar la prevención y atención de la



violencia escolar, el cual se encuentra establecido en el Protocolo Único de Identificación, Canalización y Atención de la Violencia Escolar de la CDMX.

Coahuila

97. Por medio de la Subsecretaría de Educación Básica, respondió no contar con un protocolo, únicamente hizo referencia a la Ley para la Protección de los Derechos y Deberes de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Coahuila, así como del Manual de Convivencia Escolar, Procedimientos y Protocolo.

Colima

98. A través de la Coordinación de los Servicios Educativos, informó que no cuenta con un protocolo, pero que la educación especial se centra en la toma de conciencia del personal para establecer los medios para garantizar el artículo 3º constitucional.

Estado de México

99. Mediante la Unidad de Asuntos Jurídicos, refirió al Programa para la Inclusión y la Calidad Educativa, por el cual establece los pasos a seguir ante el rechazo de una o un estudiante con discapacidad. Así mismo, por medio de la Dirección General de Educación Básica, señaló contar con un área de control escolar, encargada de resolver las *dificultades respectivas* [sic].

Guanajuato

100. Por conducto de la Secretaría de Educación, señaló la inexistencia de protocolos específicos. Refirió que, si se llega a dar un caso de rechazo, es



canalizado a las y los supervisores de Educación Especial y directores de CAM y/o USAER para su inclusión educativa.

Guerrero

101. A través de la Secretaría de Educación, respondió que interviene de manera inmediata para garantizar que cualquier estudiante sea admitido en cualquier institución, también se orienta a la madre o padre de familia sobre las escuelas que tengan las condiciones óptimas para atender la necesidad educativa de la niña o el niño; sin embargo, no hizo referencia a algún protocolo de actuación.

Jalisco

102. Reportó que no existen protocolos, sin embargo, destacó contar con documentos orientadores en caso de que se presente el rechazo de una o un estudiante con discapacidad. En Educación Especial brinda orientación y apoyo para la inscripción en el nivel correspondiente, acompañado de un diagnóstico y estrategias para la atención de las y los estudiante.

Morelos

103. Por conducto de la Secretaría de Educación del Estado de Morelos, refirió que actúa con base en el “Protocolo de actuación de los comités de ética y de prevención de conflictos de Interés en la atención de presuntos actos de discriminación” del CONADIS. Así mismo, informó que en caso de rechazó se atienden según lo establecido en el artículo 44 de la Ley de Educación de Morelos.



Nayarit

104. Respondió que no existen protocolos; sin embargo, refirió los talleres para madres y padres, a través de los cuales otorgan orientaciones para el actuar con hijas o hijos con discapacidad.

Oaxaca

105. A través de la Unidad de Educación Especial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, contestó que al momento de emitir respuesta, se encontraba en elaboración una propuesta de protocolo ante el rechazo de una niña y/o niño con discapacidad en escuelas de educación general.

Puebla

106. Por medio de la Subsecretaría de Educación Obligatoria, declaró que no existe un protocolo ni manual específico, únicamente mencionaron acciones o procedimientos que realiza la *Dirección Especial [sic]* ante un evento de rechazo de una o un estudiante con discapacidad.

Querétaro

107. Informó que ante un rechazo se realiza la recomendación pertinente a la escuela regular, apegado a los derechos y distintas leyes que protegen a NNA con discapacidad, a su vez refirió que no existe un protocolo como tal.

Quintana Roo

108. Mediante la Secretaría de Educación, reportó que se cuenta con el Protocolo para la Prevención, Actuación y Sanción en casos de acoso y maltrato escolar contra estudiantes de Educación Inicial y Básica.



Sinaloa

109. Por medio de la Secretaría de Educación Pública y Cultura, respondió la existencia del protocolo de actuación como personas servidoras públicas para proteger el interés superior de la niñez y de adolescentes que cursan la educación básica en las escuelas regulares, públicas, privadas. Destacó que no cuentan con un protocolo ante un rechazo.

Tabasco

110. A través de la Secretaría de Educación, manifestó que no existe un protocolo, que sólo instrumenta medidas que garantizan la inclusión de NNA con discapacidad.

Tamaulipas

111. Por conducto de la Subsecretaría de Educación Básica, señaló que sí existe un protocolo con el que se analiza el caso de las y los estudiantes por parte de un equipo interdisciplinario para realizar un programa de intervención que involucra al docente de grupo regular, madres y padres de familia, directivos y a los propios estudiantes.

Tlaxcala

112. A través de la Secretaría de Educación Pública, notificó que no existe un protocolo que atienda situaciones de rechazo de niñas o niños con discapacidad en escuelas de educación general.



Veracruz

113. El Estado contestó a través de diez instancias; empero, ninguna refirió contar con un protocolo específico, solamente mencionaron leyes nacionales, locales e instrumentos internacionales, así como acciones para orientar y apoyar en la aceptación e inclusión de las y los estudiantes con discapacidad.

Zacatecas

114. Mediante el Departamento de Educación Especial, señaló que realiza acciones de concientización, orientación, apoyo y asesoría a escuelas; sin embargo, no cuentan con un protocolo en la materia.

b. Derechos Humanos, No Discriminación e Inclusión en los programas de estudio vigentes para NNA con y sin discapacidad.

115. Los temas como Derechos Humanos, No Discriminación e Inclusión son transversales, por lo que, con base en los documentos orientadores internacionales y nacionales, se considera indispensable su inclusión en los programas de estudio vigentes para niñas, niños y adolescentes con y sin discapacidad. A continuación, la información referida por los Estados:

Aguascalientes

116. Por medio del IEA, contestó que los programas de estudio contienen temas de relevancia social y los tópicos referidos están incluidos en la planeación e implementación de secuencias didácticas de las y los docentes. Adicionalmente,



las escuelas de educación básica, llevan a cabo actividades establecidas en el Programa Nacional de Convivencia.

Baja California

117. A través del Colegio de Bachilleres, respondió que los programas de estudio son emanados del Nuevo Modelo Educativo, por lo que cuentan con tópicos de derechos humanos, equidad e inclusión.

Baja California Sur

118. Mediante la Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, refirió que los temas están contemplados en los Programas de Estudio y en el Programa Nacional de Convivencia. Además, realizan acciones y actividades de concientización en escuelas.

Campeche

119. El Estado mencionó normativas y políticas públicas en materia de educación, sin embargo, no informaron si los temas están incluidos en los programas de estudio vigentes.

Ciudad de México

120. A través de la DGEIC, informó que los programas sociales y acciones institucionales están alineados al Programa de Derechos Humanos, promoviendo acciones para la inclusión y la no discriminación.



Coahuila

121. Por medio de la Subsecretaría de Educación Básica, respondió que el tema de Derechos Humanos está incluido en los libros de Formación Cívica y Ética y en el Programa de Mediación; No Discriminación en el Programa de Convivencia Sana y Pacífica y el de Inclusión está considerado en el ámbito de participación social.

Colima

122. Mediante la Coordinación de los Servicios Educativos, contestó que los tres temas se incluyen en el área de Educación Socioemocional, indicadores de logro que promueven la sensibilidad hacia personas con discapacidad.

Estado de México

123. Por conducto de la Dirección General de Educación Básica, mencionó que los tópicos están incluidos en el plan de estudios; mientras la Unidad de Asuntos Jurídicos mencionó que se enseñan a través de la asignatura de Cívica y Ética.

Guanajuato

124. A través de la Secretaría de Educación, refirió que los temas se encuentran incluidos en las asignaturas de Desarrollo Personal y Social en Preescolar (1ero a 3ero), Formación Cívica y Ética en Primaria (1ero a 6to) y Formación Cívica y Ética (2do y 3ero de Secundaria).

Guerrero

125. Por medio de la Secretaría de Educación, comentó que los tópicos están incluidos en el Campo de Formación Académica, en el Programa de Estudio, Plan y Programas de estudios y en los libros del programa de Convivencia Escolar.



Jalisco

126. Refirió que los temas están incluidos a través del Nuevo Modelo Educativo; sin embargo, cada centro escolar cuenta con autonomía curricular, por lo que depende de cada uno integrar los tópicos en los planes de estudio, en caso de considerarlo necesario.

Morelos

127. Mediante la Facultad de Derechos y Ciencias Sociales de la UAEM, mencionó que se contempla en su programa académico una asignatura de derechos humanos.

Nayarit

128. El Estado señaló que dentro del modelo educativo se contempla de manera transversal la no discriminación y la educación inclusiva, de tal forma que todos las y los alumnos tengan derecho a la educación y a los aprendizajes.

Oaxaca

129. No informó de forma específica si los temas están incluidos en los programas de estudio vigentes para niñas, niños y jóvenes con y sin discapacidad.

Puebla

130. No respondió si los tópicos están incluidos en los programas de estudio.



Querétaro

131. Señaló que los temas se encuentran en el Plan y Programas de estudio 2011 y en el Modelo Educativo 2017.

Quintana Roo

132. Por medio de la Secretaría de Educación, respondió que los temas sí están incluidos en los programas de estudio vigente con base en el documento Educación Básica Planes y Programas 2011.

Sinaloa

133. Mediante la Secretaría de Educación Pública y Cultura, manifestó de la existencia del Modelo Educativo, mas no proporcionó evidencias sobre la inclusión de los temas en sus programas y/o planes de estudio.

Tabasco

134. A través de la Subsecretaría de Educación Básica, contestó que se encuentran incluidos los temas; empero no se refirió a ningún documento.

Tamaulipas

135. El Estado informó la inclusión de los tópicos, como parte del Programa Nacional de Convivencia Escolar, dentro de los libros de texto del Modelo Educativo Nacional.



Tlaxcala

136. A través de la Secretaría de Educación Pública, mencionó que los tópicos están considerados en el Plan de Estudios 2011 y en los programas de estudio vigentes.

Veracruz

137. Respondió a través de diez instancias diferentes, de las cuales cinco de ellas refieren contar con asignaturas con los tópicos mencionados, mientras que el resto de las instancias no mencionó tener los temas en sus planes o programas de estudio vigentes.

Zacatecas

138. Informó que las temáticas se incluyen en el nivel de educación básica y se contemplan en Programa Nacional de Convivencia Escolar.

c. Existencia de normas o procesos formalizados para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades, trato igualitario y a la no discriminación.

139. Respecto a la existencia de normas o procesos formalizados para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades, trato igualitario y a la no discriminación, las entidades federativas informaron lo siguiente.



Aguascalientes

140. A través del IEA, informó contar con leyes, reglamentos y normas estatales y municipales, así como manuales de CAM y USAER que promueven el respeto a la igualdad de oportunidades, al trato igualitario y a la no discriminación.

Baja California

141. Por medio del Colegio de Bachilleres, mencionó al Programa de Orientación Educativa, como norma o proceso para promover y/o educar en las temáticas referidas; mientras la Coordinación Estatal de Educación Especial refirió diversos ordenamientos, tales como la Ley de Inclusión de Personas con Discapacidad en el Estado, el Programa Especial de Atención a Personas con Discapacidad del Estado 2015-2019, el Convenio de Colaboración para la Implementación y Cumplimiento de las Líneas de Acción del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad 2014-2018 y la Declaración de México sobre la Educación en Derechos Humanos en América Latina y El Caribe.

Baja California Sur

142. Por conducto de la Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, reportó que lleva a cabo acciones de promoción de las temáticas referidas, por medio del Programa de Redes Educativas a Favor de la Equidad de Género.

Campeche

143. Informó la existencia de Ley Integral para las Personas con Discapacidad del Estado de Campeche, las Disposiciones Generales para el Buen Funcionamiento de los Centros Escolares de Educación Básica Ciclo Escolar 2017-



2018, y el Programa de Fortalecimiento a la Convivencia Escolar, como normas o procesos que promueven y educan en el respeto a la igualdad de oportunidades.

Ciudad de México

144. Manifestó que no cuenta con normas o procesos formalizados en la materia.

Coahuila

145. Hizo referencia a la “*Ley General de Educación en el artículo tercero de la constitución, Ley Estatal de Educación en el artículo 41ª, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad SEP*”. Mencionó que existen protocolos de actuación establecidos por el área jurídica de la SEP, los cuales son aplicados por *el directivo del centro escolar* en caso necesario. Informó que se ha capacitado a directivos y personal del área de psicología en *mediación escolar y círculos de paz*, lo que ha favorecido la convivencia y la inclusión.

Colima

146. Respondió que la educación general coordina acciones en el marco del *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*, mediante el cual se promueve el respeto y la convivencia.

Estado de México

147. El Estado hizo referencia a la Ley para la Protección, Integración y Desarrollo de las Personas con Discapacidad del Estado de México; informó que el Gobierno del Estado de México, a través del DIFEM, lleva a cabo acciones de capacitación, sensibilización y concientización en escuelas, empresas, instituciones públicas o



privadas y autoridades municipales, en las que participan personas con y sin discapacidad de la entidad. Adicionalmente, la Unidad de Asuntos Jurídicos mencionó el Programa de Convivencia Escolar; Plan y Programas de Estudio de 2011, y la estrategia nacional de inclusión como los documentos rectores.

Guanajuato

148. Mencionó la existencia de leyes, normas, manuales estatales y municipales, planes y programas educativos que llevan a cabo tanto las USAER como los CAM, enmarcados en un enfoque inclusivo para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades, al trato igualitario y a la no discriminación.

Guerrero

149. Señaló el Programa de Convivencia Escolar y el Programa Inclusión y Equidad Educativa, como los ordenamientos que promueven la educación en las temáticas referidas.

Jalisco

150. Respondió que dentro de la Ley para la Inclusión y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad del Estado de Jalisco, del Marco Escolar de Convivencia de las escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco y del Convenio de colaboración con el COEDIS, existen normas o procesos formalizados para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades, al trato igualitario y a la no discriminación entre alumnas y alumnos con y sin discapacidad.



Morelos

151. El Estado mencionó al Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Morelos, donde enfatizan la importancia de la convivencia y cómo se puede favorecer teniendo como eje rector el diálogo y la participación.

Nayarit

152. Manifestó que el Programa Nacional para la Convivencia Escolar tiene como propósitos fomentar el respeto, el trato igualitario y la no discriminación entre todas y todos los alumnos.

Oaxaca

153. A través de la Unidad de Educación Especial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, señaló que no existen normas o procesos formalizados.

Querétaro

154. Refirió la existencia de leyes, normas estatales, nacionales e internacionales, para para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades, al trato igualitario y a la no discriminación.

Quintana Roo

155. Informó que, con el objetivo de fomentar políticas orientadas hacia la protección de los derechos de NNA de Educación Básica, se emitió el Protocolo para la Prevención, Actuación y Sanción en casos de Acoso y Maltrato Escolar contra Alumnos (as) de Educación Inicial y Básica (en todas sus modalidades).



Sinaloa

156. Por medio de la Coordinación de Asuntos Jurídicos, mencionó que cuentan con el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el Programa de Valores, el Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Sinaloa, el Código de Ética, el Reglamento del Programa Institucional de Tutorías y el Programa de “Atención a la Diversidad de la Universidad Autónoma de Sinaloa” para el cumplimiento y apego a las normas o procesos formalizados para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades, al trato igualitario y a la no discriminación.

Tabasco

157. Manifestó que no existen normas o procesos formalizados; sin embargo, afirmó que las y los docentes, desde las aulas, desarrollan contenidos que permiten fortalecer el aprendizaje de las y los alumnos.

Tamaulipas

158. Señaló la existencia de la estrategia estatal remitida en el Plan Nacional de Desarrollo en el eje Igualdad y Atención de Grupos Vulnerables.

Tlaxcala

159. El Estado informó el convenio marco de Coordinación para la Implementación y Cumplimiento de las líneas de acción del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con discapacidad 2014-2018 (PNDIPD), y la Ley de los derechos de las niñas, niños y adolescentes del estado de Tlaxcala, como procesos formalizados para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades, al trato igualitario y a la no discriminación.



Veracruz

160. Refirió su respuesta a través de diversas instancias, quienes hicieron referencia a diversas leyes tales como la Ley 573 de los Derechos de NNA, y la Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad en el Estado de Veracruz, como medio para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades.

d. Existencia de diagnósticos sobre discriminación en razón de discapacidad.

161. Para generar políticas públicas eficaces y eficientes es necesario conocer el contexto y/o panorama de la realidad en la que viven las personas con discapacidad, por ello, se consideró indispensable conocer de la existencia de diagnósticos sobre discriminación en razón de la discapacidad.

Baja California

162. A través de la Coordinación Estatal y el Colegio de Bachilleres, informó que no cuentan con un diagnóstico en la materia.

Baja California Sur

163. Por medio de la Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, señaló que se llevó a cabo *un diagnóstico de convivencia escolar en los planteles de Educación Básica de toda la entidad en el 2017, en el que se rescataron indicadores de esa temática.*



Colima

164. Mediante la Coordinación de los Servicios Educativos, señaló que, si bien no cuenta con un diagnóstico en la materia, cada USAER establece acciones para eliminar las barreras existentes.

Estado de México

165. Por conducto de la Unidad de Asuntos Jurídicos, contestó que desde el año 2002 ha buscado identificar las fortalezas y debilidades del colectivo escolar, la infraestructura, la accesibilidad y los contextos para situar puntos de mejora y elevar el aprendizaje de las y los alumnos. Así mismo, hace referencia a documentos elaborados por dependencias federales como INEGI y CONAPRED.

Guanajuato

166. A través de la Secretaría de Educación, manifestó que anualmente realiza un diagnóstico en materia de violencia escolar, cumpliendo con lo establecido en el Reglamento de la Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios.

Guerrero

167. Por medio de la Secretaría de Educación, reportó que no cuenta con algún documento de análisis en la materia.

Jalisco

168. Señaló que, si bien no cuenta con un diagnóstico, las escuelas realizan una descripción sobre la convivencia escolar a fin de establecer la Ruta de Mejora escolar, en la que se puede observar el avance en temas de inclusión educativa.



Morelos

169. Por conducto de la Secretaría de Educación, manifestó que no cuenta con estudios o análisis en la materia.

Nayarit

170. El Estado mencionó la ausencia de diagnósticos sobre discriminación en razón de la discapacidad.

Oaxaca

171. No hizo referencia a la existencia de diagnósticos sobre discriminación, únicamente informó sobre un caso de discriminación de un estudiante con discapacidad, notificando que a partir de dicho caso se ha dado seguimiento al respecto.

Querétaro

172. Señaló que no cuenta con diagnósticos sobre discriminación en entornos escolares.

Quintana Roo

173. Reportó que, en el 2014, la Secretaría de Educación y Cultura elaboró el Diagnóstico de las *condiciones de discriminación y violencia de género en la comunidad escolar del estado de Quintana Roo*, en el cual se exponen, por niveles educativos, los hallazgos obtenidos a partir del diagnóstico de las condiciones de discriminación y violencia, que se llevó a cabo en las escuelas del Estado.



Sinaloa

174. A través de la Coordinación de Asuntos Jurídicos, indicó que no cuenta con la información para confirmar la existencia de diagnósticos o estudios en la materia.

Tamaulipas

175. Únicamente hizo referencia a diagnósticos realizados a grupos pequeños o individuales hechos por las USAER.

Veracruz

176. Mediante la Dirección General de Telebachillerato mencionó que, con el apoyo de los Servicios de Educación Especial, se han realizado diagnósticos sobre discriminación.

Zacatecas

177. El Estado respondió que no existen diagnósticos, sin embargo, para el ciclo escolar 2018-2019 se implementará la realización de uno.

178. En este apartado sobre **Educación y no discriminación** se abordaron 4 ejes enfocados en normas, procesos y/o acciones existentes en cada entidad federativa:

- a) **Protocolos existentes ante el rechazo de NNA con discapacidad en una escuela de educación general.** La mayoría de las entidades federativas reportó no contar con protocolos específicos; sin embargo, algunos Estados refirieron acciones que se llevan a cabo para garantizar la inclusión educativa, o bien, hicieron mención que leyes, disposiciones



legales, marcos de convivencia, normas de control escolar, lineamientos, programas, documentos de apoyo, entre otros, sirven como referencia para actuar al respecto.

Cabe mencionar que los protocolos específicos que se reportaron fueron el Protocolo Único de Identificación, Canalización y Atención de la Violencia Escolar de la Ciudad de México; Protocolo de Actuación de los Comités de Ética y de Prevención de Conflictos de Interés en la Atención de Presuntos Actos de Discriminación (Morelos); Protocolo para la Prevención, Actuación y Sanción en Casos de Acoso y Maltrato Escolar contra Alumnos(as) de Educación Inicial y Básica (en todas sus modalidades), del Estado de Quintana Roo.

b) Inclusión de los temas de derechos humanos, no discriminación e inclusión en los programas de estudio vigentes para NNA con y sin discapacidad en la entidad federativa. Se resalta que más del 70% de las entidades que se consideraron para la realización de este análisis sí incluyen los temas en sus programas de estudio. Diversos Estados refirieron que estos temas estaban incluidos con base en el Programa Nacional de Convivencia Escolar, abordándolos en distintas asignaturas como Formación Cívica y Ética, Educación Socioemocional, Participación Social, Desarrollo Personal y Social, entre otras.

c) Existencia de normas o procesos formalizados para promover y/o educar en el respeto a la igualdad de oportunidades, al trato igualitario y a la no discriminación entre estudiantes con y sin discapacidad en



la entidad. La mayoría de los Estados refirieron, de manera general, que se basan en distintas leyes, protocolos de actuación, disposiciones generales, reglamentos, normas estatales y municipales, o manuales, planes educativos y programas de CAM y USAER. De manera específica, se mencionaron: Programa de Orientación Educativa, Programa de Redes Educativas, Programa Nacional de Convivencia Escolar, Programa de Fortalecimiento a la Convivencia Escolar, Protocolo para la Prevención, Actuación y Sanción en Casos de Acoso y Maltrato Escolar contra Alumnos(as) de Educación Inicial y Básica, Estrategias Estatales remitidos en el Plan Nacional de Desarrollo, Ley para la Igualdad entre mujeres y hombres, y la Ley para la Inclusión.

d) Diagnósticos existentes sobre discriminación por discapacidad en los entornos escolares. Es de resaltar que más del 75% de las entidades federativas no proporcionaron información al respecto, limitándose a no responder o a mencionar la premisa “*No aplica*” al área que emitió respuesta, o en su caso, confirmaron la ausencia de diagnósticos sobre discriminación. Respecto a las 5 entidades que reportaron contar con dichos diagnósticos, es importante mencionar que algunos Estados se limitaron a responder que sí cuentan con diagnósticos, sin proporcionar más detalles.

Otros proporcionaron el enlace de algunos documentos y/o artículos que la entidad ha elaborado. La información más específica, hizo referencia a un diagnóstico de convivencia, en el cual se rescataron los indicadores de discriminación por discapacidad del Estado de Baja California Sur, el Diagnóstico de las Condiciones de Discriminación y Violencia de Género



en la Comunidad Escolar del Estado de Quintana Roo y el Diagnóstico del Contexto Interno y Externo de los Centros de Telebachillerato del Estado de Veracruz.

- **Accesibilidad**

- a. **Existencia del servicio de transporte escolar accesible en las entidades federativas.**

179. Para garantizar que NNA con discapacidad asistan a la escuela, es de vital importancia contar con servicio de transporte escolar accesible. Se solicitó a las entidades federativas información sobre dicho servicio, desagregado por ámbito, ya sea rural y/o urbano, así como el número de personas beneficiarias.

Aguascalientes

180. Reportó a través del IEA que no cuenta con dicho servicio; sin embargo, algunos CAM gestionan con la presidencia municipal el apoyo para transporte de estudiantes que viven en comunidades lejanas, señalando que no siempre se les brinda asistencia.

Baja California

181. A través del Colegio de Bachilleres, señaló que no existe un servicio de transporte; sin embargo, realizan las gestiones necesarias ante el Instituto de la Juventud para otorgar becas para el transporte dirigidas a todas y todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen discapacidad.



Baja California Sur

182. Por medio de la Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, reportó la existencia de tres camiones escolares y cinco camionetas, sin especificar el ámbito ni la cantidad de beneficiarios.

Campeche

183. Por conducto de la Secretaría de Educación, respondió que el Sistema DIF entregó una camioneta adaptada a cada municipio para el traslado de personas con discapacidad y 85 motos adaptadas; sin embargo, no hizo referencia a un servicio de transporte escolar.

Coahuila

184. Mediante la Secretaría de Educación, reportó que únicamente contaban con el apoyo del Sistema DIF estatal, en razón de que no cuentan con el servicio de traslado escolar.

Colima

185. A través de la Coordinación de Servicios Educativos, contestó que algunos CAM cuentan con transporte, el cual ha sido otorgado por patronatos y/o asociaciones civiles.

Estado de México

186. Mediante la Dirección General de Educación Básica, señaló que se comenzaron a realizar vinculaciones entre el Sistema DIF y los CAM para la dotación de camionetas; sin embargo, al momento de responder a la solicitud de



información, no habían sido entregadas. También refirió que sólo un CAM de los 27 que hay en la entidad cuenta con transporte escolar; mientras que el Sistema DIF estatal realizó la entrega “*simbólica*” [sic] de ocho camionetas de transporte escolar, los cuales beneficiarían a ocho CAM, sin dar mayores datos.

Guanajuato

187. Por conducto de la Secretaría de Educación, manifestó que no cuenta con información sobre la existencia de un transporte escolar ni del número de personas beneficiadas del mismo.

Guerrero

188. Mediante la Secretaría de Educación, reportó que no existe un transporte escolar específico para estudiantes con discapacidad.

Jalisco

189. Informó que no cuenta con este servicio, razón por la que se dan muchas deserciones escolares, enfatizando que las y los estudiantes con discapacidad motriz son los que tienen más ausencias en las aulas.

Morelos

190. Por medio de la Secretaría de Educación, señaló la existencia de 22 camionetas como transporte escolar para niñas, niños y jóvenes con discapacidad en cuatro zonas rurales (Yautepec, Tetecala, Tepoztlán y Xochitepec) y una en zona urbana (Cuernavaca). Indicó que esto benefició a 98 estudiantes con discapacidad.



Nayarit

191. El Estado refirió que los CAM cuentan con servicio de transporte donado por el Sistema DIF estatal.

Querétaro

192. Reportó que a través del programa "*Jalando Parejo*", se cuenta con transporte gratuito para personas con discapacidad de planteles educativos de zonas rurales. Adicionalmente, mencionó que en el ámbito rural se beneficiaron cinco CAM del Estado, sin embargo, no menciona la cantidad de estudiantes atendidos.

Quintana Roo

193. Refirió que cuenta con 11 unidades móviles adaptadas, bajo resguardo de diferentes CAM; sin embargo, algunos de ellos han presentado dificultades en el mantenimiento, adquisición de combustible y conductores. Destacó que se firmó un convenio de colaboración con el municipio de Felipe Carrillo Puerto, siendo la única unidad que ofrece el servicio sin dificultad. Con base en lo anterior, la Secretaría de Educación informó que se benefició a 871 estudiantes con discapacidad.

Sinaloa

194. A través de la Secretaría de Educación, informó que no cuenta con el servicio y tampoco tiene apoyo federal o estatal para comenzar su funcionamiento. A pesar de ello, la entidad federativa hizo referencia a la existencia de transporte público con rampas, sin embargo, no es de uso exclusivo para el ámbito escolar.



Tabasco

195. Por conducto de la Secretaría de Educación del Estado, señaló que no se cuenta con el apoyo de transporte escolar, ni con cifras de las y los estudiantes con discapacidad beneficiados por ese servicio.

Tamaulipas

196. Refirió que los CAM cuentan con una ruta especial para trasladar a estudiantes con discapacidad hacia el plantel, dicho transporte es proporcionado por el Sistema DIF Estatal, de esta manera se benefician 61 CAM y a 4 mil 783 alumnas y alumnos con discapacidad.

Tlaxcala

197. Respondió que existen algunos apoyos en el traslado de estudiantes con discapacidad para que reciban atención de diversas instituciones. Por su parte, el CAM 17 cuenta con 1 autobús donado por el Sistema DIF Estatal.

Veracruz

198. A través de las diez instituciones que dieron respuesta a la solicitud, ninguna hizo referencia a la existencia de un servicio de transporte accesible para estudiantes con discapacidad.

Zacatecas

199. Refirió que no existe dicho servicio, únicamente mencionó que la presidencia municipal apoya a algunas localidades.



b. Porcentaje de escuelas de educación especial, educación general y educación inclusiva que cuentan con bebederos.

200. Respecto al porcentaje de escuelas de educación especial, educación general y educación inclusiva que cuentan con bebederos, las entidades federativas enviaron informaron con base en el *Acuerdo mediante el cual se establecen los Lineamientos generales para la Instalación y mantenimiento de bebederos en las escuelas del Sistema Educativo Nacional*.

Aguascalientes

201. A través del IEA, reportó que se han instalado bebederos en 153 planteles en total, de los cuales el 100% son de educación general.

Baja California

202. Mediante el Colegio de Bachilleres, mencionó que existen 17 planteles con bebederos; así mismo cuentan con personal responsable en verificar el mantenimiento de los mismos.

Baja California Sur

203. Informó que la mayoría de las escuelas no cuentan con bebederos, el agua consumida por las y los estudiantes es embotellada y suministrada a través de dispensadores colocados en los salones de clases.

Campeche

204. La entidad federativa reportó que cuenta con 805 bebederos en planteles de educación general, los cuales fueron colocados por el Instituto Nacional de



Infraestructura Física Educativa (INIFED), mientras que 250 estaban en proceso de construcción al momento de enviar la respuesta.

Coahuila

205. El Estado respondió que, del total de escuelas existentes, únicamente 4 CAM, cuentan con bebederos, representando el 1% de los centros escolares.

Colima

206. Refirió que 244 escuelas públicas cuentan con el servicio de bebederos.

Estado de México

207. La Dirección General de Educación Básica indicó que 1,082 planteles escolares cuentan con los servicios.

Guanajuato

208. Por medio de la Secretaría de Educación, contestó que en los ciclos escolares de 2015 al 2018, 974 escuelas de nivel básico contaban con servicio de bebederos.

Guerrero

209. Señaló que el 60% de las escuelas cuentan con bebederos.

Jalisco

210. La entidad federativa reportó que 1.7% de las escuelas de educación especial y el 12% de planteles de educación general cuentan con bebederos escolares.



Morelos

211. Indicó que cuenta con 799 bebederos ubicados en el mismo número de planteles, lo cual corresponde al 47.5% de todos los centros escolares.

Nayarit

212. La entidad refirió que cuenta con bebederos en cumplimiento con el acuerdo mencionado, pero no muestra el número preciso.

Querétaro

213. Informó que el 17% de los planteles de educación especial cuentan con bebederos.

Quintana Roo

214. La Secretaría de Educación contestó que cuenta con 25 planteles con bebederos de los cuales, 4 son de preescolar; 14 de primaria; 3 de secundaria técnica; y 4 de telesecundaria, de tal manera que equivale al 15% del total de planteles existentes en la entidad federativa.

Sinaloa

215. Señaló que cuenta con bebederos escolares en el 9.26% de los planteles de Educación Especial, el 18.61% de Educación general y el 18.61% de Educación Inclusiva.



Tabasco

216. El Estado indicó que no cuenta con información sobre educación especial ni educación inclusiva. En cuanto a la educación general, con base en el Programa Nacional de Bebederos Escolares en el ciclo escolar 2016-2017, se atendieron a 171 escuelas; mientras en el ciclo escolar 2017-2018 a 169 centros escolares.

Tamaulipas

217. Respondió que entre los 61 servicios de Educación Especial y las 101 USAER, existen 114 servicios educativos con bebederos escolares. Representando el 70% de los planteles con este servicio.

Tlaxcala

218. Notificó que el 17.77% de los planteles de Educación general cuentan con bebederos escolares.

Veracruz

219. El Estado proporcionó información variada sobre la existencia de bebederos en escuelas del Sistema Educativo: en sólo dos CAM se cuenta con bebederos; sólo en el plantel Veracruz II, representando el 8.23%; el 91% de escuelas regulares cuentan con el servicio y de los 1,072 centros de Telebachillerato, 49 planteles cuentan con bebederos escolares.



c. Existencia de materiales didácticos o tecnológicos adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad en la educación en la entidad federativa.

220. Una forma de garantizar accesibilidad a NNA con discapacidad, es mediante la dotación de materiales accesibles a cada estudiante; por ello, se solicitó a los Estados describieran brevemente, el tipo de material con el que cuentan, los mecanismos que utilizan los planteles para gestionarlos y el número de escuelas, así como, alumnas y alumnos beneficiados con dichos materiales.

Aguascalientes

221. El Instituto de Educación especificó que los materiales didácticos o tecnológicos adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad en la entidad federativa son Libros de Texto de Braille y Macrotipo, distribuyéndose a primaria y secundaria.

222. Los mecanismos para la gestión de estos materiales consisten en que cada Centro de Trabajo detecta la necesidad del material y es reportado al Departamento de Educación Especial de este Instituto. Hasta el 2018, el Instituto reportó 70 Centros Educativos del nivel de primaria beneficiados con material educativo y 20 de nivel de secundaria.

Baja California

223. La Coordinación Estatal de Educación Especial reportó la existencia de tabletas, material deportivo, material bibliográfico, pruebas especializadas,



equipamientos específicos a las aulas de educación inicial. El Colegio de Bachilleres informó que no cuenta con materiales de este tipo.

Baja California Sur

224. La institución declaró que, a través del PíEE y con recursos estatales se obtuvo *software para estudiantes ciegos y con discapacidad motriz; impresora braille, equipos de cómputo con aplicaciones para el trabajo con alumnos con discapacidad, material didáctico específico para el trabajo en los campos formativos de lenguaje, comunicación y pensamiento matemático.*

Campeche

225. Indicó que cuenta con diversos materiales adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad como cámaras sensoriales, regletas, bastones, colchonetas, material didáctico, impresora Braille, computadora parlante, pruebas psicométricas, tina de hidromasaje, sala de audiometría equipada, computadoras, proyectores, macrotipos, libros y biblioteca en Braille; dichos materiales se solicitan directamente en los CAM y/o en las USAER. Se han beneficiado 21 CAM y 77 USAER facilitando materiales a 10,792 estudiantes con discapacidad de la entidad.

Coahuila

226. La Secretaría de Educación reportó 529 planteles (incluidos CAM y USAER) y 11,828 estudiantes que se benefician de los *Programas Federales y Autonomía de Gestión* adquiriendo materiales como calculadora parlante, estuche de geometría adaptada, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, punzones, regleta, máquinas Perkins, libros en macrotipos, calendario móvil, rompecabezas de relieve, tapetes didácticos para habilidades adaptativas, software



de comunicación alternativa y aumentativa para teléfonos y sistemas de cómputo, entre otros.

Colima

227. La entidad informó contar con Centros de Tecnología Adaptada, los cuales cuentan con pizarrón interactivo, teclado braille, mouse panda, tableros de comunicación y software especializado. Dichos materiales han beneficiado a 5 CAM.

Estado de México

228. La Dirección General de Educación Básica reportó que la mayoría de los materiales adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad son otorgados por acciones de gobierno del Ejecutivo en turno y por los Programas Federales en materia de integración e inclusión educativa. Algunos materiales reportados fueron máquinas Perkins, computadoras tiflotécnicas, impresoras Braille, sillas de ruedas, sillas activas, sillas reclinables infantil y adulto, andaderas, bastones, muletas axilares y canadienses, regletas, punzones, ábacos, entre otros.

Guanajuato

229. La Secretaría de Educación señaló que, en cuanto a materiales adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad, cuenta con materiales didácticos para promover la lecto-escritura y las habilidades comunicativas; así como materiales tecnológicos que incluyen aulas multisensoriales, mismos que se solicitan a través del programa *Adopta una Escuela*, del Gobierno del Estado de Guanajuato y de diferentes procesos de gestión de las instituciones a través de su *Ruta de Mejora*.



Guerrero

230. La Secretaría de Educación respondió que se han obtenido materiales tecnológicos, didácticos y específicos, a través de mecanismos interinstitucionales y con base en las reglas de operación del PIIIE. Se ha logrado que el 100% de los CAM cuenten con materiales o equipamiento específico. Asimismo, 18 CAM se dotaron de equipo tecnológico, 34 CAM con equipos de cómputo, 10 CAM y 20 USAER de materiales didácticos.

Jalisco

231. La entidad federativa señaló que, referente a materiales didácticos y/o tecnológicos adaptados para personas con discapacidad, cuenta con la plataforma digital del *Proyecto Creando Accesos a la Tecnología*, para estudiantes con discapacidad motriz severa. Con esta acción se ha beneficiado a 90 centros de trabajo CAM y USAER, lo cual ha impactado a 235 estudiantes. Cabe mencionar que el mecanismo de gestión de materiales es mediante solicitud por escrito de la escuela.

Morelos

232. La Secretaría de Educación refirió que los materiales didácticos y tecnológicos adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad a nivel primaria, se gestionan a través del *Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa*; también mencionó que, para el nivel de educación superior, existen manuales en relieve y examen diferenciado, indicando que se beneficiaron 250 NNA con discapacidad.



Nayarit

233. El Departamento de Educación Especial precisó que el inventario de materiales didácticos y tecnológicos adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad se encuentra en proceso de actualización.

Oaxaca

234. El Instituto Estatal de Educación Pública respondió que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) implementó una estrategia distinta para la distribución de libros de sistema Braille y de macrotipo, los cuales se envían directamente a cada una de las escuelas. Los mecanismos para la gestión de estos materiales son a través de la Unidad de Educación Especial, a la cual se le hace llegar la solicitud de SEP-MÉXICO para la elaboración del padrón de Baja Visión y Ceguera. La Unidad reportó que se han beneficiado 77 planteles educativos (26 CAM y 51 USAER), impactando a 236 estudiantes.

Querétaro

235. La entidad contestó que la dotación de materiales didácticos y/o tecnológicos adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad, es a través de la *Ruta de Mejora* y del plan anual de trabajo. Con esta acción se ha beneficiado a 10 CAM y 46 USAER.

Quintana Roo

236. La Secretaría de Educación Estatal reportó que los materiales adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad se obtienen a través del PIEE. Algunos materiales reportados fueron la máquina de escribir mecánica, impresora



y teclado braille, diademas para hipoacusia y audiolibros, entre otros, señalando beneficiar a 57 estudiantes en 17 planteles.

Sinaloa

237. La Secretaría de Educación Pública y Cultura indicó que para la gestión de materiales didácticos y/o tecnológicos adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad, se realizan solicitudes de actualización de equipos de cómputo a las autoridades inmediatas o estatales, y el establecimiento de redes de colaboración para compartir software libre educativo.

Tabasco

238. La Subsecretaría de Educación Básica señaló contar con *kits* de dispositivos periféricos para tabletas electrónicas, audífonos, guante con lápiz electrónico, reproductor de MP3, sillas y mesas para estudiantes con discapacidad neuromotora. Los mecanismos de gestión de materiales adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad se dan a través de petición por parte del plantel en donde estudian. Señalaron que con estas acciones se ha beneficiado a 138 alumnas y alumnos en 13 CAM y 15 USAER.

Tamaulipas

239. La Subsecretaría de Educación Básica informó la existencia de sillas de ruedas, muletas, bastones, pedales de rehabilitación, máquina Perkins, calculadoras parlantes, entre otros materiales adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad, señalando que se ha beneficiado a 953 estudiantes en 75 servicios de CAM y USAER.



Tlaxcala

240. La Secretaría de Educación Pública precisó que algunos materiales adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad se obtienen bajo las reglas de operación del PIEE; en otros casos se gestionan ante diferentes instituciones partiendo de un diagnóstico de necesidades. Indicaron que con estas acciones se ha beneficiado a 100 servicios de apoyo y escolarizados y a 8,226 estudiantes.

Veracruz

241. A través de la Dirección de Educación Especial, señaló que los únicos materiales con los que se cuenta son diseñados por las y los docentes y con sus propios recursos; por lo que no existe una estadística respecto a los planteles y las y los estudiantes beneficiados. Por su parte, el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Veracruz refirió que un plantel y dos estudiantes se han beneficiado con un programa tecnológico para descargar actividades de atención individualizada.

Zacatecas

242. Manifestó que los libros de texto gratuito en macrotexto y braille, se gestionan mediante un proceso coordinado por el Departamento de Educación Especial y la CONALITEG.



d. Número de NNA con discapacidad en educación básica que recibieron libros de texto u otro material en formatos alternativos.

243. Respecto al número de NNA con discapacidad en educación básica que recibieron libros de texto u otro material en formatos alternativos. Las respuestas de las entidades federativas fueron de ciclos escolares anteriores al 2018, considerando la fecha de solicitud de información del cuestionario. Cabe señalar que en algunos casos los Estados describieron planes a futuro refiriéndose al ciclo escolar 2018-2019.

Aguascalientes

244. El Estado informó que para el ciclo escolar 2017-2018 en el nivel de primaria se entregaron 90 libros en Macrotipo y 20 en sistema Braille, y en el nivel secundaria 24 libros en Macrotipo y 8 en sistema Braille. Para el ciclo escolar 2018-2019 se planeó que 70 centros educativos de primaria y 20 de secundaria tuvieran libros de texto adaptados, lo que beneficiaría a 147 estudiantes de ambos niveles educativos, sin embargo, sólo se mencionó como un proyecto a futuro.

Baja California

245. La Coordinación Estatal de Educación Especial reportó que se benefició a 334 estudiantes con discapacidad en cada ciclo escolar del 2013 al 2018.

Baja California Sur

246. La Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, refirió que en los ciclos 2013-2014 y 2014-2015 se entregaron 768



materiales; mientras que en 2015-2016 fueron 1,343; 773 en 2016-2017; y 527 en 2017-2018.

Campeche

247. Señaló que durante el 2014 se benefició con libros de texto en formatos accesibles a 87 estudiantes; en el 2015 a 97; en 2016 a 92; en 2017 a 95; y en 2018 a 101 estudiantes.

Coahuila

248. La entidad federativa reportó que del 2013 al 2017 se entregaron 2,425 libros en sistema Braille.

Colima

249. El Estado mencionó que en el ciclo escolar 2016-2017 entregó 517 paquetes de libros de textos en formatos accesibles, mientras en 2017-2018 se proporcionaron 119 paquetes.

Estado de México

250. La Dirección General de Educación Básica respondió que 23 estudiantes se han beneficiado.

Guanajuato

251. La entidad federativa contestó que del 2015 al 2018, entregó 3,836 macrotipos y 612 materiales en sistema braille.



Guerrero

252. El Estado precisó que, en los últimos cinco años, se han entregado en nivel primaria 1120 libros en sistema braille y 2235 en macrotipo, mientras que en secundaria 135 en sistema Braille y 410 en macrotipo.

Jalisco

253. La entidad federativa refirió que del ciclo escolar 2013-2014 al 2017-2018 se distribuyeron 5,989 libros de texto gratuitos en macrotipos para estudiantes con baja visión, de nivel primaria y 1,231 libros en secundaria. Mientras que, para alumnas y alumnos con ceguera, que cursan la educación primaria se distribuyeron 506 libros en Braille y 204 en secundaria.

Morelos

254. La entidad federativa indicó que entre los ciclos escolares del 2013 al 2019, entregaron 32 audiolibros y 487 libros de texto en Braille y macrotipo.

Oaxaca

255. A través del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, manifestó que 39 estudiantes con discapacidad en educación básica han recibido libros de texto en Braille y 202 han recibido libros en formato macrotipo.

Quintana Roo

256. Informó que en los niveles de primaria y secundaria del ciclo escolar 2014-2015, fueron 66 libros otorgados en macrotipo y 22 en braille; para el ciclo escolar 2015-2016, un total de 134 libros en macrotipo y 43 en braille; para el ciclo escolar



2016-2017 fueron 428 libros en macrotipo y 39 en sistema braille; y por último, para el ciclo escolar 2017-2018, 425 libros en macrotipo y 36 en sistema braille.

Sinaloa

257. La Coordinación de Asuntos Jurídicos indicó que 10,317 estudiantes con discapacidad de primaria y 3,621 de secundaria recibieron materiales en Macrotipo. Respecto a los libros de texto se beneficiaron a 2,254 estudiantes de primaria y 358 de secundaria.

Tabasco

258. La Subsecretaría de Educación Básica notificó que en 2015 se entregaron 32 materiales en Braille y 277 de Macrotipo; en 2016 se proporcionaron 55 en Braille y 304 en Macrotipo; en 2017 se otorgaron 35 en Braille y 422 de Macrotipo; en 2018 se entregaron 122 materiales en Braille y 1,003 de Macrotipo.

Tamaulipas

259. Reportó que en el 2017 se entregaron 222 libros en Macrotipo y 36 libros en sistema Braille.

Tlaxcala

260. La Unidad de Servicios Educativos notificó que en 2014 entregaron 17 Macrotipos; en 2015, dos materiales en Braille y 16 Macrotipos; en 2016, dos materiales en Braille y tres Macrotipos; en 2017, un material en Braille y uno en Macrotipo; en 2018, 24 materiales en Braille y 66 Macrotipos.



Veracruz

261. A través de la Subsecretaría de Educación Básica, respondió que 2,245 estudiantes con discapacidad de primaria se beneficiaron, mientras que en secundaria fueron 139. La Dirección General de Telebachillerato informó que en los últimos cinco años ningún estudiante con discapacidad recibió libros de texto accesibles.

Zacatecas

262. Refiere que en el ciclo escolar 2017-2018, en primaria se entregaron 18 libros en braille y 183 en macrotexto; en secundaria fueron seis libros en braille y seis en macrotexto; en 2018-2019 en primaria se entregaron 19 libros en braille y 217 en macrotexto; para secundaria 8 libros en braille y 6 en macrotexto.

e. Acciones realizadas para promover la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como identidad lingüística de NNA con discapacidad en los planteles educativos.

263. Respecto a las acciones realizadas para promover la LSM como identidad lingüística de NNA con discapacidad en los planteles educativos, las entidades federativas hicieron referencia a la siguiente información:

Aguascalientes

264. Informó que para promover la LSM ofertan cursos de capacitación dirigidos a docentes, madres y padres de familia. Destacan el uso de intérpretes en eventos especiales, tales como honores a la bandera, obras de teatro y festivales.



Baja California

265. A través de la Coordinación Estatal de Educación Especial, reportó la realización del *Foro Modelo Educativo Bilingüe Bicultural para la Atención del Niño Sordo en Educación Básica*, así como cursos ofertados por *Formación Continua*.

Baja California Sur

266. Refirió que para la promoción de la LSM se realizó un proyecto de atención a estudiantes con discapacidad auditiva en escuelas regulares de educación básica. Así mismo, indicaron contar con dos intérpretes que atendieron de manera itinerante a algunas escuelas con estudiantes con discapacidad auditiva.

Campeche

267. A través del sistema DIF y la Secretaría de Educación, indicó que ofrecen cursos básicos dirigidos a público en general, docentes y personas funcionarias públicas de manera permanente y sin costo para promover la LSM.

Coahuila

268. A través de la Dirección de Educación Especial Estatal, promueve la participación de las y los docentes de educación básica y especialistas en diplomados de LSM. Adicionalmente se imparten cursos de capacitación a estudiantes, madres y padres de familia de las diferentes USAER.

Colima

269. Informó que algunos CAM y USAER cuentan con docentes capacitadas y capacitados en la materia.



Estado de México

270. A través de la Unidad de Asuntos Jurídicos, señaló que cuentan con la política de promover que toda persona sorda sea puesta en contacto con la LSM, como su lengua materna, y, con el resto de las y los estudiantes y docentes, se promueve el bilingüismo para garantizar la comunicación entre toda la comunidad escolar.

Guanajuato

271. Respondió que se promovió la LSM mediante diversas actividades tales como capacitaciones dirigidas a docentes y directivos que trabajan con estudiantes con discapacidad auditiva; concientización a la comunidad educativa que atiende servicios de educación especial y escuelas regulares; así como por medio de la adquisición y distribución de material didáctico y especializado en LSM. Adicionalmente, indicó que se promovió la presencia de intérpretes de LSM del Instituto Guanajuatense para las Personas con Discapacidad (INGUDIS), en eventos y participación activa de actividades promovidas por las Asociaciones de Sordos.

Guerrero

272. Por medio de la Dirección de Educación Especial, llevó a cabo diversas acciones tales como, capacitación al personal de Educación Especial sobre el manejo de la LSM, edición del Diccionario de LSM y su reproducción en CD y la incorporación de contenido a documentos normativos para los planteles de Educación Básica, como la circular de inicio de cursos de cada ciclo escolar o los lineamientos de Gobierno para los planteles de Educación Básica.



Jalisco

273. Refirió que diseñó un curso en *autoplay* sobre el uso de la LSM, en vinculación con la Dirección General de Formación Continua, el cual estaba por darse a conocer a la comunidad educativa de Jalisco. Además, el personal de Educación Especial imparte cursos básicos en la materia a instancias y/o escuelas que lo soliciten.

Morelos

274. Informó que realizó la promoción de la LSM a través de las siguientes acciones: capacitación permanente a docentes, madres y padres de familia; cultura de la profesionalización; implementación del modelo de educación bilingüe en los CAM; diseño y producción de materiales audiovisuales en LSM; apoyo a instituciones del sector público en las modalidades de interpretación en LSM en eventos públicos y capacitaciones al personal docente. Además, la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata informó que impartió cursos básicos presenciales y en línea de LSM; realizó círculos de conversación de LSM; y la elaboración de material digital para la enseñanza de LSM.

Nayarit

275. Informó que algunos docentes de manera individual han realizado actividades para dar a conocer la LSM a otros docentes y estudiantes.

Oaxaca

276. Informó que el DIF-Oaxaca proporciona una persona intérprete a las personas o instituciones que lo requieran para eventos públicos, procesos jurídicos



y/o trámites administrativos. Indicó que imparte talleres de LSM a personas con y sin discapacidad de instituciones educativas, dependencias de gobierno y de la iniciativa privada, a *Comités y Autoridades Municipales*, así como asociaciones civiles.

Querétaro

277. Señaló que promueve la LSM mediante la impartición de talleres dirigido a madres, padres y docentes.

Quintana Roo

278. Refirió que realizó capacitaciones encaminadas a implementar estrategias de lectura y escritura para las y los estudiantes sordos, "*identidad y proyecto de vida en la persona sorda*"; curso taller "*enseñar a interpretar de español a LSM y viceversa*"; seminario-taller de capacitación en el modelo educativo bilingüe para docentes de NNA con discapacidad auditiva; y el encuentro de jóvenes con discapacidad auditiva en cuanto a la prevención de adicciones.

Sinaloa

279. Informó que por medio del Departamento de Educación Especial capacitó a 56 docentes de Educación general y 221 de Educación Especial a través de Talleres de LSM. Adicionalmente, se impartieron talleres y certificación en la Escuela Normal de Especialización para estudiantes y personas egresadas.

Tabasco

280. Reportó que promueve la LSM mediante la impartición de diplomados dirigidos a la comunidad docente de educación básica y educación especial; la



realización de actividades a través del Programa de la Inclusión y la Equidad Educativa, y la mejora de los CAM y USAER.

Tamaulipas

281. Contestó que se impartió el Seminario del Modelo Educativo Bilingüe llevado a cabo por el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje I.A.P. (IPPLIAP), además de la implementación de talleres y cursos en la materia.

Tlaxcala

282. Respondió que capacita al personal de educación general y especial, además de la enseñanza de la LSM a estudiantes de las escuelas regulares y los CAM.

Veracruz

283. A través de la Dirección de Educación Especial, indicó que cuenta con el proyecto Educación para Alumnos Sordos (EDUCASOR), que consiste en capacitar a las y los docentes que atienden estudiantes con discapacidad auditiva para que den respuesta educativa acorde a sus necesidades. La capacitación incluye cursos de LSM para mejorar la comunicación y promueve el aprendizaje, identidad y desarrollo pleno. Por su parte, la Dirección de Educación Normal reportó que realizan cursos de capacitación para que los alumnos egresados en las licenciaturas cuenten con esa formación y específicamente en la licenciatura de Educación Especial.



Zacatecas

284. Reportó que se brindó un diplomado de LSM a 100 docentes. Además, cuenta con el apoyo del Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas, que tiene una duración de un año y medio y se obtiene el nivel de intérprete.

285. En resumen respecto al eje de **Accesibilidad** en materia de **transporte escolar** se observó que, si bien existen acciones, acuerdos y esfuerzos interinstitucionales en la gestión de este servicio, son insuficientes para satisfacer la demanda tanto en zonas urbanas como rurales. Cabe destacar que en el estado de Jalisco la falta de transporte es un factor de deserción escolar.

286. Las entidades señalaron que algunas unidades de transporte eran adecuadas y adaptadas para el uso y comodidad de las y los usuarios con discapacidad. Sin embargo, conforme a lo reportado, el total de estos vehículos no contaban con adaptaciones o condiciones básicas de accesibilidad. Se reportaron algunos casos donde la autoridad entregó “becas” para que este sector de la población cubriera el costo del transporte público.

287. La mayoría de las entidades federativas mencionaron la existencia de programas, acuerdos o acciones destinadas a dotar y mantener **bebederos** en planteles de educación especial, regular e inclusiva.

288. Por otra parte, se observa que la mayoría de las entidades cuentan con mecanismos para gestionar y adquirir **materiales didácticos o tecnológicos**



adaptados a los requerimientos de las personas con discapacidad para favorecer su inclusión educativa.

289. La mayoría de las entidades refirieron haber proporcionado **libros de texto u otro material en formatos alternativos** de educación básica, tales como libros en sistema Braille y macrotipos.

290. Algunos Estados reportaron la adquisición de productos de apoyo, como sillas de ruedas, ortesis o prótesis, como parte de los materiales didácticos proporcionados; sin embargo, éstos no son considerados como tales para la educación inclusiva.

291. Finalmente, en cuanto a la **promoción de la LSM** como identidad lingüística de población estudiantil con discapacidad, se identificó que la mayoría de los Estados mencionaron convenios, cursos para docentes y foros; programas para comunidad estudiantil, personal de las instituciones educativas, servidores públicos, familias de las personas con discapacidad y público en general. También señalaron que las redes de familias con hijos e hijas con discapacidad participan de manera activa en todas las iniciativas o acciones de inclusión.

- **Capacitación a docentes y padres de familia.**

- a. **Número de profesoras y profesores cualificados.**

292. Respecto al **número de profesoras y profesores cualificados** en i) LSM; ii) Braille; iii) Visualización de textos, Comunicación táctil, macrotipos, iv)



Dispositivos multimedia de fácil acceso; v) Sistemas auditivos; vi) Lenguaje sencillo; y vii) Medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso para personas con discapacidad, las entidades federativas reportaron lo siguiente:

Aguascalientes

293. A través del IEA, informó tener 13 docentes cualificadas y cualificados en LSM y 45 en Braille.

Baja California

294. La Coordinación Estatal de Educación Especial desconoce el número de docentes que se han capacitado. El Colegio de Bachilleres desconoce si alguna o algún docente está cualificado en medios y/o formatos aumentativos o alternativos de comunicación para personas con discapacidad.

Baja California Sur

295. La Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, reportó que cuenta con docentes cualificados en comunicación adaptada, así como el uso de materiales y/o dispositivos para apoyar la educación y la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Campeche

296. La Secretaría de Educación cuenta con 111 docentes de educación especial cualificados en LSM; 58 en sistema Braille; 121 en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos; 121 en dispositivos multimedia de fácil acceso;



cuatro en sistema auditivos; 121 en lenguaje sencillo; y 10 en medios de voz digitalizada y otros medios y formatos aumentativos y alternativos de comunicación.

Coahuila

297. La Secretaría de Educación no presentó cifras específicas respecto al número de profesoras y profesores cualificados en medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación para personas con discapacidad, sin embargo, refirió que *“de acuerdo a la base de docentes existentes del nivel de Educación Especial [...] las y los especialistas cuentan con aptitudes suficientes para hacer frente a las necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad que presentan las y los estudiantes”*.

Estado de México

298. La Unidad de Asuntos Jurídico refirió que, en Educación Especial del Valle de Toluca, hay 100 personas especialistas en LSM (básica) y 9 en ceguera y baja visión.

Guanajuato

299. Mediante la Dirección General de Consejería Legal, Secretaría de Educación Estatal, la Entidad refirió que existen 71,283 docentes de educación general, 10 hablantes de lenguas indígenas y 1,744 de educación especial.

Jalisco

300. Reportó la existencia de 239 docentes cualificadas y cualificados en LSM, 114 en sistema Braille, 301 en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos, 747 en dispositivos multimedia de fácil acceso, 162 en sistemas



auditivos, 952 en lenguaje sencillo, 257 en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de fácil acceso para PCD.

Morelos

301. A través de la Secretaría de Educación del Estado, refirió la existencia de 100 docentes cualificadas y cualificados en LSM, 30 en braille, 20 en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos, 30 en lenguaje sencillo y 30 en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las TIC de fácil acceso para PCD, en educación especial; 50 profesores cualificados en LSM, 20 en braille, 65 en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos, 90 en lenguaje sencillo y 90 en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las TIC de fácil acceso para PCD, en educación inclusiva.

Nayarit

302. Mediante el Departamento de Educación Especial Estatal, mencionó la existencia de cinco docentes que cuentan con conocimientos en LSM; tres en Sistema Braille; 15 en *visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos; 29 en dispositivos multimedia de fácil acceso; 29 en sistemas auditivos, 29 en lenguaje sencillo; y 10 en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las tecnologías de información y las comunicaciones de fácil acceso para PCD.*



Querétaro

303. Reportó la existencia de 165 docentes cualificadas y cualificados en LSM, 25 en braille y 165 en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las TIC de fácil acceso para PCD, para educación general.

Quintana Roo

304. Mediante la Secretaría de Educación del Estado, reportó que en Educación general se cuenta con seis docentes cualificadas y cualificados en LSM, cinco en sistema braille, cinco en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos, cinco en dispositivos multimedia de fácil acceso, cinco en sistemas auditivos, cinco en lenguaje sencillo y en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las TIC de fácil acceso para PCD. Por lo que hace a Educación Especial se señaló que hay 13 docentes cualificadas y cualificados en LSM, 11 en sistema braille, 11 en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos, 18 en dispositivos multimedia de fácil acceso, cinco en sistemas auditivos, 74 en lenguaje sencillo y en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las TIC de fácil acceso para PCD.

Sinaloa

305. Por medio del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública y Cultura, contestó que en Educación Especial se cuenta con 12 profesores y profesoras cualificados en LSM, uno en sistema braille, dos en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos, cinco dispositivos multimedia de fácil acceso, 12 en sistemas auditivos y siete en lenguaje sencillo.



Tamaulipas

306. La Subsecretaría de Educación Básica informó de la existencia en Educación Especial de 102 docentes cualificadas y cualificados en LSM, 31 en sistema braille, 34 en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos, 137 en dispositivos multimedia de fácil acceso, tres en sistemas auditivos, 38 en lenguaje sencillo, 10 en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida las TIC de fácil acceso para PCD.

Veracruz

307. La Subsecretaría de Educación Básica, Dirección de Educación Especial, comentó la existencia de 122 docentes cualificadas y cualificados en LSM, 59 en sistema braille, cuatro en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos, 138 en dispositivos multimedia de fácil acceso, 10 en sistemas auditivos, 30 en lenguaje sencillo, cuatro en medios de voz digitalizada y otros medios, modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las TIC de fácil acceso para PCD, y especificaron que no cuentan con docentes cualificados en lenguas indígenas. La Universidad Pedagógica Nacional reportó la existencia de una docente con formación en LSM y Sistema Braille. La Universidad Popular Autónoma de Veracruz refirió que colaboran solidariamente 13 personas que brindan asesoría en LSM.



Zacatecas

308. Por conducto del Departamento de Educación Especial, refirió la existencia de 150 docentes cualificadas y cualificados en LSM, 15 en sistema Braille y 225 en visualización de textos, comunicación táctil y macrotipos.

b. Número de docentes que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad.

309. Respecto al **número de docentes que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad**, en los últimos cinco años, las entidades federativas reportaron lo siguiente:

Aguascalientes

310. A través del IEA, refirió que del año 2012 al 2018 se registraron 2,223 docentes a cursos de capacitación en materia de discapacidad.

Baja California

311. La Coordinación Estatal de Educación Especial refirió que no existe una base de datos sobre las capacitaciones del personal docente, ya sea capacitación interna o externa.

Baja California Sur

312. La Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, reportó que 8,000 docentes de Educación general y 3,150 docentes de



Educación Especial, acreditaron cursos de capacitación en materia de discapacidad.

Campeche

313. La Secretaría de Educación señaló que cuenta con 1,024 docentes que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad, del año 2013 al 2018.

Coahuila

314. La Secretaría de Educación refirió 2,239 docentes que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad. Mismos *“que equivalen al 100% del total de los especialistas que se encuentran laborando en educación especial [...]”*

Colima

315. La Subdirección de Asuntos Jurídicos y Laborales no cuenta con un registro de docentes que hayan acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad; sin embargo, refirió que en cada una de las 11 supervisiones de educación especial se realiza de manera anual, un *trayecto formativo* para priorizar y otorgar capacitación a su personal docente de acuerdo a sus necesidades.

Estado de México

316. La Dirección General de Educación Básica señaló que, en el 2015, a través del PíEE, se impartió el diplomado *"Neuropsicología aplicada a la educación"*, el cual impactó a 517 docentes de los tres niveles de educación básica. La Unidad de Asuntos Jurídicos manifestó que el Departamento de Educación Especial, Valle de



Toluca, cuenta con 705 docentes que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad en cada uno de los últimos cinco años.

Guanajuato

317. Mediante la Dirección General de Consejería Legal, Secretaría de Educación Guanajuato, reportó que en los periodos 2013-2014 acreditaron cursos de capacitación en materia de discapacidad 1,291 docentes; en el periodo 2014-2015, 1,356; en el periodo 2015-2016, 1,542 y en el periodo 2016-2017, 2,023.

Jalisco

318. La entidad federativa precisó que no cuenta con información respecto al número de docentes que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad.

Morelos

319. Mediante la **Secretaría de Educación**, respondió que en el periodo 2013-2014, contó con 76 docentes capacitadas y capacitados; en 2014-2015, con 163; en 2015-2016, con 173; en 2016-2017, con 114; y en 2017-2018, con 41. Lo anterior a través de cursos en educación especial. Así mismo, se llevaron a cabo diplomados en educación especial, en los que se capacitó en el periodo 2013-2014, a 58 docentes; en el periodo 2014-2015, 73; en el periodo 2015-2016, 70; en el periodo 2016-2017, 62 y en el periodo 2017-2018, 15. En el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) se capacitaron 38 docentes hasta 2017.



Nayarit

320. Por medio del Departamento de Educación Especial Estatal, refirió contar con 10 docentes capacitadas y capacitados en LSM y ocho en sistema Braille.

Oaxaca

321. A través de la Unidad de Educación Especial, del Instituto Estatal de Educación Pública, indicó la existencia de 118 docentes con diferentes funciones en la Unidad, capacitadas y capacitados en dichos temas.

Puebla

322. Mediante la Subsecretaría de Educación Obligatoria, informó contar con 2,062 docentes capacitadas y capacitados.

Quintana Roo

323. Por conducto de la Secretaría de Educación del Estado, señaló que a partir de 2015 se ha realizado el taller de “*Diversidad en el Aula*”, en el cual capacitaron a 673 docentes; en 2016 a 634 y en 2017 a 82.

Sinaloa.

324. Por medio del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa, mencionó que con respecto al tema del *Derecho a la no discriminación en México* fueron 3,458 docentes capacitadas y capacitados; en *Tolerancia y no discriminación en la escuela*, 116; 1,790 docentes cumplieron con el Diplomado denominado “*La atención de alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*”; y quienes se certificaron en el taller “*Diversidad en el Aula*” fueron 738 docentes.



Tabasco

325. A través de la Subsecretaría de Educación Básica, reportó que en 2013 hubo 1,518 docentes acreditados en cursos de capacitación en temas relacionados a la inclusión de estudiantes con discapacidad; en 2014 se registraron 1,360; en 2015 fueron 39 y en el año 2017 fueron 1,293.

Tamaulipas

326. Por conducto de la Subsecretaría de Educación Básica, informó que en el año 2018 hubo 980 docentes que acreditaron cursos de capacitación en materia de discapacidad; en el año 2017, se registraron 750; en en el año 2016, 550; en en el año 2015, 490 y en en el año 2014, 475.

Tlaxcala

327. A través de la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Estado, reportó no contar con un registro.

Veracruz

328. La Subsecretaría de Educación Básica, Dirección de Educación Especial, refiere en su respuesta a personal acreditado de Educación Especial, que suman 3,105 entre los periodos del 2012 a 2015. El Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Veracruz contestó que se imparten cursos en otras materias y no hay docentes que tengan acreditados cursos de manera externa. La Universidad Popular Autónoma de Veracruz refirió que colaboran solidariamente 30 asesores que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad.



c. Porcentaje de docentes en servicio que han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

329. Respecto al porcentaje de docentes en servicio que han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad durante el 2017, las entidades federativas reportaron lo siguiente:

Baja California

330. La Coordinación Estatal de Educación Especial reportó la asistencia de 700 docentes al Congreso de Educación Especial en diciembre de 2017. El Colegio de Bachilleres informó que estaba programada la impartición de una “*capacitación sobre estrategias de atención para alumnos con capacidades diferentes en la Educación Media Superior*” [sic].

Baja California Sur

331. La Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, manifestó que en 2017 el 75% de docentes de Educación general y el 100% de docentes de Educación Especial, está acreditado pedagógicamente en temas de discapacidad.

Campeche

332. La Secretaría de Educación reportó que el 6% de los docentes de la entidad acreditaron cursos de profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.



Coahuila

333. La Secretaría de Educación contestó que el 70% de docentes en servicio han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Colima

334. La Subdirección de Asuntos Jurídicos y Laborales refirió que no brindaron capacitación o profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Estado de México

335. La Unidad de Asuntos Jurídicos reportó que en 2017 se impartieron 3 diplomados para 283 docentes en materia de profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Guanajuato

336. La Dirección General notificó que el 100% de los docentes han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Guerrero

337. La Secretaría de Educación refirió que, respecto a la acreditación de la profesionalización pedagógica en temas de discapacidad, se depende de los recursos presupuestales disponibles por parte del Estado y del PISEE, de índole federal, por lo que el poco presupuesto es destinado hacia el servicio de educación especial.



Jalisco

338. El Estado reportó que *aproximadamente* 10% del personal docente de educación especial ha acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Morelos

339. La Secretaría de Educación indicó que 27.5% de las y los docentes de planteles de Educación Especial y 7.43% de las y los docentes del CONALEP participaron en procesos de profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Nayarit

340. El Departamento de Educación Especial respondió que las y los docentes no han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Puebla

341. La Secretaría de Educación Pública indicó que 64.40% de las y los docentes en servicio acreditaron profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Quintana Roo

342. La Secretaría de Educación refirió que *El programa académico en lo que refiere a la Dirección de Formación no contempla en su estrategia nacional de formación continua un programa de profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.*



Sinaloa

343. La Secretaría de Educación Pública y Cultura manifestó que 37% de las y los docentes en servicio, acreditaron profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Tabasco

344. La Subsecretaría de Educación Básica precisó que 12% de las y los docentes de educación media y superior de las instituciones públicas, acreditaron profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Tamaulipas

345. La Subsecretaría de Educación Básica indicó que 68.8% de las y los docentes en servicio, acreditaron profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

Tlaxcala

346. La Secretaría de Educación Pública señaló que no existe un porcentaje de docentes en servicio que hayan acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad; sin embargo, refirió que el personal se capacita y actualiza sin que sea de manera acreditada.

Veracruz

347. La Subsecretaría de Educación Básica, [a través de la dirección de la, Dirección de Educación Especial](#), refiere que el 6% de docentes ha acreditado profesionalización pedagógica. La Universidad Popular Autónoma de Veracruz señaló que en dicha institución “*colaboran solidariamente*” 35 personas que



asesoran y han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad. A través de las distintas instancias, la entidad federativa reportó que, en el nivel de media superior y superior, no se cuenta con un registro de docentes acreditados en materia de discapacidad.

Zacatecas

348. El departamento de Educación Especial no dispone de datos respecto al porcentaje de docentes en servicio que han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad.

d. Existencia de programas, acciones definidas o procesos formales para involucrar y capacitar a madres y padres de hijas e hijos con discapacidad.

349. En relación a la existencia de algún programa, acción definida o proceso formal para involucrar y capacitar a madres y padres de hijas e hijos con discapacidad en la educación de las y los alumnos con discapacidad, las entidades federativas contestaron lo siguiente:

Aguascalientes

350. A través del IEA, respondió que en Educación Especial cuenta con la Red de Padres de Familia, en la cual se imparte capacitación a padres y madres de hijas e hijos con discapacidad.



Baja California

351. La Coordinación Estatal de Educación Especial reportó la existencia de redes de madres y padres de estudiantes con discapacidad para involucrarles y capacitarles en la educación de estudiantes con discapacidad. Manifestó que en el Colegio de Bachilleres no se han realizado acciones específicas para involucrar y capacitar a madres y padres de hijas e hijos con discapacidad en dicha materia.

Baja California Sur

352. La Unidad de Asuntos Jurídicos y Laborales de la Secretaría de Educación Pública, cuenta con “*Redes de padres de hijos con discapacidad*” en donde se abordan temas sobre escuelas para madres y padres, conferencias y charlas de temas relativos a la atención de sus hijas e hijos.

Campeche

353. La Secretaría de Educación cuenta con el Programa de Formación de Facilitadores y Usuarios de Tecnología y Asistencia para Personas con Discapacidad Visual, así como la Red de Padres de Familia de Alumnos con Discapacidad y Aptitudes Sobresalientes conformada por los CAM y USAER, como acciones para capacitar a madres y padres de estudiantes con discapacidad.

Coahuila

354. La Secretaría de Educación reportó que en cada centro escolar, el área de trabajo social y psicología, involucra a madres y padres de estudiantes con discapacidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en el *Programa de Escuela para Padres*.



Colima

355. La Subdirección de Asuntos Jurídicos y Laborales señaló que, para involucrar y capacitar a madres y padres en la educación de las y los estudiantes con discapacidad, trabaja con la *Red de Padres y Madres de Familia de estudiantes con discapacidad*, organizadas al interior de cada zona escolar y en los CAM.

Estado de México

356. La Dirección General de Educación Básica contestó que cuenta con la instalación de *Redes de Padres de Familia de Hijos con discapacidad*. Actualmente en 35 zonas escolares, en CAM y USAER, como acción para involucrar a madres y padres de estudiantes con discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

357. La Unidad de Asuntos Jurídicos refirió acciones dentro de las *Rutas de Mejora Escolar*; así mismo, la vinculación con el DIF, la Comisión Estatal de Derechos Humanos y la Unidad de Género de la SEP, para actividades de sensibilización. Cabe mencionar que dicha Unidad señaló que el Departamento de Educación Especial, a través del PIEE, ha trabajado durante 2 ciclos escolares (2013-2014, 2014-2015) en la conformación de *Redes de Padres de Hijos con Discapacidad*.

Guanajuato

358. La Secretaría de Educación informó que, a través de los Consejos Escolares de Participación Social, se promovieron acciones de sensibilización para la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad. Los CAM y USAER promovieron información sobre las *Redes de Padres de Hijos con Discapacidad*,



relativa a orientar, actualizar y capacitar a madres y padres de hijas e hijos con discapacidad en temas de educación.

Guerrero

359. La Secretaría de Educación mencionó la conformación de *Redes de Padres de Hijos con Discapacidad* y el *Programa de Convivencia Escolar, Inclusión y Equidad Educativa* como acciones y programas específicos para involucrar y capacitar a padres y madres de estudiantes con discapacidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Jalisco

360. Contestó que cuenta con un programa específico para involucrar y capacitar a madres y padres de estudiantes con discapacidad, especificando que, a través de los CAM, USAER y CRIE, se apoya y orienta a madres y padres de familia en la atención de las y los estudiantes.

Nayarit

361. Reportó que existen talleres para padres, en donde se les da información de cómo actuar con las y los estudiantes; también se brindan orientaciones de manera personal, acorde a las necesidades.

Querétaro

362. Preciso que dentro del nivel de educación especial se establece la *Red de Familias*, coordinadas por directivos de cada servicio educativo, plasmando las acciones en un plan anual de trabajo.



Quintana Roo

363. Por medio de la Secretaría de Educación Estatal, señaló que se han realizado Redes de padres y madres de estudiantes con discapacidad y se participó en el Encuentro Nacional y Estatal de padres y madres de familias de estudiantes con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes.

Sinaloa

364. Respondió que el programa de los CAM y USAER, trabajó con padres y madres de hijas e hijos con discapacidad, así como con quienes presentaron aptitudes sobresalientes. En el nivel medio superior, informó que mediante el programa *“Talleres para Padres”*, que se imparten en las cuatro Unidades Regionales de la Universidad Autónoma de Sinaloa, las familias de las y los 81 niños que participan en el aula *CAMINOS*, recibieron apoyo en escuela para padres sobre *“Cómo aprender lengua de señas y Braille”*, *“Cómo hacer material didáctico adaptado”* y *“Cómo manejar sus emociones ante un hijo con discapacidad”*.

Tabasco

365. La Subsecretaría de Educación Básica informó sobre las acciones y programas como: actividades correspondientes al fomento de la red de padres y madres; talleres y conferencias con temáticas dirigidas a la relación entre madres, padres y estudiantes, y la importancia de ella en su proceso educativo, a través del *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*.

Tamaulipas

366. Mediante la Subsecretaría de Educación Básica mencionó la creación de redes de padres y madres de estudiantes con discapacidad en las 21 zonas de



educación especial, contando con 1,544 padres y madres de familia; de manera mensual se realizó la actividad “*Escuela para padres*”, en los 162 servicios de educación especial.

Tlaxcala

367. La Unidad de Servicios Educativos declaró que las acciones y programas para involucrar y capacitar a madres y padres de estudiantes con discapacidad en su educación se enfocaron en la “*Red de familias de hijos con discapacidad*”.

Veracruz

368. La Subsecretaría de Educación Básica, Dirección de Educación Especial, refirió las siguientes acciones dirigidas a las y los familiares de PCD: *Programa de Escuela para Familias con Hijos(as) y/o familiares con Discapacidad*, el *Programa de Inclusión Educativa de Menores y Jóvenes con Discapacidad* y el *Programa de Difusión y Asesoría sobre los Derechos Humanos para las Personas con Discapacidad*. La Dirección General de Educación Universitaria perteneciente a la Secretaría de Educación del Estado, especificó que en *el subsistema no se trabaja directamente con padres de familia*. Por lo que no existe un programa, acción definida o proceso formal para involucrar y capacitar a las madres y padres de estudiantes con discapacidad en su educación.

Zacatecas

369. Respondió la creación de redes de madres y padres de las 19 zonas escolares de educación especial que trabajan un programa para fortalecer la red.



370. Respecto al eje de **Capacitación a Docentes y Padres de Familia**, se observó que la información proporcionada sobre los procesos y acciones de capacitación, profesionalización y actualización de las y los docentes en planteles de educación especial, regular e inclusiva, han sido constantes.

371. Se observó la implementación de Normas, Programas y/o reglamentos estatales sobre la protección, atención y desarrollo educativo, en las áreas, departamentos y coordinaciones enfocadas a la atención de la población con discapacidad y docentes. Además se incorporó la atención de estudiantes “*con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*”.

372. Algunas entidades federativas reportaron la participación, colaboración, el involucramiento y trabajo de las familias de las personas con discapacidad en las Redes de madres y padres de familia, con lo cual se apoyan y fortalecen los esfuerzos de docentes con las familias de NNA con discapacidad.

373. Por otra parte, se evidenció el desconocimiento de la institución, instancia, área o departamento que encabeza la concentración, integración y emisión de datos sobre la actualización, profesionalización o especialización de la plantilla docente en materia de discapacidad.

374. Se destaca que aún cuando se informa la creación de redes y el trabajo con madres y padres, ninguna entidad federativa hizo referencia a la existencia de algún registro homogéneo por entidad federativa sobre el número de familias y NNA con discapacidad que han sido beneficiados con los programas y acciones implementadas.



375. Se identificó que conforme el nivel educativo avanza, la cantidad de las y los docentes especializados, programas, estrategias o acciones implementadas para la inclusión de NNA con discapacidad van disminuyendo o dejan de existir. Lo que implica que a nivel de media superior y superior, las opciones educativas para esta población sean mínimas o nulas en algunos casos.

Estudio cualitativo sobre centros educativos

Introducción

376. En este apartado se describen los antecedentes, una revisión metodológica y los instrumentos utilizados para reunir información de planteles educativos que atienden a NNA con discapacidad, en educación especial e inclusiva. De igual forma, se describe el trabajo llevado a cabo mediante visitas realizadas a ocho entidades federativas y 16 planteles durante el año 2018, a través de la revisión de los entornos escolares, realización de grupos focales con madres y padres de familia; así como de entrevistas a las autoridades educativas de dichos planteles. Por último, se mencionan los hallazgos relevantes respecto a las necesidades educativas de NNA, sus familias y las y los servidores públicos.

377. Para el presente apartado, se llevaron a cabo dos exploraciones con un enfoque cualitativo, la primera en el año 2017 y la segunda durante el 2018. La primera tuvo por objeto el desarrollo y la validación de instrumentos que permitieron realizar la investigación durante el segundo año.



378. Para los objetivos del presente Informe Especial y la elaboración de dichos instrumentos, se tomaron como base teórica y conceptual los preceptos normativos del artículo 24 de la CDPD, así como las Observaciones Finales sobre el Informe Inicial de México publicadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, emitidas el 27 de octubre de 2014. De manera particular los numerales 47 y 48, que a la letra expresan:

47. El Comité se encuentra particularmente preocupado por:

- a) La persistencia del modelo de educación especial en el Estado parte;*
- b) La falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad;*
- c) La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en braille e intérpretes de lengua de señas.*

48. El Comité llama al Estado parte a:

- a) Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación —primaria, secundaria y superior—, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares;*
- b) Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, prestando atención a los niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas;*
- c) Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros*



educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas.

379. Otro de los documentos base en el presente apartado es la Observación General número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva emitida el 25 de noviembre de 2016 por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. Misma que en sus numerales 20 a 26, establece las características interrelacionadas con **LAS** que debe contar el sistema educativo, a saber: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Objetivos

380. El presente apartado buscó conocer las condiciones y necesidades de directivos, docentes, madres y padres de familia de NNA con discapacidad en entornos educativos, teniendo en cuenta:

- Medidas de accesibilidad que se han implementado en áreas comunes, salones y sanitarios.
- Protocolos de protección civil en el cuidado a la población con discapacidad en situaciones de emergencia.
- Capacitación y actualización docente en el tema de inclusión.
- Barreras que enfrenta la comunidad educativa.
- Apoyos que recibe el plantel.
- Estrategias de inclusión a los servicios educativos regulares (en el caso de las y los estudiantes de los CAM).



- Capacitación en el trato adecuado y digno por parte del personal administrativo hacia la población con discapacidad.

Antecedentes y consideraciones metodológicas

381. Las visitas constituyeron una investigación exploratoria de tipo cualitativo, realizadas a través de grupos focales²⁸ y entrevistas; así como, de observación de las condiciones de accesibilidad en los propios planteles educativos donde reciben educación las NNA con discapacidad, a través de un método participativo e interactivo. Para ello se tomaron en cuenta las zonas urbanas de ocho entidades federativas.

382. Las técnicas y los instrumentos utilizados fueron las siguientes:

a) Técnicas:

- i. Entrevista cara a cara.²⁹
- ii. Grupos de enfoque.
- iii. Observación directa de las instalaciones de cada plantel educativo.

²⁸ La técnica de los grupos de enfoque consiste en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, utiliza la comunicación entre el investigador y los participantes con el fin de obtener información, en este se procura que el grupo de individuos seleccionados discutan y elaboren, desde su experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. Información en Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, UNAM, disponible en: <http://riem.facmed.unam.mx/node/104>

²⁹ La entrevista es una técnica que permite obtener datos mediante un dialogo que se realiza entre dos o más personas cara a cara: el entrevistador "investigador" y el entrevistado; la intención es obtener información que posea este último. (...) La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes, expectativas, en fin, informaciones que, por su misma naturaleza, es casi imposible obtener desde afuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablar acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado. *Ibid.*, pág. 130



- iv. Consulta de fuentes o bases de datos preexistentes de información pública como censos, informes, artículos de investigación, textos y sitios web.³⁰
- b) Instrumentos.
 - i. Guías de entrevista semiestructurada³¹.

383. El resultado de este ejercicio no pretende ser estricto en términos estadísticos, dado que el número de escuelas, madres y padres que abordó no constituye un muestreo representativo de todos los planteles del país ni de todas las NNA con discapacidad. Sin embargo, pretende aportar una mayor claridad sobre la situación respecto a los servicios educativos a través de las opiniones y necesidades de partes involucradas en la educación de este grupo poblacional.

³⁰ Información obtenida de fuentes o bases de datos preexistentes como censos, publicaciones gubernamentales, informes, libros, artículos, sitios web, etc.

³¹ Con elementos estructurados (preguntas elaboradas) y no estructurados (tópicos con libertad de indagación). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Sampieri Metodología de la Investigación, Mc Graw Hill, p. 420

La guía elaborada para el presente estudio tuvo que ser modificada según las características de cada comunidad. La clasificación más usual de las entrevistas de acuerdo a su planeación corresponde a tres tipos: (...) Entrevistas estructuradas o enfocadas (...) Entrevistas no estructuradas y (...) Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (...) Cuentan con una guía de entrevista con preguntas agrupadas por temas o categorías con base en los objetivos del estudio. Otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.

Díaz-Bravo, Laura, y Uri Torruco-García, y Mildred Martínez-Hernández, y Margarita Varela-Ruiz. "La entrevista, recurso flexible y dinámico". *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, no. 7, 2013, pp. 162-167. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>



384. Por lo anterior, no se exponen conclusiones derivadas directamente de los datos numéricos que contiene, porque estos últimos se desarrollaron exclusivamente con el fin de categorizar y sistematizar las respuestas de los instrumentos utilizados y la información recabada. No obstante, se presentan los hallazgos relevantes derivados de los testimonios y percepciones de las madres y padres de familia, así como de personas servidoras públicas entrevistadas en torno a los servicios escolares, mismos que fueron respetados rigurosamente.

- **Primera etapa (2017)**

- a. Estructura de la guía**

385. La entrevista con las autoridades educativas se realizó por medio de una primera Guía semiestructurada, la cual se conformó de 22 preguntas enfocadas a la observación de condiciones de accesibilidad del entorno físico, una pregunta sobre protocolos de protección civil en el cuidado a la población con discapacidad en situaciones de emergencia, siete preguntas cerradas y ocho abiertas para entrevista con la autoridad educativa.

386. Consideró rubros en su parte inicial para la observación de la accesibilidad del entorno físico al exterior de la escuela, accesos a salones y espacios, libre desplazamiento, existencia de banquetas y rampas, guías podotáctiles, elementos para delimitar senderos peligrosos, indicaciones en Braille, accesibilidad en sanitarios y condiciones adecuadas como la amplitud, existencia de barras de apoyo, pisos antiderrapantes y altura del lavamanos, entre otros.



387. La segunda parte del instrumento se destinó a la entrevista con la autoridad educativa, en esta se abordó la existencia de:

- Materiales y recursos didácticos y pedagógicos para las y los estudiantes con discapacidad.
- Existencia de recursos tecnológicos como tflotecnologías o hardware accesible.
- Materiales en Braille, fácil lectura, macrotipos, audio, videolibros u otro formato alternativo.
- Existencia de intérpretes de lengua de señas mexicana.
- Preparación o capacitación de docentes sobre discapacidad.
- Capacitación para incluir a las y los estudiantes con discapacidad.
- Dificultades que enfrenta el plantel en cuanto a las y los estudiantes con discapacidad.
- Tipo de apoyo que recibe el plantel para la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad.
- Mayores dificultades respecto a las madres y padres de familia.
- Conflictos que puedan existir en el plantel.
- Ajustes razonables realizados en el plantel.
- Formación en derechos humanos y no discriminación.
- Acciones dirigidas a la inclusión de NNA con algún tipo de discapacidad.
- Preparación del personal administrativo para el trato a personas con discapacidad.

388. Este instrumento fue aplicado a 13 personas servidoras públicas y autoridades educativas de los 13 planteles visitados durante el año 2017 y permitió recabar la información sobre percepciones y condiciones de los mismos.



b. Acciones durante 2017

389. Para seleccionar e ingresar a los planteles se llevó a cabo la solicitud de una muestra de los mismos en los niveles básico y medio, para lo cual se solicitó el apoyo del Instituto Tlaxcalteca para Personas con Discapacidad (ITPCD) y del Instituto Mexiquense para la Protección e Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, mismos que realizaron la selección de los planteles y coadyuvaron con el personal de esta Comisión Nacional para realizar las visitas.

390. Se realizó así un programa de 13 visitas a planteles de educación básica y educación especial, así como de media superior, en este último sin los servicios educativos de CAED, de Tlaxcala y Estado de México.

391. En este primer abordaje durante 2017 se determinó incluir planteles educativos de los municipios de San Luis Teolocholco, Santo Toribio Xicotzingo, Santa Ana Nopalucan, Alzayanca, Huamantla y Acuamanala de Miguel Hidalgo del Estado de Tlaxcala; Lerma, Santa María Totoltepec, San Mateo Atenco, Metepec, Almoloya de Juárez y Toluca del Estado de México. El criterio contextual fueron planteles ubicados en áreas rural-urbano.

392. En el Estado de Tlaxcala se visitaron cuatro CAM, una telesecundaria, un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) y un plantel de educación preescolar con USAER. Mientras que en el Estado de México se visitaron tres CAM, dos escuelas primarias de educación general con USAER y una institución educativa privada de educación básica especial. Todas las instituciones educativas



visitadas atienden, dentro de su matrícula, a NNA con discapacidad. Cabe mencionar que una vez concluida cada una de las entrevistas se impartió una capacitación en materia de discapacidad al personal y a la población escolar con el enfoque de derechos humanos y se prestó el servicio de orientaciones y asesorías en la materia.

393. Las visitas se llevaron a cabo como se detalla a continuación:

No.	Nombre del Plantel	Municipio	Estado	Fecha
1	Centro de Atención Múltiple 18	San Luis Teolocholco	Tlaxcala	21-nov
2	Centro de Atención Múltiple 16	Santo Toribio Xicothzingo	Tlaxcala	21-nov
3	Telesecundaria "Benito Juárez"	Santa Ana Nopalucan	Tlaxcala	22-nov
4	CECYTE No. 18	Santa Ana Nopalucan	Tlaxcala	22-nov
5	Centro de Atención Múltiple No.17	Alzayanca	Tlaxcala	23-nov
6	Centro de Atención Múltiple No.04	Huamantla	Tlaxcala	23-nov
7	Prescolar Escuela Regular-USAER	Acuamanala de Miguel Hidalgo	Tlaxcala	24-nov
8	Centro de Atención Múltiple 47	Lerma	Estado de México	27-nov
9	Esc. Primaria Jean Piaget USAER	Santa María Totoltepec	Estado de México	27-nov
10	Colegio Paulo Freire	San Mateo Atenco	Estado de México	28-nov
11	Esc. Primaria Miguel Hidalgo	Meteppec	Estado de México	28-nov
12	Centro de Atención Múltiple 42	Almoleya de Juárez	Estado de México	29-nov
13	Centro de Atención Múltiple 5	Toluca	Estado de México	29-nov

Elaboración CNDH



- **Segunda etapa (2018)**

- a. Estructura de las guías**

394. Después de las visitas realizadas en el año 2017, se delimitaron los rubros de análisis, se extendieron las visitas durante el año 2018 a planteles con USAER, en el mismo número de los CAM; además se agregaron grupos focales de madres y padres de familia.

395. A diferencia del año 2017, en el año 2018 se aplicaron dos Guías. La primera dirigida a entrevista con las y los directivos y docentes, con la que se observaron condiciones de accesibilidad en cada plantel, producto de la validación de la Guía del 2017, y una segunda Guía, dirigida a conducir los grupos focales de madres y padres de familia de los planteles educativos, con un formato participativo e interactivo, así como para recabar sus aportaciones.

- b. Guía de observación y entrevista a autoridades educativas**

396. Para el abordaje de las visitas del año 2018, se replicó la técnica de entrevista de modalidad semiestructurada con un cuestionario guía para las autoridades educativas, ésta incluyó 14 preguntas enfocadas a la observación de condiciones de accesibilidad del entorno físico y 18 preguntas abiertas y cerradas.

397. El instrumento aplicado a las autoridades de los planteles educativos se basó en el aplicado en 2017, también consideró una primera parte para la observación de la accesibilidad del entorno físico al exterior de la escuela, accesos a salones y espacios, libre desplazamiento, existencia de banquetas y rampas, guías



podotáctiles, elementos para delimitar senderos peligrosos, accesibilidad en sanitarios y condiciones adecuadas como la amplitud, existencia de barras de apoyo, pisos antiderrapantes y altura del lavamanos, entre otros.

398. En una segunda parte, el instrumento incluyó la existencia de:

- Protocolos de emergencia para personas con discapacidad al interior del centro escolar.
- Formación en derechos humanos, no discriminación y toma de conciencia.
- Existencia de materiales en sistema Braille, fácil lectura, macrotipos, otros recursos alternativos, así como recursos didácticos y pedagógicos para las y los estudiantes con discapacidad y recursos tecnológicos y tiflotecnologías.
- Existencia de intérpretes de LSM.
- Preparación o capacitación para las y los docentes del plantel sobre discapacidad.
- Obstáculos que enfrenta el plantel en cuanto a las y los usuarios con discapacidad.
- Apoyos para la inclusión de NNA con discapacidad.
- Observaciones respecto a familiares sobre sus hijas e hijos con discapacidad.
- Prácticas innovadoras del plantel para la inclusión.
- Acciones del plantel de educación especial para la inclusión de NNA en la educación general.
- Capacitación del personal administrativo en materia de discapacidad.



- Mayores necesidades del plantel.
- Forma en que se busca asegurar la asistencia de NNA con discapacidad al plantel.

399. Durante las visitas de 2018 también se consideró un cuestionario guía para captar las percepciones de las madres y padres de NNA con discapacidad en los planteles CAM y USAER, a través de los grupos focales. Por medio de este instrumento, personal de esta Comisión Nacional dirigió las sesiones y recabó información en los formatos que las propias madres y padres completaron y firmaron.

400. Este instrumento se compuso de preguntas dicotómicas y tricotómicas, así como de preguntas abiertas, donde se dio especial atención a la percepción de madres y padres respecto a la educación especial, la educación que reciben sus hijas e hijos y las condiciones en torno a ésta. Se integró de 16 reactivos con preguntas abiertas y cerradas relativas a:

- Condición.
- Edad.
- Conocimiento de los familiares sobre el derecho a la educación general.
- Forma o transporte en que se llega al plantel educativo.
- Número de veces que se asiste al plantel por semana.
- Motivo de eventuales inasistencias.
- Acercamiento de la familia a organizaciones de personas con discapacidad y existencia de redes de apoyo.



- Necesidades para su educación.
- Información provista por el plantel relativa a la discapacidad.
- Percepción de la accesibilidad del entorno físico.
- Opiniones de los familiares sobre inclusión en la educación.
- Provisión de apoyos técnicos.
- Experiencias de inclusión en la educación general.
- Conocimiento de madres y padres sobre los derechos humanos de NNA con discapacidad.

c. Acciones durante 2018

401. Las visitas de 2018, en coincidencia con las actividades de promoción y supervisión que realizó esta Comisión Nacional, se llevaron a cabo con el acompañamiento y colaboración de la Secretaría de Educación Pública Federal, respecto a la capacitación en temas de inclusión educativa, en el marco del proyecto denominado *“Gira por la Inclusión” para los servicios de la educación media superior*. Dado este acompañamiento, la SEP facilitó a esta Comisión Nacional la realización de las visitas y entrevistas en planteles educativos del nivel básico a las entidades federativas, incluidas en dicha estrategia oficial.

402. Los Estados donde se realizaron visitas fueron ocho: Campeche, Durango, Guerrero, Jalisco, Nuevo León, San Luis Potosí, Sonora y Tlaxcala. Las mismas que estuvieron delimitadas a zonas urbanas de las entidades federativas mencionadas.



403. En total, se entrevistaron a 16 personas servidoras públicas y equipos de autoridades educativas en los 16 planteles visitados durante el año 2018, que corresponden a ocho planteles de educación básica con USAER y ocho CAM.

404. También se realizaron 16 grupos de enfoque en ocho entidades federativas. La muestra fue dirigida y se compuso de 95 madres y padres cuyas hijas e hijos están inscritos en los CAM y 44 madres y padres de las y los estudiantes inscritos en escuelas de educación general con USAER. Las 16 visitas realizadas durante el año 2018, se llevaron a cabo como se muestran a continuación:

Número de visita	Fecha	Estado	Municipio	Tipo de plantel educativo	Nombre del plantel
1	19 de abril	Nuevo León	Guadalupe, Nuevo León	CAM	▪ CAM "Serafín Peña"
2	20 de abril	Nuevo León	Guadalupe, Nuevo León	USAER	▪ Escuela Primaria "Luis Elizondo"
3	3 de mayo	Sonora	Hermosillo, Sonora	CAM	▪ CAM 49
4	3 de mayo	Sonora	Hermosillo, Sonora	USAER	▪ Escuela Primaria Federal "Álvaro Obregón"
5	17 de mayo	Durango	Victoria de Durango	CAM	▪ CAM "La Forestal"
6	17 de mayo	Durango	El Saltito, Durango	USAER	▪ Escuela Primaria "Águiles Serdán"
7	31 de mayo	Jalisco	Guadalajara, Jalisco	CAM	▪ CAM "Manuel López Cotilla"
8	31 de mayo	Jalisco	Zapopan, Jalisco	USAER	▪ Escuela Primaria "Justo Sierra"
9	30 de agosto	Campeche	Campeche, Campeche	CAM	▪ CAM 18
10	30 de agosto	Campeche	Campeche, Campeche	USAER	▪ Escuela Primaria "Justo Sierra Méndez"
11	6 de septiembre	Guerrero	Acapulco de Juárez	USAER	▪ Escuela Primaria "Seis de enero"
12	7 de septiembre	Guerrero	Acapulco de Juárez	CAM	▪ CAM 41
13	18 de septiembre	Tlaxcala	Santo Toribio Xicohtzinco	CAM	▪ CAM 16
14	18 de septiembre	Tlaxcala	Zacatelco, Tlaxcala	USAER	▪ Escuela Primaria Benito Juárez
15	2 de octubre	San Luis Potosí	San Luis Potosí, S.L.P.	CAM	▪ CAM Ovidio Decroly



16	2 de octubre	San Luis Potosí	Soledad Graciano Sánchez	de	USAER	▪ Escuela Primaria Benito Juárez
----	--------------	-----------------	--------------------------	----	-------	----------------------------------

Elaboración CNDH

405. No se omite mencionar que todos los grupos focales realizados para el presente estudio, fueron efectuados con el consentimiento previo de cada una de las personas participantes, protegiendo ante todo su privacidad. Debido a que fue necesario recabar información en audio vía soporte digital, se solicitó a nuestros informantes su anuencia para la recopilación de datos y su tratamiento estrictamente confidencial, informándoles también sobre la posibilidad de rechazar esta opción, lo que no ocurrió en ninguno de los casos.

406. Las personas contaron con libertad y autonomía para no ser influenciadas en las respuestas de la entrevista, a partir de ello, se dirigió el abordaje hacia los objetivos del presente trabajo.

407. Durante las visitas se llevaron a cabo ocho grupos focales con un total de 95 personas, familiares o tutores de NNA con discapacidad inscritos en la modalidad de CAM en el país, distribuidos en las entidades federativas de la siguiente forma:

Entidad federativa	Participantes del grupo focal
Campeche	13
Durango	18
Guerrero	6
Jalisco	8
Nuevo León	16
San Luis Potosí	14
Sonora	8
Tlaxcala	12

Elaboración CNDH



408. De la misma forma se llevaron a cabo ocho entrevistas y grupos focales con un total de 46 familiares de NNA con discapacidad, inscritas e inscritos en escuelas de educación general con USAER. Cabe resaltar que, por la naturaleza de los planteles educativos y la existencia de NNA con discapacidad, resultó complicada la convocatoria para conformar los grupos, aunado a la disponibilidad de los familiares para conjuntarlos. La distribución de los grupos por entidad federativa se muestra a continuación:

Entidad federativa	Participantes
Campeche	11
Durango	3
Guerrero	9
Jalisco	2
Nuevo León	1
San Luis Potosí	9
Sonora	5
Tlaxcala	6

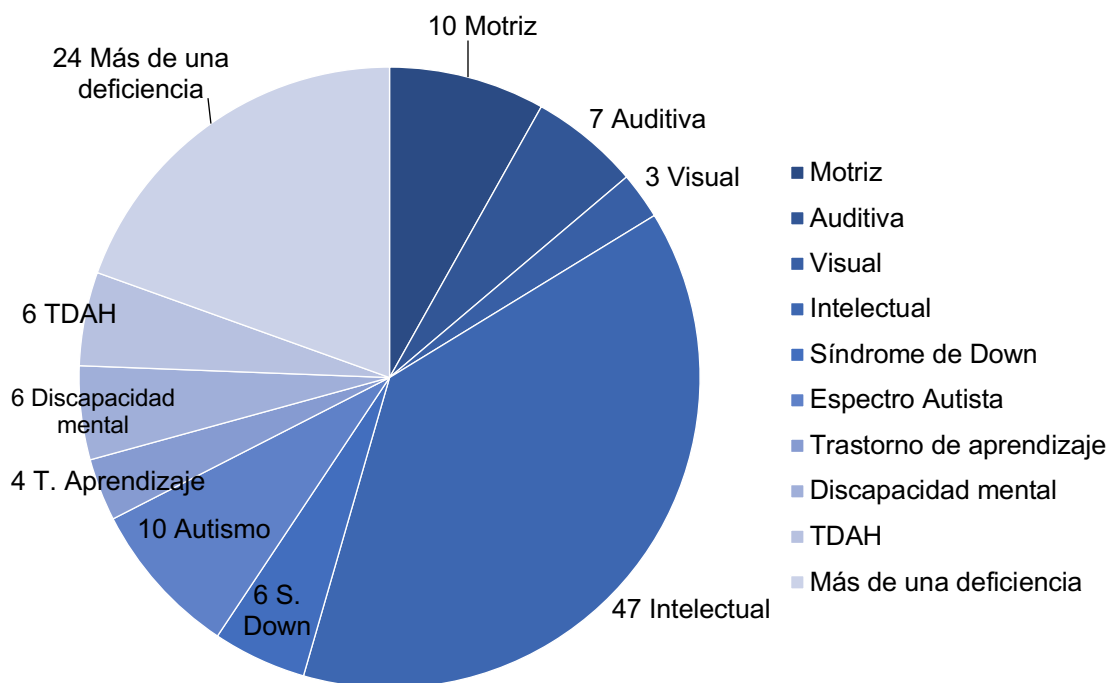
Elaboración CNDH

409. Por cuanto hace al número de personas encuestadas por discapacidad, relativa a los grupos focales de los CAM, se conformaron de 10 personas con discapacidad motriz, entre los que se encuentran parálisis cerebral, retraso psicomotor y discapacidades físicas o motoras.

410. En total fueron 11 personas con NNA con discapacidad sensorial. De las cuales, siete tienen discapacidad auditiva, incluyendo hipoacusia asociada con sordera, dificultades de lenguaje y comunicación; así como tres madres y padres con estudiantes ciegos y de baja visión.



411. En el caso de las madres y padres, 47 refirieron tener NNA con discapacidad intelectual, seis con Síndrome de Down, 10 con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuatro con trastorno de aprendizaje, entre los que se mencionó la dislexia. Seis personas incluyeron a NNA con discapacidad mental o psicosocial. De la misma forma se incluyeron seis casos de trastornos de déficit de atención y con hiperactividad. Por último, 24 personas mencionaron NNA con más de una discapacidad, como se muestra a continuación:



Elaboración CNDH



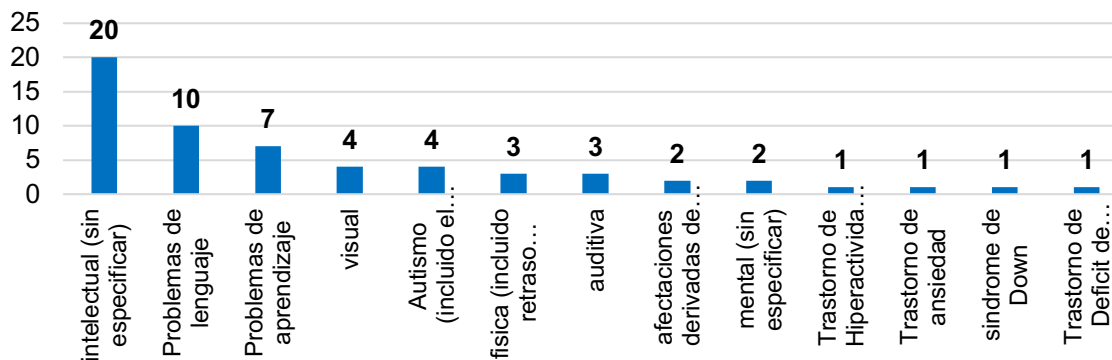
412. Cabe mencionar que el número total de NNA y las clasificaciones anteriores, no coinciden porque en diversos casos se hizo referencia a que los primeros contaban con más de una deficiencia y/o discapacidad.

413. El promedio de las edades de los NNA inscritos en CAM cuyos familiares integraron los grupos focales fue de 12.4 años.

414. Por otra parte, los grupos focales de los planteles con USAER se integraron por un total de 44 madres y padres de 46 NNA con discapacidad. Conformándose de la siguiente manera: 20 NNA con discapacidad intelectual, 10 con dificultades del lenguaje, siete con dificultades de aprendizaje, cuatro con baja visión, cuatro con autismo (incluido uno con Asperger), tres con discapacidad motriz (incluidos retraso motor y psicomotriz), tres con discapacidad auditiva, dos con epilepsia, dos con discapacidad mental sin especificar, uno con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), uno con trastorno de ansiedad, uno con Síndrome de Down y uno con trastorno de déficit de atención (TDA).³² Como se muestra a continuación:

³² Se consideraron los diagnósticos o condiciones de los menores que en su caso fueron referidos por los padres, ante la imposibilidad de verificar o evaluar cada uno de ellos. De igual forma, la suma de los tipos de discapacidad o condición de las niñas y niños de las madres y padres que fueron entrevistados suman más de los 46 casos debido a que varios de ellos cuentan con más de un tipo de discapacidad o condición.

Tipo de discapacidad o condición de NNA con discapacidad en planteles con USAER



Elaboración CNDH

415. Las edades de las y los alumnos de planteles con apoyo de USAER oscilaron entre los 5 y 19 años, siendo el promedio de 8.7 años.

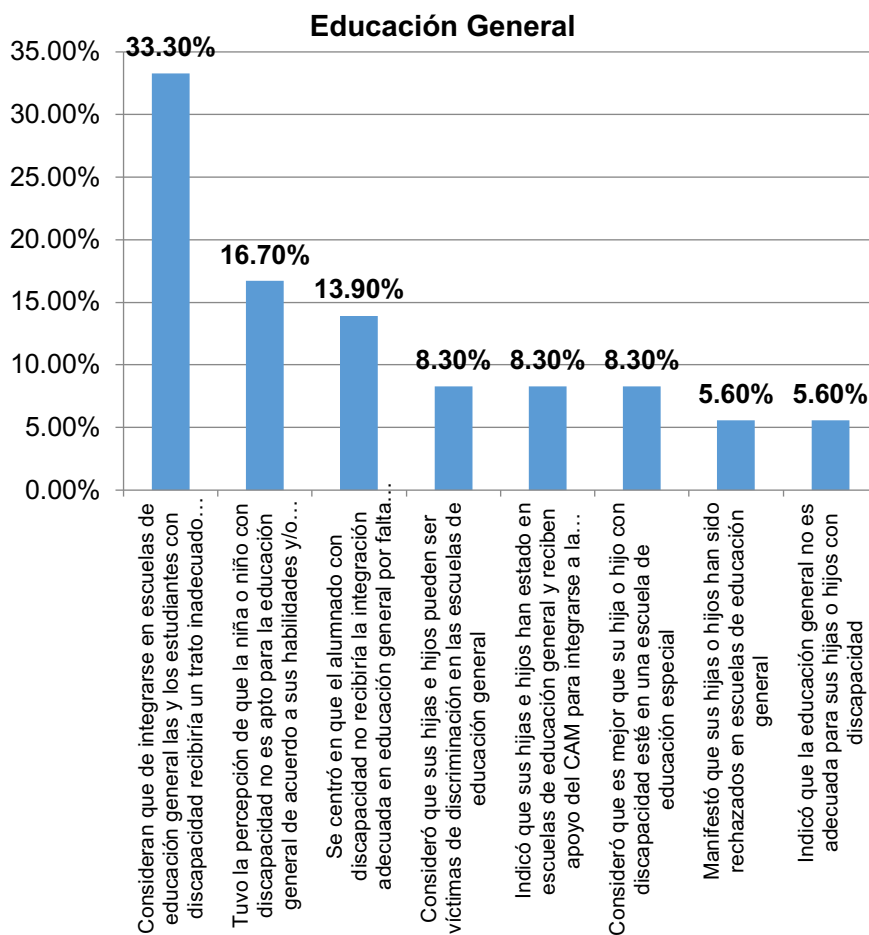
Observaciones de grupos focales: madres y padres CAM

416. Ante la pregunta sobre cuál es su opinión respecto a la educación general y la modalidad de educación especial en que están inscritos sus hijas e hijos, del total de personas entrevistadas, se recabaron las siguientes opiniones.

417. En dos ocasiones madres y padres señalaron que sus NNA con discapacidad fueron rechazados en escuelas de educación general; 11 mencionaron que, de ser integrados en escuelas de educación general, recibirían un trato no adecuado para su discapacidad por parte de docentes y/u otros alumnos o alumnas; seis comentaron que su hija o hijo con discapacidad no es apto para educación general, de acuerdo a sus habilidades o capacidades; tres dijeron que su hija o hijo con discapacidad ha estado en escuela de educación general y recibe



apoyo del CAM para integrarse o reintegrarse a la educación general; cinco indicaron que las y los alumnos no recibirían la integración adecuada en educación general porque el personal no cuenta con la capacidad o paciencia para atenderlos; tres consideraron que es mejor que su hija o hijo con discapacidad esté en una escuela de educación especial; tres indicaron que sus hijas o hijos pueden ser víctimas de algún tipo de discriminación en las escuelas de educación general y dos consideraron que la educación general no es lo adecuado.



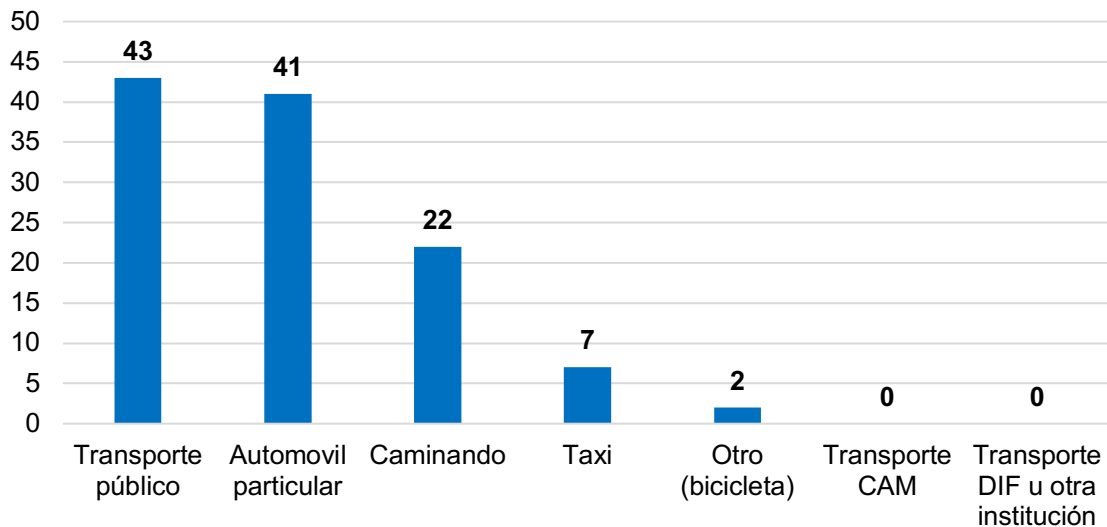
Elaboración CNDH



418. En la gráfica anterior se observa que el 33.3 % de las madres y padres que consideran que de integrarse en escuelas de educación general, las y los estudiantes con discapacidad recibiría un trato inadecuado por parte de docentes y/u otros alumnos; el 16.7% tuvo la percepción de que la niña o niño con discapacidad no es apto para la educación general de acuerdo a sus habilidades y/o capacidades; un 13.9% se centró en que el alumnado con discapacidad no recibiría la integración adecuada en educación general por falta de capacitación o paciencia del personal para atenderlos; el 8.3% consideró que sus hijas e hijos pueden ser víctimas de discriminación en las escuelas de educación general; 8.3% indicó que sus hijas e hijos han estado en escuelas de educación general y reciben apoyo del CAM para integrarse a la educación general; 8.3% consideró que es mejor que su hija o hijo con discapacidad esté en una escuela de educación especial; 5.6% manifestó que sus hijas o hijos han sido rechazados en escuelas de educación general; y 5.6% indicó que la educación general no es adecuada para sus hijas o hijos con discapacidad.

419. Por cuanto hace a la forma en que llegan las y los alumnos con discapacidad a los planteles educativos CAM, el resultado se muestra en la siguiente gráfica:

¿Cómo llega la niña o el niño al plantel educativo?



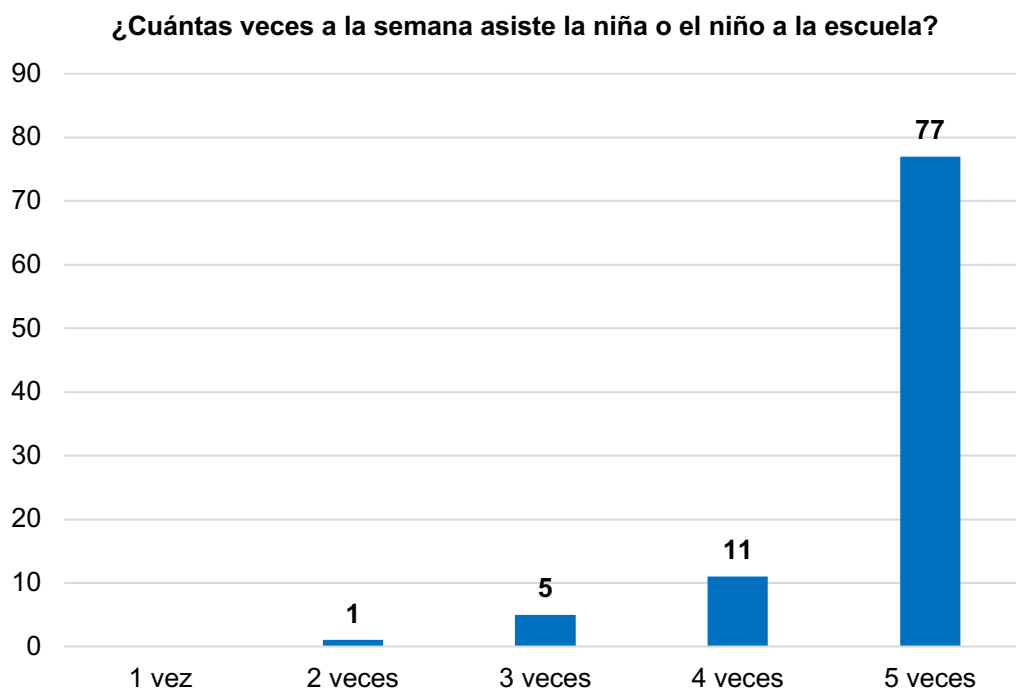
Elaboración CNDH

420. En la gráfica anterior, se observa que en su mayoría, las personas que acuden al centro educativo lo hacen utilizando servicios de transporte público, mismos que indicaron no contar con las características de accesibilidad adecuadas; adicionalmente, indicaron que existen ocasiones en que el transporte tarda en pasar o ya está muy lleno al momento de abordarlo, situación que en ocasiones genera la imposibilidad para acudir al plantel, lo que implica una desventaja adicional para NNA con discapacidad en el acceso a la educación.

421. Es relevante mencionar que, al momento de llevar a cabo las visitas, ninguna de las personas entrevistadas en los CAM, manifestó contar con transporte del plantel o auspiciado por otra institución.



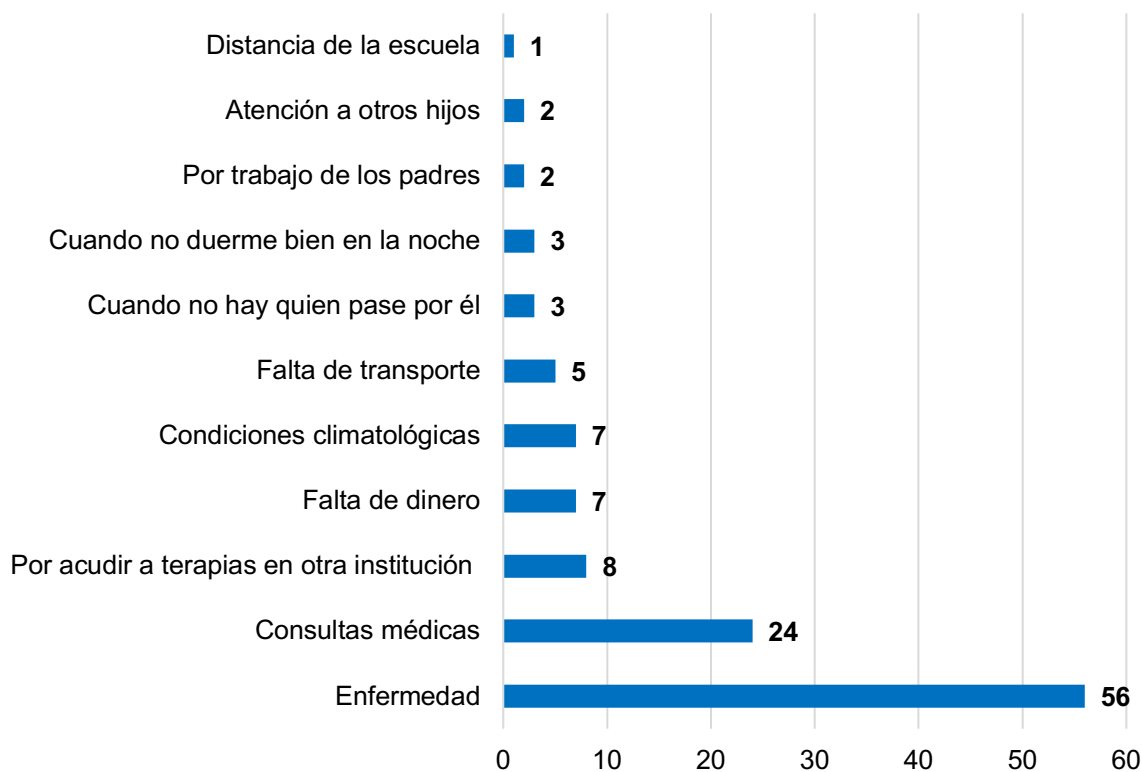
422. En lo referente a la asistencia semanal de NNA a los CAM, la mayoría de las madres y padres reportaron que su hija o hijo asiste de cuatro a cinco veces a la semana. De acuerdo a las respuestas proporcionadas, existe un alto índice de asistencia escolar. Así se muestra en la siguiente gráfica:



Elaboración CNDH

423. Respecto a los motivos más comunes de las inasistencias, se indicó lo siguiente:

En caso de existir dificultad para asistir regularmente, ¿Cuál es el motivo de las inasistencias?



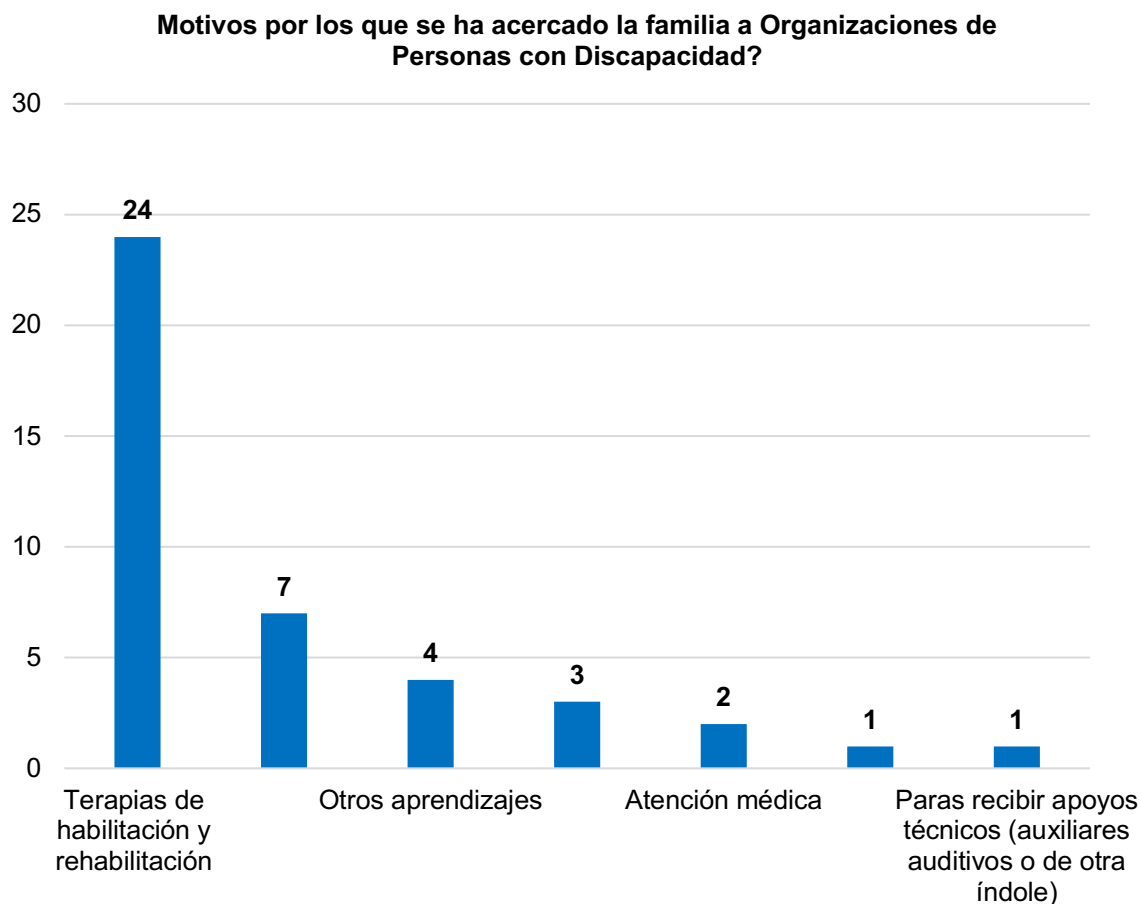
Elaboración CNDH

424. Las enfermedades eventuales de las NNA constituyeron la principal causa de ausentismo entre las personas entrevistadas, seguido de las consultas médicas y terapias relativas a su condición particular.

425. Se observó que, al existir necesidad de asistir a consultas médicas y terapias, las familias destinan una mayor cantidad de recursos y energía a la atención de NNA con discapacidad; situación que repercute en la educación recibida.

426. Respecto a que la familia de NNA con discapacidad se haya acercado a organizaciones de y para personas con discapacidad, 47 personas manifestaron haberlo hecho, mientras que 45 indicaron que no.

427. Por cuanto a los motivos para haber realizado el acercamiento figuran los siguientes: recibir terapias de habilitación y rehabilitación, otros aprendizajes, estimulación temprana, talleres o pláticas, apoyo y orientación, atención médica y recibir apoyos técnicos (auxiliares auditivos). Como se muestra a continuación:



Elaboración CNDH



428. Además de acudir a terapias y rehabilitación, las madres y padres de familia indicaron la necesidad de recibir apoyo y orientación adicional sobre la condición particular de sus hijas e hijos; se observó falta de acompañamiento por parte de las organizaciones a las que refirieron recurrir las familias. Por otro lado, se observó desconocimiento sobre la existencia de organizaciones de y para personas con discapacidad.

429. Dentro de las organizaciones e instituciones que dan servicios a las familias de NNA con discapacidad se encuentran los Sistemas DIF, que atienden a 12 de las personas entrevistadas, nueve son atendidas por Centros de Rehabilitación Infantil Teletón, 10 por Centro de Rehabilitación y Educación Especial de los Sistemas DIF y siete manifestaron recibir atención de organizaciones como Fundación Lazos, Instituto Avanzar, asociaciones de Autismo sin especificar, la Asociación Mexicana de Espina Bífida o Fundación John Langdon Down.

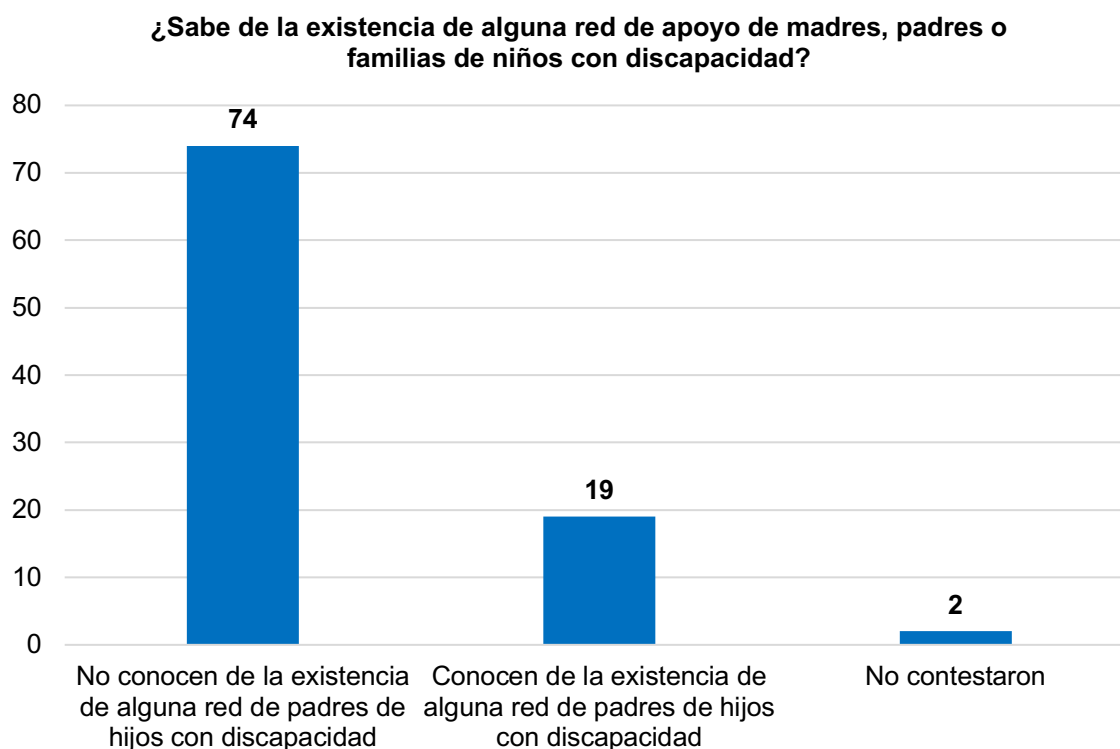
430. Cabe mencionar que una familia se traslada de San Luis Potosí al CRIT Aguascalientes, otra de Tlaxcala al Centro de Rehabilitación Integral en la ciudad de Puebla y otra desde San Luis Potosí a la Ciudad de México.

431. Las familias indicaron que no existe difusión de las organizaciones de y para personas con discapacidad; por ejemplo, una persona señaló que no conoce de la existencia de alguna organización de personas con acondroplasia, que es la condición de su hija o hijo y que hace falta más difusión; otra refirió que no había acudido *por no saber que hay ese tipo de apoyo*; otra indicó que le es benéfico por la ayuda para pañales que requiere su hija o hijo; una más precisó que no ha acudido a alguna organización porque *desconoce lo que en realidad tiene su hijo*,

es decir, no cuenta con un diagnóstico claro sobre su condición; y una última persona expresó que no ha acudido a alguna organización porque no tiene quien lo lleve.

432. La mitad de las personas entrevistadas no se han acercado a organizaciones de o para personas con discapacidad, por desconocer de la existencia de éstas y manifestaron que es necesaria una mayor difusión.

433. Respecto a la pregunta sobre la existencia de alguna red de apoyo de madres, padres o familias de niños con discapacidad. Los resultados se muestran a continuación:



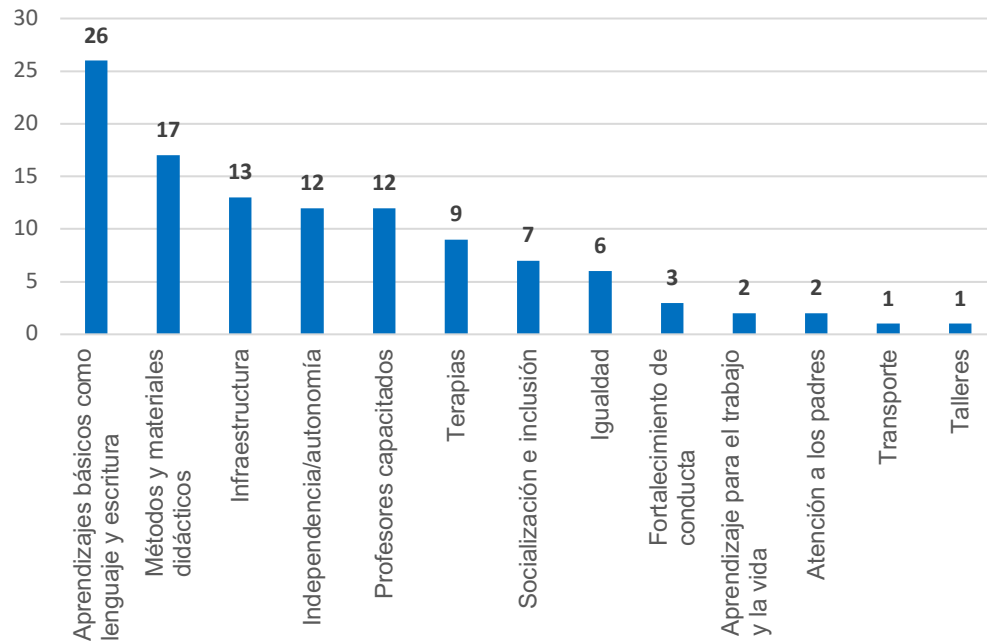
Elaboración CNDH



434. Entre los comentarios de este rubro se identificaron cuatro que refirieron a grupos de madres y padres en redes sociales como Facebook; tres personas indicaron redes generadas en Sistemas DIF o de origen gubernamental; dos refirieron a organizaciones de la sociedad civil sin precisar cuáles; y dos mencionaron grupos de madres y padres organizados a través de comunicación en el plantel educativo CAM.

435. Por cuanto hace a la mayor necesidad en la educación de sus hijas e hijos, las madres y padres refirieron lo siguiente: 26 indicaron aprendizajes básicos como lectura y escritura, 17 métodos y materiales didácticos, 13 infraestructura, 12 la independencia o autonomía de sus hijas e hijos, 12 más mencionaron docentes capacitadas y capacitados, nueve terapias de diversa índole, siete manifestaron temas referentes a la socialización e inclusión, seis refirieron igualdad, tres el fortalecimiento de la conducta de NNA, dos indicaron aprendizaje y trabajo para la vida, dos más atención a las madres y padres, una persona señaló el transporte y una indicó la necesidad de talleres. Los resultados se muestran en la siguiente gráfica.

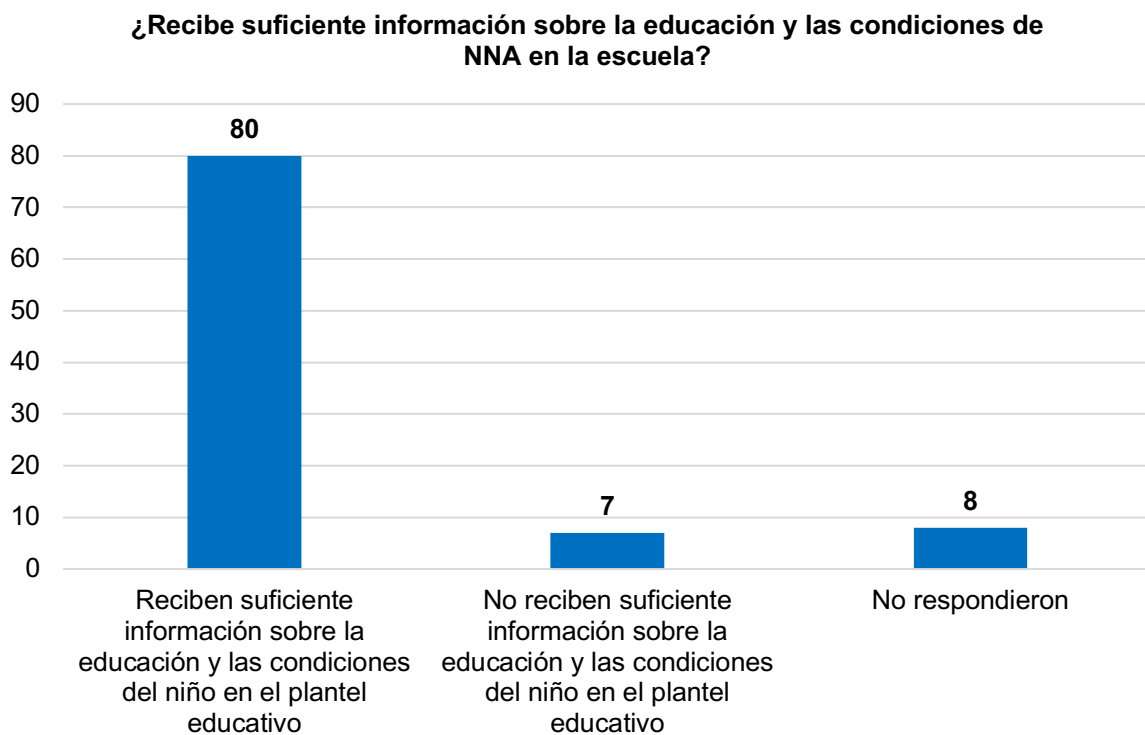
¿Cuál sería la mayor necesidad en la educación de su hija o hijo?



Elaboración CNDH

436. De manera general, se observa en primer lugar las necesidades lógicas de las condiciones propias de cada estudiante desde la perspectiva de este estudio, como son los aprendizajes básicos de lenguaje y escritura, tomando en consideración que 47 de los 95 estudiantes cuyas familias fueron entrevistadas pertenecían al grupo de personas con discapacidad intelectual. Le siguen los métodos y materiales didácticos como mayor necesidad, y las condiciones de infraestructura. Con relación a los materiales didácticos, es preciso comentar que las madres y padres hicieron referencia a la demora con que los han recibido.

437. En lo referente a si las madres y padres han recibido suficiente información sobre la educación y las condiciones de NNA en la escuela, 80 señalaron que sí, mientras siete que no y ocho no contestaron.



Elaboración CNDH

438. De las observaciones recibidas, 11 de las familias señalaron comentarios positivos; indicaron que las y los docentes trabajan con las madres y padres, y existe muy buena comunicación respecto de las NNA; asimismo, existen reportes periódicos de evaluación de su avance logrado.

439. Por otro lado, 10 familias refirieron la necesidad de mejorar la información sobre las NNA; cuatro indicaron que únicamente reciben información sobre las

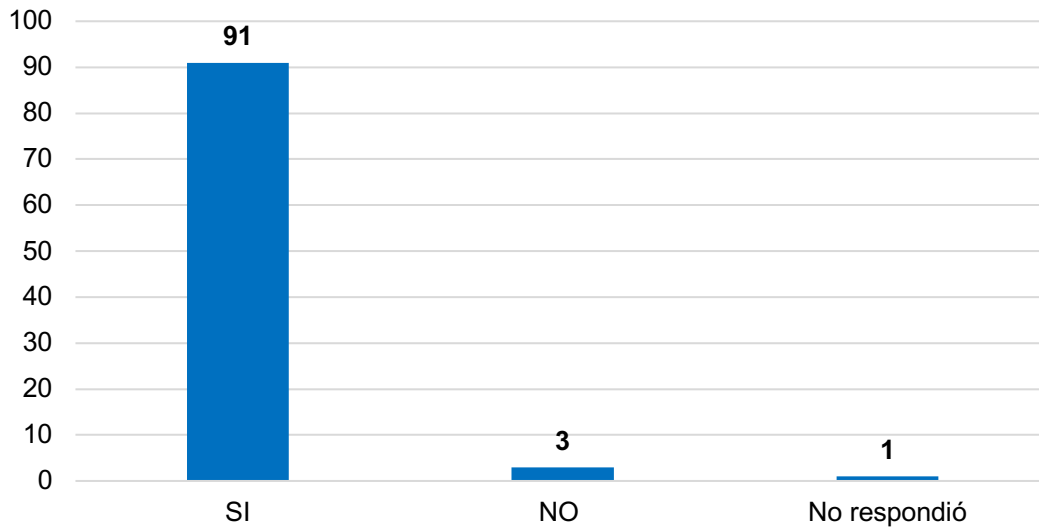


condiciones de NNA por parte del docente, pero no de doctores o *psicólogos*. En una entidad federativa se señaló que se habían suscitado cambios de docentes en el plantel educativo, lo que provocó que los mismos fueran alternados de manera interina, generando discontinuidad en los procesos educativos y dificultad de adaptación al trabajo con NNA. Por último, una persona indicó que la institución educativa atiende todo tipo de discapacidad y se complica la atención personalizada del alumnado, misma que considera necesaria.

440. En lo general, fueron recibidos comentarios favorables respecto a la información proporcionada por las y los docentes a las madres y padres de familia, gran parte de ellos se pronunciaron de forma positiva refiriendo el compromiso y desempeño, resaltando la comunicación que existe entre docentes y madres y padres, así como hacia sus hijas o hijos. También se registraron comentarios respecto a los cambios de docentes en los términos siguientes: *se desestabilizan los alumnos que tienen maestros interinos y no alcanzan a retomar el trabajo, y los maestros no alcanzan a adaptarse al alumno*. Es decir, las transiciones o cambios de docentes resultaron en inestabilidad de los procesos escolares.

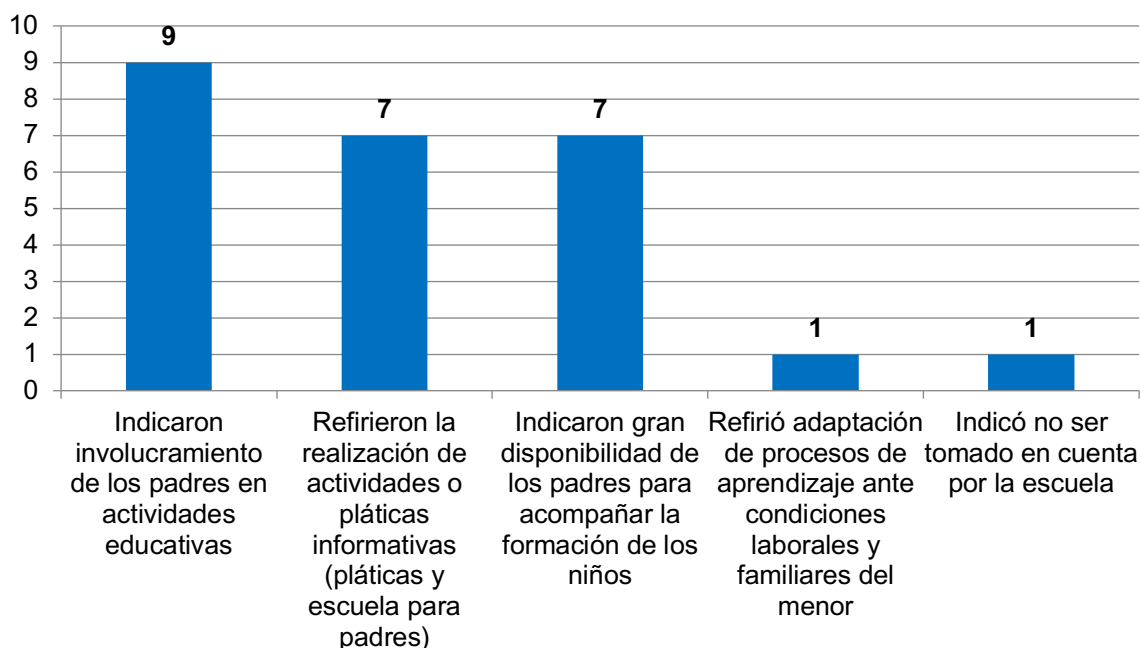
441. Ante la pregunta de si como madre o padre se considera involucrado en los proyectos educativos de sus hijas o hijos, 91 consideraron que sí, tres manifestaron que no y una persona no respondió.

¿Cómo madre o padre considera que es involucrado en los proyectos educativos de sus hijas o hijos?



Elaboración CNDH

442. Dentro de las observaciones recibidas, nueve de las madres y padres indicaron ser tomados en cuenta y existe involucramiento de parte de las y los docentes hacia ellos; siete se centraron en la disponibilidad de los mismos para acompañar la formación de las NNA y la consideración de docentes para tomar en cuenta su opinión; siete refirieron la realización de actividades o pláticas informativas, dentro de estos comentarios se indicó una modalidad de escuela para madres y padres en dos entidades federativas; uno señaló la adaptación de procesos de aprendizaje ante condiciones laborales y familiares de su hija o hijo; y sólo una persona expresó no ser tomada en cuenta por la escuela.



Elaboración CNDH

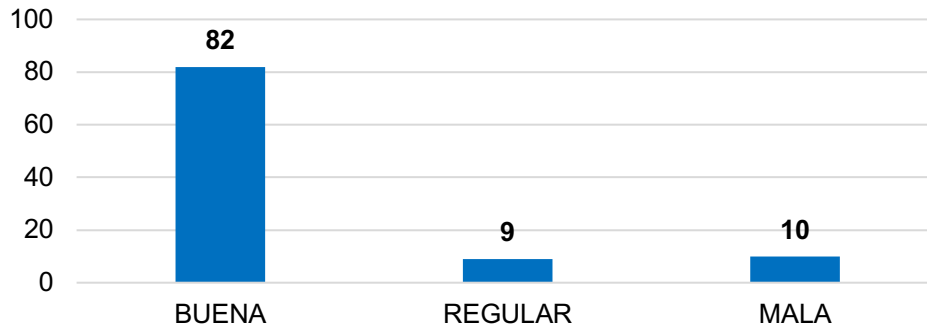
443. En lo general, se recibieron buenos comentarios respecto a la disposición de docentes para la educación de las NNA, el involucramiento de las madres y padres en los procesos educativos y el acompañamiento de ambos.

444. Dentro de las buenas prácticas, se refirieron experiencias como la *escuela para padres*, indicando que favorece la comunicación y los conocimientos sobre la condición de sus hijas e hijos.

445. Ante la pregunta de cómo considera la accesibilidad del plantel educativo para su hija o hijo; 82 respondieron que es buena, nueve regular y 10 mala.³³

³³ El total de los resultados suman más de 95 debido en algunos casos, los padres de familia marcaron dos de las opciones.

¿Cómo considera la accesibilidad del plantel educativo para su hija o hijo?



Elaboración CNDH

446. Es de resaltar que, mientras que las madres y padres que consideraron regular la accesibilidad del plantel educativo, se distribuyeron en seis de las ocho entidades federativas visitadas. La mayor parte de las madres y padres que consideraron una mala accesibilidad del plantel educativo fueron en el estado de Tlaxcala, debido a que el CAM visitado no cuenta con pavimentación en las calles circundantes y tampoco en el acceso principal al plantel, lo que particularmente dificulta el acceso en temporada de lluvias; sin embargo, al interior del plantel las condiciones de accesibilidad del entorno físico son buenas. Por lo que hace al resto de los CAM visitados, se encontraron en lo general, con un buen nivel de accesibilidad en el entorno físico al interior de los planteles.

447. Ante la pregunta de qué tanto se sienten incluidas las madres y padres en los procesos de educación de sus hijas o hijos, 76 respondieron que mucho, 16 poco, uno de ellos nada y dos no respondieron. Se indicó que las condiciones sociales, como el trabajo de las madres y padres, no resultan favorables a la familia en determinados casos, lo que dificulta los procesos educativos, pese a que las



madres y padres desempeñan un papel fundamental en las actividades de apoyo a las NNA y constituyen un factor determinante en su educación e inclusión.

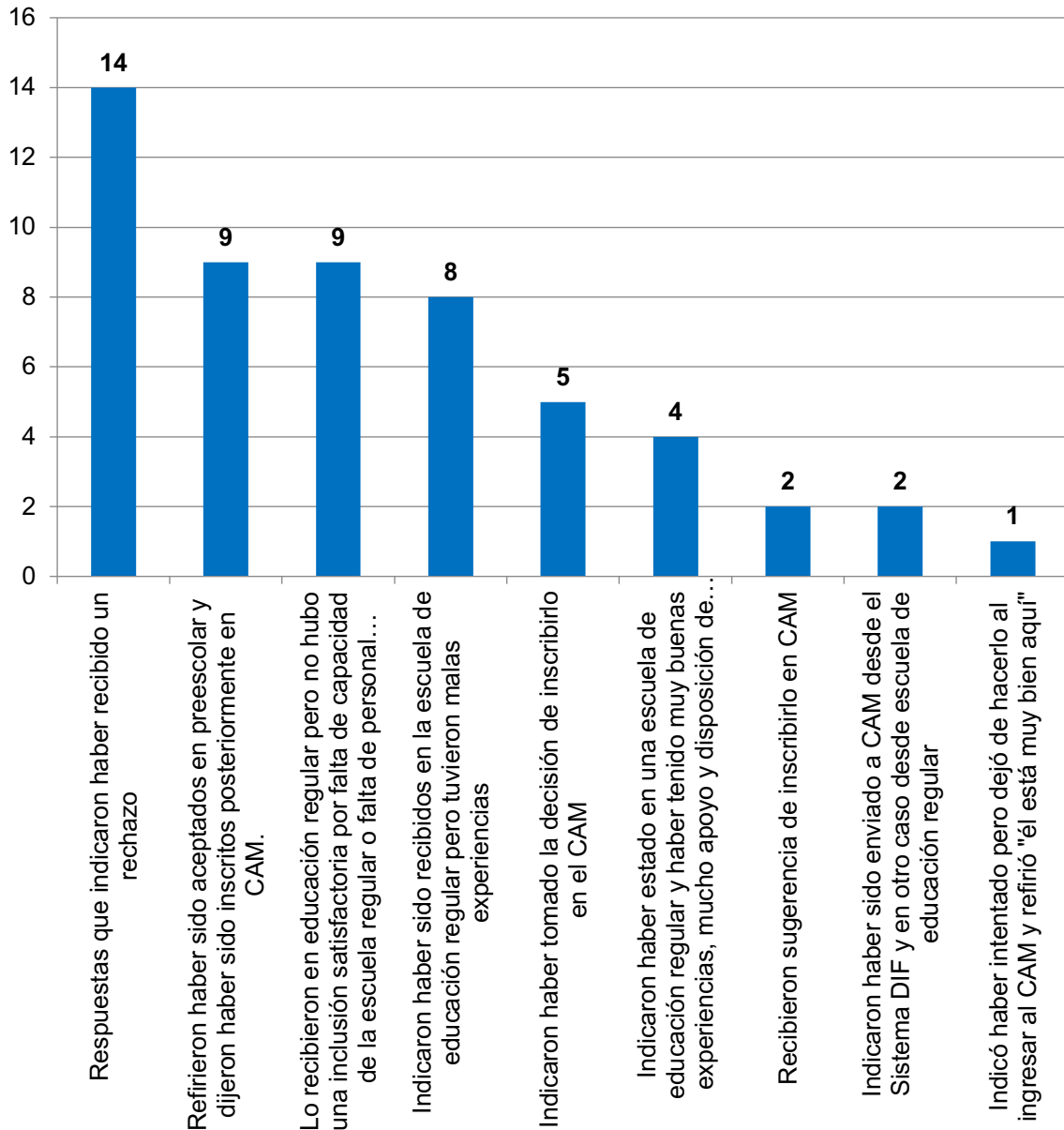
448. Se preguntó a las madres y padres si habían recibido apoyos técnicos o materiales de algún tipo, acordes con el tipo de discapacidad de su hija o hijo, en el plantel educativo; 41 contestaron que siempre, 27 respondieron que nunca y 23 ocasionalmente.

449. Se preguntó a las madres y padres si habían intentado inscribir a sus hijas o hijos en una escuela de educación general; 50 de ellos indicaron que sí, 38 respondieron que no y siete no contestaron.

450. De las 50 personas que respondieron afirmativamente, 14 señalaron haber sido rechazadas; nueve dijeron haber sido aceptadas en preescolar e inscritas posteriormente en CAM; nueve fueron recibidas en educación general pero no hubo una inclusión satisfactoria por falta de capacidad de la escuela o falta de personal adecuado; ocho fueron recibidas en la escuela de educación general pero tuvieron malas experiencias; cinco tomaron la decisión de inscribirlo en el CAM; cuatro estuvieron en una escuela de educación general, con muy buenas experiencias, mucho apoyo y disposición de las y los docentes de USAER; dos recibieron sugerencia de inscribirlo en CAM; dos fueron enviados a CAM desde el Sistema DIF y en otro caso desde la escuela de educación general; por último uno intentó entrar a la escuela general pero dejó de hacerlo al ingresar al CAM y comentó que *él está muy bien aquí*. Las respuestas se agruparon como se muestra en la gráfica siguiente.



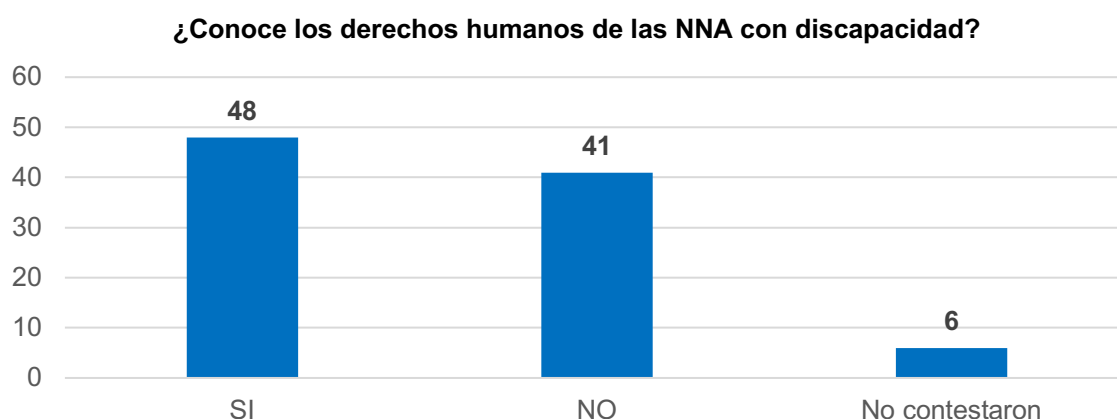
CNDH
M É X I C O



Elaboración CNDH

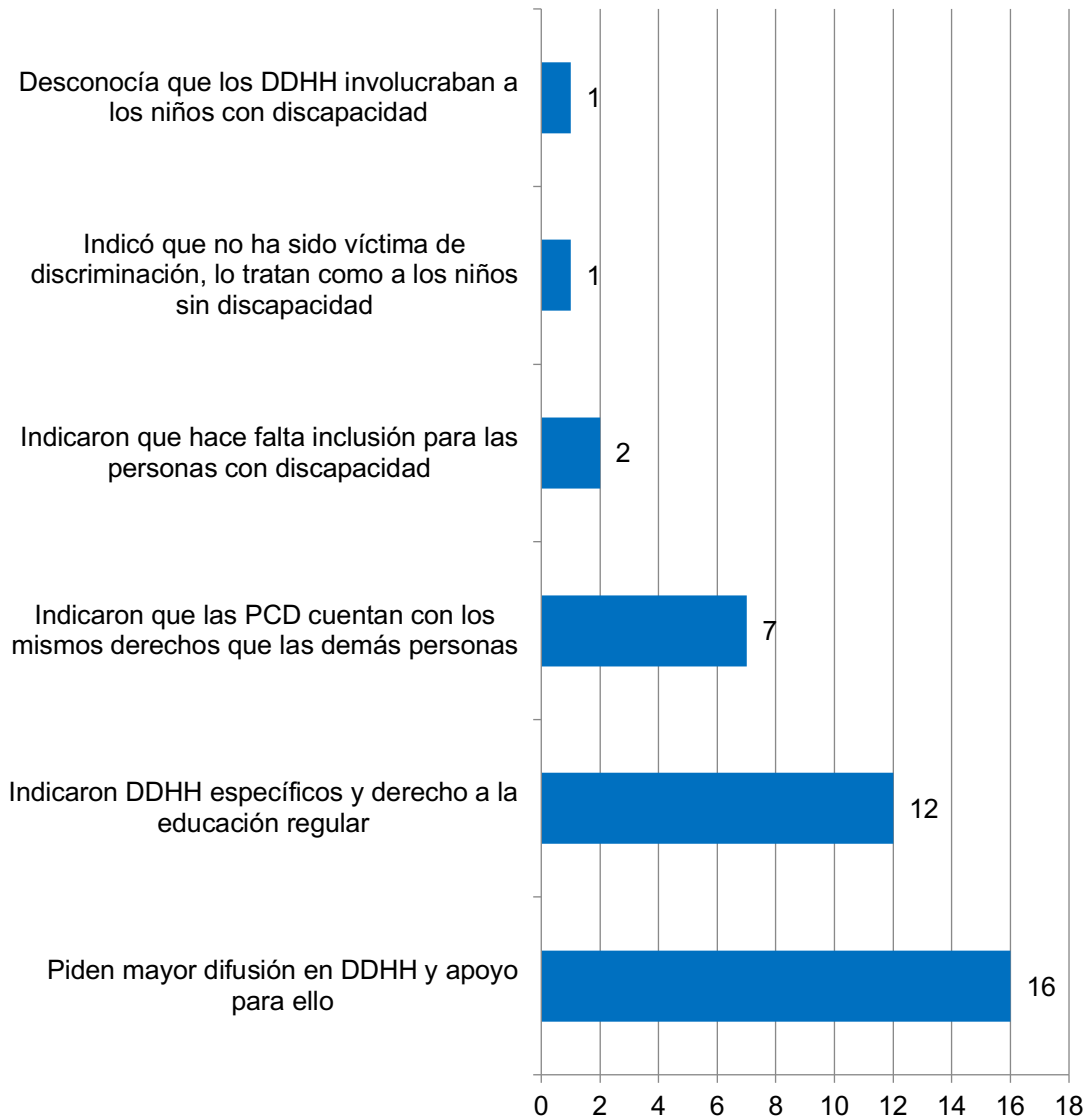


451. Se preguntó a las madres y padres si conocen los derechos humanos de las NNA con discapacidad; 48 contestaron que sí, 41 que no y seis no respondieron.



Elaboración CNDH

452. Los comentarios relevantes de este rubro se centraron en peticiones de mayor difusión de derechos humanos e información, dado que reconocen que sus conocimientos en el tema son escasos o básicos. Un grupo de madres y padres mencionó conocer algunos derechos específicos de las personas con discapacidad, como el trato digno, la inclusión social, ser escuchado o el acceso a servicios de salud y educación. Otros señalaron conocer que las NNA con discapacidad, cuentan con los mismos derechos; otros más relacionan el tema con la falta de inclusión social de las personas con discapacidad. Una persona mencionó que *su hijo no ha sido víctima de discriminación porque lo tratan como a una persona sin discapacidad*. Por último, una persona dijo desconocer que los derechos humanos involucraban a los niños con discapacidad. Los comentarios de las madres y padres se agruparon como se muestra en la gráfica siguiente:

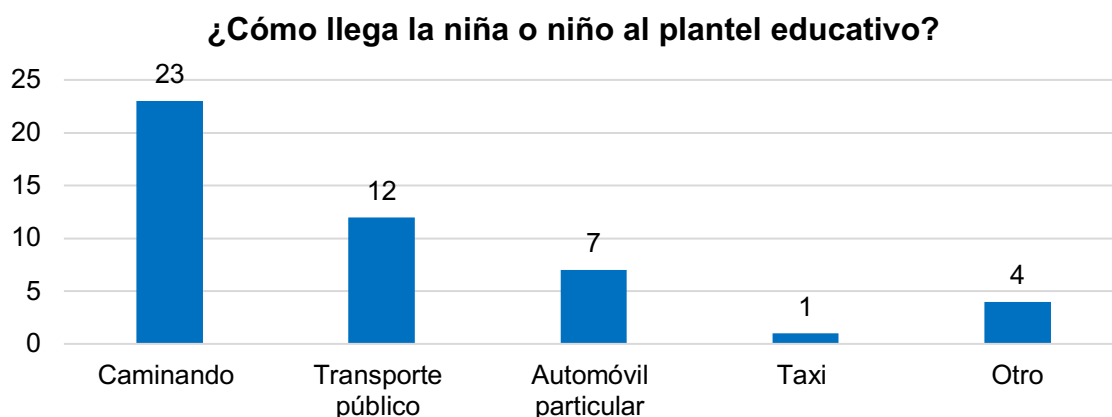


Elaboración CNDH

453. Las madres y padres entrevistados tienen la percepción de que existe poco respeto de los derechos de las NNA con discapacidad.

Observaciones de grupos focales: madres y padres USAER

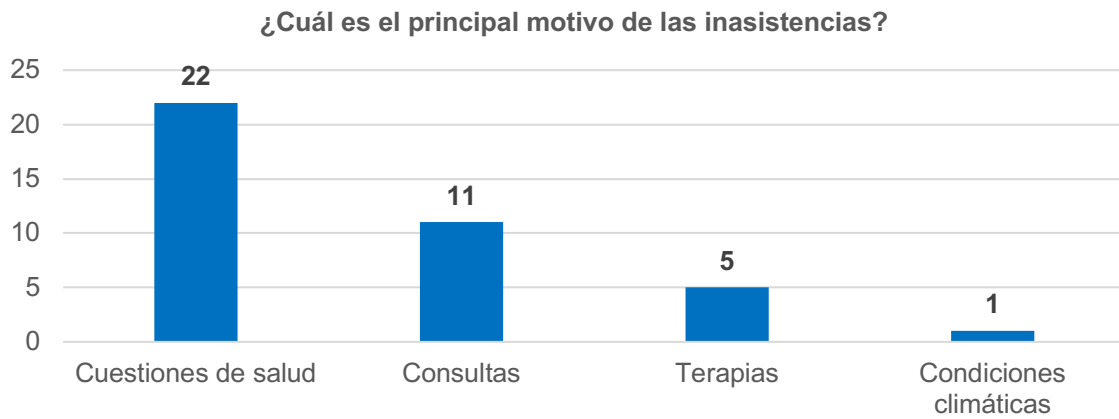
454. Respecto a la forma en que las y los estudiantes se trasladan al plantel educativo, 23 de ellos lo hacen a pie, 12 en transporte público, siete en vehículo particular, uno indicó hacerlo en taxi y cuatro en otros medios (dos en motocicleta y dos en bicicleta).



Elaboración CNDH

455. Ante la pregunta de cuántas veces a la semana asiste la NNA a la escuela, 43 madres o padres indicaron que sus hijas o hijos asisten todos los días de la semana; únicamente tres señalaron que en promedio asiste cuatro veces a la semana y ninguno mencionó menos días. Los tres que asisten en promedio cuatro días a la semana, manifestaron que el motivo de la inasistencia son las terapias o situaciones relacionadas con la condición de su hija o hijo, como puede ser que se encuentre más ansioso o hiperactivo.

456. Las inasistencias eventuales se centraron en enfermedades estacionales: 22 se refirieron a enfermedades eventuales o cuestiones de salud; 11 a consultas; cinco a terapias y una persona señaló condiciones climáticas.



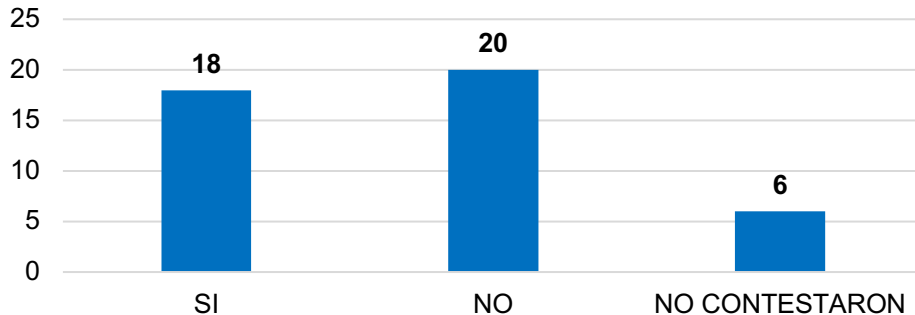
Elaboración CNDH

457. Se observó que las familias de las USAER visitadas destinan gran cantidad de recursos y energías a la atención de sus hijas o hijos, a la vez, la necesidad de acudir a consultas y terapias dificulta la asistencia de los mismos. La necesidad de complementar y fortalecer el desarrollo de las NNA con discapacidad a través de consultas médicas o terapias, hace fundamental que se faciliten los apoyos necesarios para su formación integral.

458. Por cuanto hace a la pregunta de si la familia se ha acercado a una organización de personas con discapacidad, 18 respondieron de manera afirmativa; 20 de manera negativa y seis no dieron respuesta, como se muestra en la gráfica siguiente:



¿Se ha acercado la familia a Organizaciones de Personas con Discapacidad?



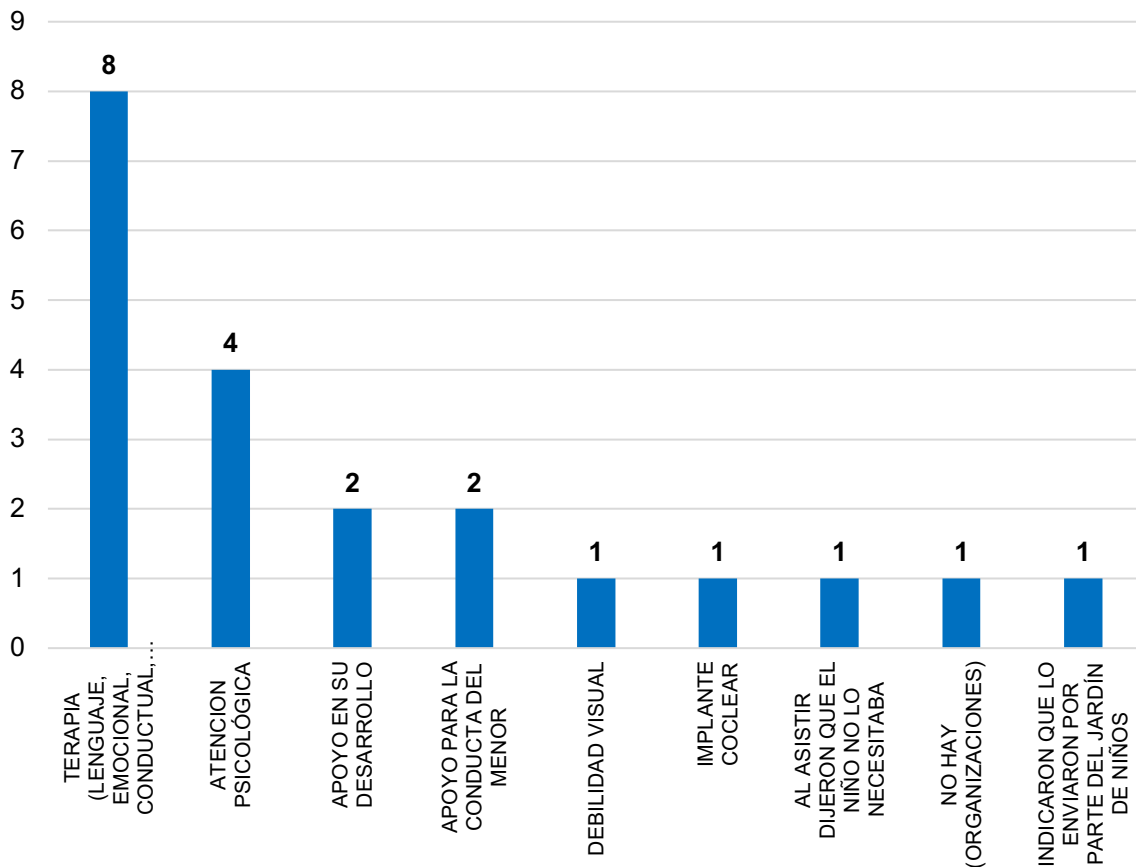
Elaboración CNDH

459. Respecto al motivo por el que se han acercado a alguna organización de personas con discapacidad: ocho indicaron que por algún tipo de terapia, entre ellas, seis señalaron terapia del lenguaje y dos terapia de aprendizaje; cuatro mencionaron terapia psicológica; dos por algún tipo de apoyo en su desarrollo, sin especificar; dos para apoyo en la conducta de la niña o niño, sin dar más detalles; una para recibir apoyo por debilidad visual; una refirió que por canalización para recibir implante coclear; una precisó que asistió pero recibió la respuesta de que la niña o niño no lo necesitaba; una dijo que no hay organizaciones a las cuáles acudir y la última indicó que fue canalizado a través del jardín de niños sin dar mayores detalles.

460. Se observó que tanto en CAM como en USAER, las terapias son la principal causa por la que acuden las familias a organizaciones de la sociedad civil; el segundo lugar corresponde al apoyo y orientación en CAM, y atención psicológica en USAER. Dentro de los comentarios recibidos pudo notarse la necesidad de las familias de contar con un acompañamiento para conocer y fortalecer las capacidades para incluir a las NNA con discapacidad.

461. Por otro lado, también se registró el desconocimiento de muchas madres y padres sobre la existencia de organizaciones de y para personas con discapacidad que pueden dar orientación, apoyo y acompañamiento en los procesos de NNA con discapacidad y sus familias.

Motivo por el que se ha acercado la familia a organizaciones de personas con discapacidad

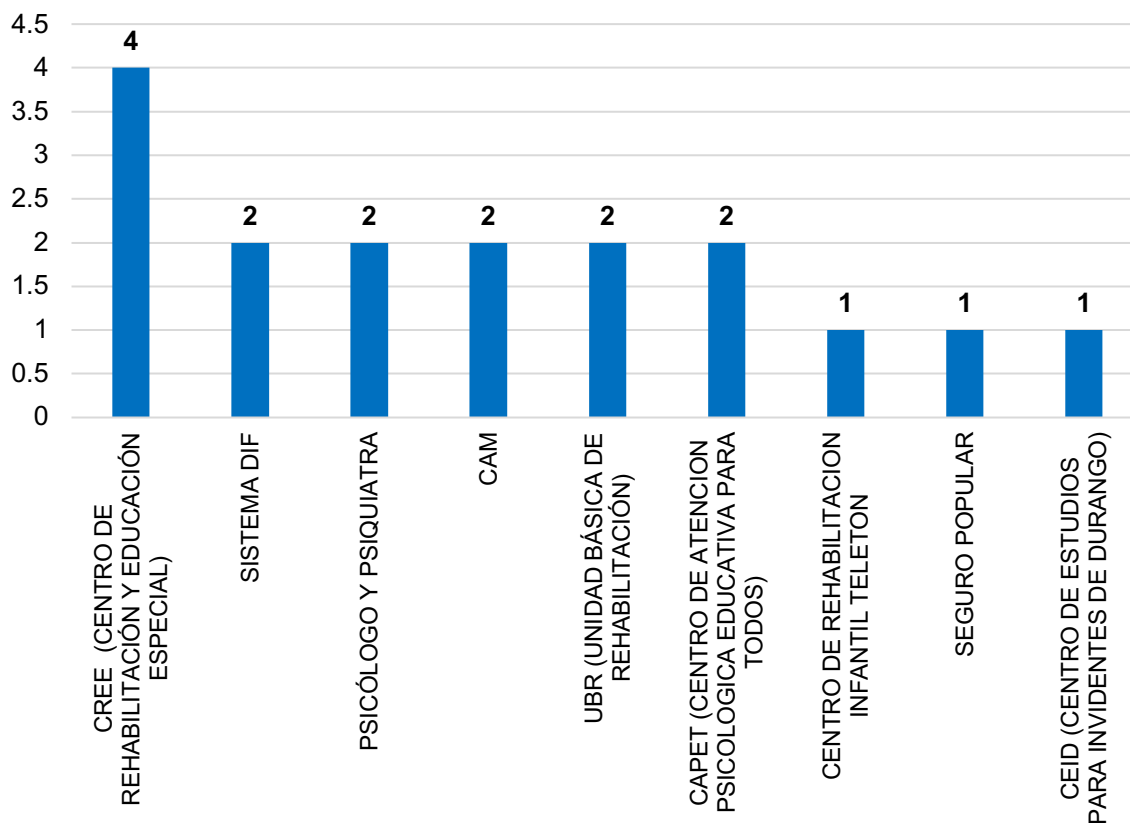


Elaboración CNDH



462. Por cuanto hace a las organizaciones, a las que dijeron haber acudido las personas entrevistadas, cuatro refirieron el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), dos el Sistema DIF, dos indicaron psiquiatra o psicólogo particular, dos mencionaron un Centro de Atención Especial (CAM), dos Unidades Básicas de Rehabilitación (UBR), dos señalaron un Centro de Atención Psicológica Educativa para Todos (CAPET), una comentó un Centro de Rehabilitación Infantil TELETÓN, una el Seguro Popular sin dar mayores detalles y una el Centro de Estudios para Invidentes de Durango (CEID).

Organizaciones a las que acudieron las personas entrevistadas



Elaboración CNDH



463. Respecto a la pregunta de si tienen conocimiento de la existencia de alguna red de apoyo de madres y padres o familias de niños con discapacidad, 25 indicaron que no, mientras que 17 dieron una respuesta afirmativa.

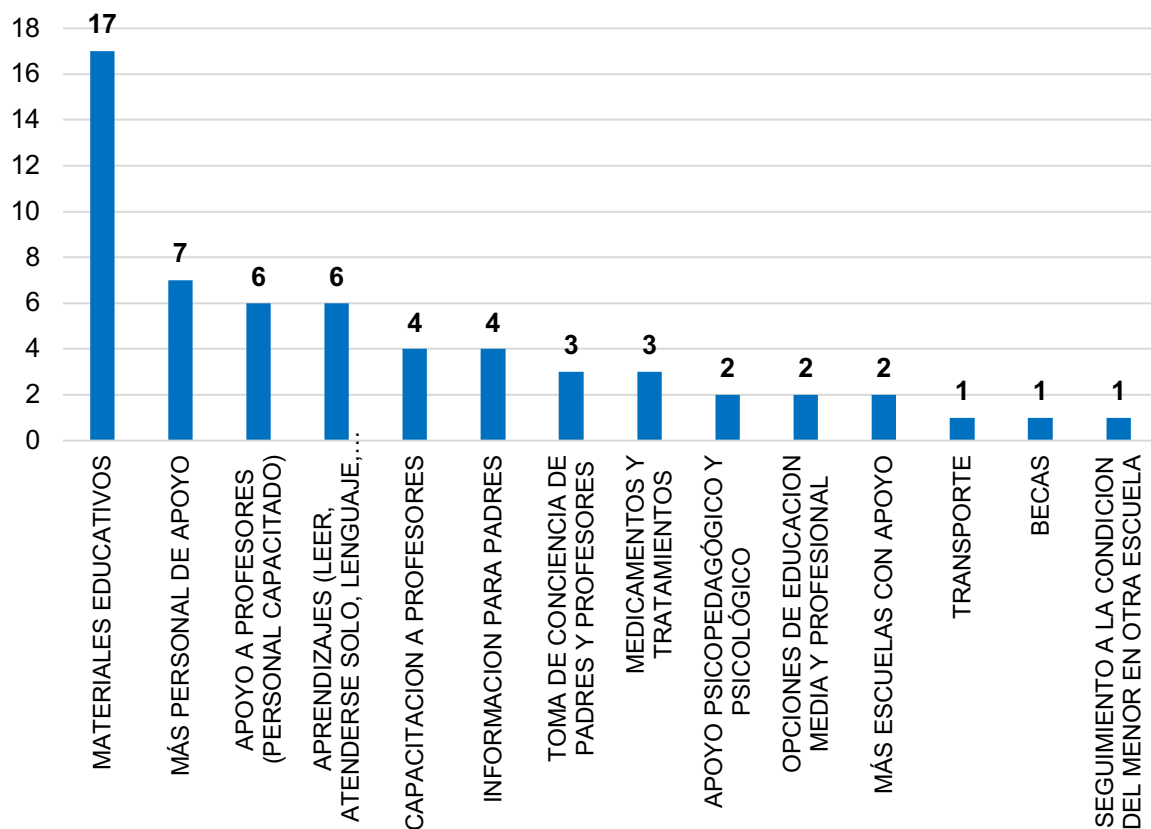
464. De los comentarios recibidos sobre las redes de apoyo, siete madres y padres indicaron la existencia de éstas al interior del plantel educativo sobre diversos temas relacionados con las necesidades de sus hijas o hijos; cuatro mencionaron vinculaciones con otras escuelas, éstas son organizadas por planteles con USAER y CAM. Por su parte: cinco madres y padres indicaron talleres donde reciben información diversa respecto a las necesidades de sus hijas o hijos. Por último, cuatro de ellos se limitaron a señalar las instituciones CREE, USAER, CAM, Sistema DIF y una escuela particular.

465. Ante la pregunta de cuál sería la mayor necesidad en la educación de su hija o hijo: 17 indicaron materiales educativos; siete solicitaron más personal de apoyo para las condiciones de sus hijas e hijos; seis refirieron apoyos técnicos para docentes; seis mencionaron tipos de aprendizajes de las NNA, como: leer, atenderse sólo, lenguaje, lengua de señas mexicana y de la funcionalidad, como es el caso de la motricidad; cuatro señalaron capacitación a docentes; cuatro precisaron mayor información para las propias familias y para las demás que no tienen NNA con discapacidad; tres manifestaron la implementación de medidas dirigidas a la toma de conciencia de madres, padres y docentes; tres comentaron requerir apoyos para medicamentos y tratamientos; dos, apoyo psicopedagógico y psicológico; dos, la necesidad de apoyo gubernamental para mayor existencia de instituciones educativas de nivel medio y superior; dos observaron la necesidad de más escuelas con apoyo de personas capacitadas para condiciones particulares de



NNA; una persona indicó el transporte al plantel; una, apoyo económico y becas y; una última, la necesidad del seguimiento a la condición de NNA en otra escuela.

¿Cuál es la mayor necesidad en la educación de su hijo?



Elaboración CNDH

466. La provisión de los materiales constituye una demanda constante de las madres y padres de familia de las USAER visitadas, quienes refirieron en diversas ocasiones no haberlos recibido en tiempo y forma.



467. Respecto a la pregunta de si recibe suficiente información sobre la educación y las condiciones de las NNA en la escuela, 31 personas indicaron que sí, mientras que 11 respondieron negativamente.

468. Trece personas indicaron que han recibido *talleres para padres* y juntas, donde fueron informados de los avances de sus hijas e hijos, además recibieron explicación de los métodos de educación que se implementan y han encontrado compromiso de las y los docentes hacia las y los estudiantes.

469. Por otro lado, un padre comentó su inconformidad porque su hijo no contó con los libros durante el ciclo escolar; una persona mencionó que las y los maestros necesitan tomar talleres; tres indicaron que es necesaria más comunicación con todo el personal docente; una señaló que se requiere mayor información hacia las madres y padres sobre cómo tratar a NNA con discapacidad; por último, una refirió que es necesario mayor tiempo con docentes o *psicólogos*, así como sensibilizar a la comunidad escolar y a las familias.

470. Con relación a la pregunta de, si como madre o padre considera que son involucrados en los proyectos educativos de sus hijas o hijos: 40 respondieron que sí, mientras que dos, refirieron que no y dos más, no dieron respuesta.

471. Respecto a las respuestas anteriores, 14 comentarios indicaron que NNA con discapacidad son tomados en cuenta, madres y padres refirieron estar pendientes de las actividades y en permanente comunicación con las y los docentes de grupo y el equipo de USAER.



472. Adicionalmente, una persona refirió que considera que no existe mucha paciencia hacia su hijo; una más comentó que *en ocasiones falta de orientación a maestros, padres de familia y alumnos para el trato adecuado a los niños con diferentes problemas educativos y discapacidad*. Por último, una persona refirió que por el momento no se considera involucrada en los proyectos educativos y *solo a veces le dan quejas* de su hijo.

473. Por cuanto hace a la pregunta de, cómo considera la accesibilidad del plantel educativo para las NNA con discapacidad, 23 personas la consideran buena, 11 regular y 10 mala.

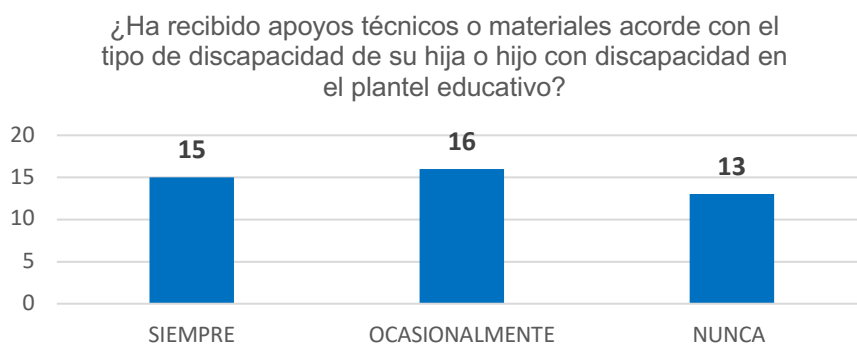
474. Pudo observarse que en la mayoría de los planteles de educación general visitados, se encuentran obstáculos de carácter físico como plataformas para los salones o sanitarios sin rampas o accesos de dimensiones adecuadas.

475. Respecto a que las NNA con discapacidad se sienten incluidos en los procesos de educación, 33 indicaron que mucho y 11 que poco.

476. Los comentarios se dirigieron a la cantidad de niñas y niños sin discapacidad que las y los profesores de educación general atienden, situación por la cual se resta atención a sus hijas o hijos; no obstante, refirieron la buena labor de las y los docentes de la USAER y el acompañamiento que dan a las madres, padres y NNA con discapacidad de los planteles visitados.

477. En relación a la pregunta de, si el menor ha recibido apoyos técnicos o materiales acorde con el tipo de discapacidad en el plantel educativo: 15 refirieron

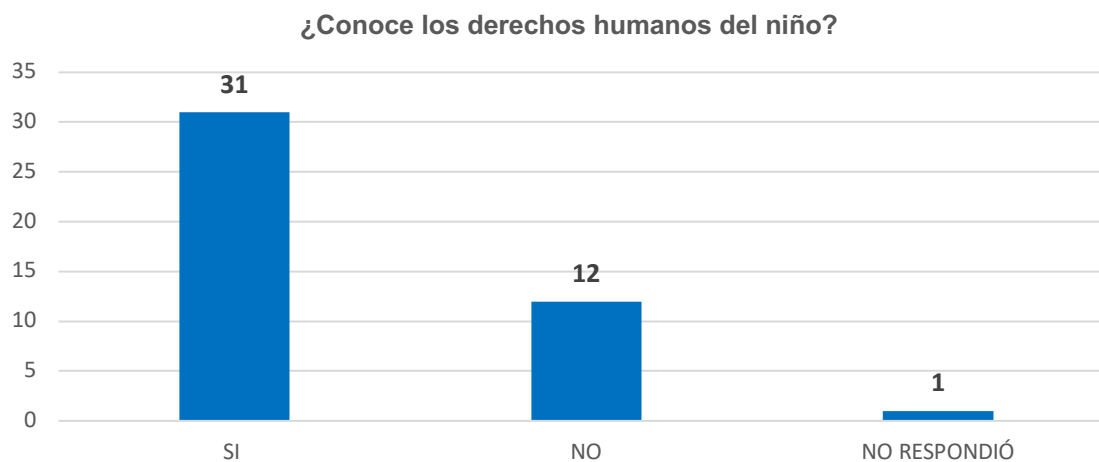
haberlos recibido siempre, 16 ocasionalmente y 13 nunca, como se muestra en la gráfica siguiente.



Elaboración CNDH

478. Adicionalmente, en diversos casos las madres y padres refirieron la falta de provisión de materiales en formatos adaptados a tiempo.

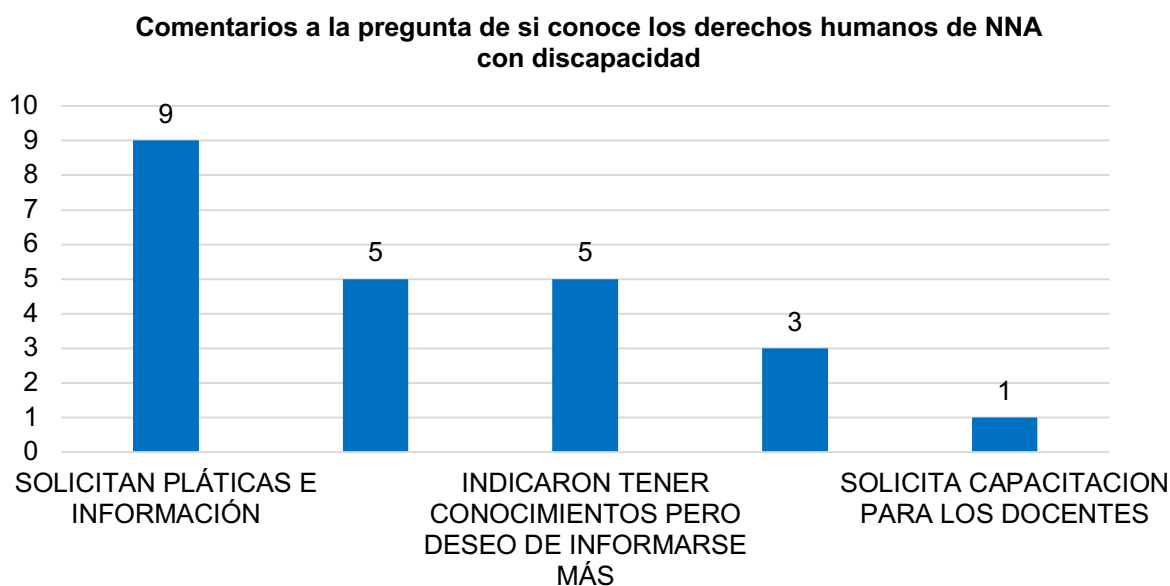
479. Por último, ante la pregunta de si conocen los derechos humanos de NNA con discapacidad: 31 indicaron que sí, 12 señalaron que no y una no dio respuesta.



Elaboración CNDH



480. Sobre los comentarios que se hicieron respecto a la pregunta anterior, nueve personas se centraron en solicitudes de pláticas y la necesidad de información; cinco hicieron propuestas concretas, entre ellas, solicitaron reuniones para tratar el tema de la educación especial con todas las madres, padres y docentes del plantel, apoyo a NNA con discapacidad en el lenguaje, necesidad de que la información en la materia llegue a todos las y los docentes, necesidad de ser pacientes por parte de las y los profesores y la necesidad de no *etiquetar* a las NNA con discapacidad; cinco manifestaron tener conocimientos de los derechos humanos de NNA con discapacidad, principalmente que tienen derecho a ser tratados de la misma manera que los demás y enunciaron diversos derechos, así como el deseo de conocer más; tres expresaron su deseo de respeto y aplicación de los derechos humanos y; por último, una persona solicitó particularmente capacitación para las y los docentes. Los comentarios de este rubro se agruparon como se muestra en la siguiente gráfica.



Elaboración CNDH



481. Las madres y padres de planteles con USAER, indicaron la necesidad de información y pláticas para conocer los derechos humanos de sus hijas e hijos, por considerar que existe poco respeto de los derechos humanos y desean reconocer cuando éstos son vulnerados.

Observación de accesibilidad CAM

482. En este apartado se enuncian de forma general las condiciones de accesibilidad en el entorno físico de los ocho CAM visitados durante el 2018.

483. Por cuanto hace al exterior de las escuelas, se observó que siete de ellas permiten acceso físico con rampa, banqueta amplia y despejada; mientras que un plantel CAM no cuenta con ello, toda vez que, no se encontró pavimentado el exterior del plantel, en la visita que se realizó el 21 de noviembre del año 2017 y continuaba en las mismas condiciones el 18 de septiembre del 2018. Como se refirió en el apartado de los grupos focales de madres y padres, existen condiciones que dificultan seriamente el acceso a éstos y sus hijas o hijos con discapacidad que asisten a ese plantel, particularmente resulta difícil en temporada de lluvias, cuando la acumulación de agua en la calle prácticamente impide el acceso.

484. Respecto a la superficie al interior de la escuela, cinco planteles educativos cuentan con superficie nivelada y tres de ellos con pendientes, desniveles o plataformas. Todos los planteles cuentan con piso de material y mantenimiento adecuado.



485. En lo general, los accesos a los salones y espacios permiten el paso de silla de ruedas y si bien, no cuentan con espacios amplios o existen desniveles entre pisos de los patios, pueden ser utilizados en áreas comunes.

486. En las escuelas visitadas, los pasillos se encontraron libres de obstáculos como: macetas, extintores, bancas, escritorios, anaqueles, etc. Seis planteles tienen rampas para acceder a todos los espacios; dos, no cuentan con ellas. En el caso de los primeros seis planteles, se observó que las pendientes de las rampas eran adecuadas o utilizables; las rampas se encontraban amplias, libres de rejillas, irregularidades o empedrados y con superficies antiderrapantes. Por último, cinco de los planteles contaban con barandales o pasamanos para las rampas, mientras que uno no contaba con ellos.

487. Por cuanto hace a los sanitarios del plantel educativo, se encontró que la altura y diseño del lavamanos permite el uso de silla de ruedas. Cinco planteles cuentan con la amplitud necesaria para que pueda ingresar una persona usuaria de silla de ruedas, mientras que en tres planteles no puede ingresar por el limitado espacio. Se observó también que, de los cinco planteles visitados que cuentan con amplitud, sólo en cuatro se cuenta con barras de apoyo.

488. Se constató que hay bebederos accesibles en dos de los ocho CAM visitados.

489. En ninguno de los CAM visitados se observó la existencia de guías podotáctiles, elementos para delimitar senderos peligrosos ni señaléticas en sistema Braille.



490. Por cuanto hace a la accesibilidad de las instalaciones de los CAM visitados, se encontró que en lo general es adecuada al interior; sin embargo, en un tercio de ellos, existen dificultades para ingresar a los mismos, situación que corresponde a gobiernos municipales y estatales, por lo que se aprecia la necesidad de coordinación interinstitucional.

Observación de accesibilidad en los planteles con USAER

491. En este apartado se enuncian de forma general, las condiciones de accesibilidad en el entorno físico de los ocho planteles de educación básica con USAER, visitados durante el 2018.

492. Respecto al exterior de las escuelas, se observó que siete de ellas permiten el acceso físico a través de rampa, banqueta amplia y despejada; mientras que uno de los planteles no cuenta con pavimento, la acera es de terracería, se encuentra elevada, lo que impide el acceso a personas con discapacidad motriz, si no cuentan con apoyo. Se observó que dos planteles tienen desniveles y plataformas, que obstaculizan la movilidad.

493. Ocho planteles cuentan con piso de material y mantenimiento adecuado. Siete de ellos, tienen superficies niveladas y uno con pendientes; uno presenta rampas de acceso en todas las áreas; en otro plantel, sólo existen escaleras para ingresar a todas las áreas escolares y salones.

494. En lo referente al acceso a los salones y espacios, se percibió que cinco planteles cuentan con espacios amplios y permiten el paso de silla de ruedas, mientras que tres de ellos no. Particularmente, en un plantel la acera de los salones



tiene un desnivel muy elevado hacia los jardines, lo que resulta peligroso para el uso de silla de ruedas u otro apoyo motriz. Similares condiciones se encontraron en otra escuela, en que las entradas a los salones están elevadas, los salones se ubican sobre una plataforma elevada del nivel de los patios, no tiene suficientes rampas y existen escalones para el acceso a los sanitarios. En otro plantel hay cinco patios con distintas elevaciones. En un último centro escolar, se hallaron pronunciados desniveles, escaleras en todas las áreas y pasillos estrechos. En general, al interior de las escuelas se encontraron desniveles en patios con escaleras, en ocasiones sin rampas o con ellas, pero sin cumplir con las especificaciones técnicas necesarias.

495. En tres de las ocho escuelas hay rampas para acceder a todos los espacios, verificándose la existencia de barandales o pasamanos en dos de ellas. Se observaron escaleras en cinco de los ocho planteles; se identificaron escaleras de la misma medida y altura a todo lo largo en cuatro planteles; mientras que en una escuela los escalones mostraron irregularidades.

496. En dos de los ocho centros escolares existe amplitud para el uso de los sanitarios para personas usuarias de silla de ruedas. Se encontró que sólo uno de los ocho planteles visitados, tiene barras de apoyo en el sanitario. En otro plantel, el baño *accesible* contiene un bloque bajo el inodoro, lo que genera medidas inadecuadas para el uso de personas con discapacidad; asimismo, se encontraron escobas y utensilios de aseo en el baño en comento. En general, los sanitarios, no cumplen con todos los criterios de accesibilidad.

497. Por cuanto hace a las condiciones de accesibilidad al exterior de las escuelas de educación general con USAER, se encontraron calles sin



pavimentación, banquetas elevadas y estrechas, lo que dificulta las condiciones de accesibilidad a los planteles.

498. Se encontraron bebederos en todos los planteles visitados; sin embargo, uno de ellos no es accesible para personas con discapacidad motriz; en otro plantel se refirió que no se encuentran en uso, sin dar mayores detalles; en otro, se manifestó que no se encuentran en funcionamiento, porque han sido robadas partes de los bebederos.

499. En ninguno de los planteles con USAER visitados, se observó que existieran guías podotáctiles ni señaléticas en sistema Braille.

Entrevista con autoridades educativas de los CAM

500. Se solicitó a las autoridades informar sobre la existencia de protocolos para atender a personas con discapacidad en situación de emergencia, al respecto, señalaron que no cuentan con protocolos, pero refirieron consider a las NNA con discapacidad al interior del plantel y se mencionaron comités para ese fin.

501. Por cuanto hace a la formación en derechos humanos, no discriminación y toma de conciencia en los currículos escolares, los docentes y directivos indicaron tener acceso a pláticas y sensibilización, adecuaciones de las y los docentes al currículo, actividades y convivencia en el centro con otras personas, también señalaron que no necesariamente como derechos humanos, pero se encuentran integrados en los aspectos de convivencia escolar sana y pacífica.



502. Respecto a contar con materiales, recursos didácticos y pedagógicos para niñas y niños con discapacidad, se indicó que todas y todos cuentan con diversos tipos. Sin embargo, los comentarios se centraron en el hecho de recibir recursos materiales, pero no siempre los adecuados; un directivo indicó que: *no se toman en cuenta las necesidades de los niños*. De la misma forma, los materiales complementarios son conseguidos por los propios docentes en la medida de sus posibilidades y en ocasiones con recursos propios. En dos casos comentaron pertenecer al programa “Escuelas de calidad” que les permitía contar con un mejor funcionamiento respecto de los materiales, pero el programa dejó de funcionar dos años antes de la entrevista y se tuvo que empezar a buscar recursos.

503. Respecto a la pregunta de, si el plantel cuenta con recursos tecnológicos accesibles como las tiflotecnologías, cuatro de los ocho refirieron contar con ellos. Tres directivos indicaron que las tecnologías pertenecen a las y los docentes, es decir, *los maestros traen sus dispositivos o recursos tecnológicos*; otro señaló que *son más difícil de adquirir las tecnologías y se buscan donaciones*.

504. Por cuanto hace a los tipos de materiales con que cuenta el plantel educativo, es importante mencionar que tanto en los CAM básico como en los CAM laboral, asisten NNA con discapacidad (condiciones del espectro autista, condiciones auditivas como hipoacusia, sordera y otras), lo que hace variables las necesidades de materiales en cada centro y la disponibilidad. Sin embargo, señalaron que en lo general son insuficientes; mencionaron que *la mayor parte son recursos de los padres y que muchas necesidades no las cubre la Secretaría*.



505. Por cuanto hace a materiales para la condición del espectro autista, se indicó que la Secretaría *si los da, aunque a veces tardan un poco en mandarlo*. Otro plantel precisó lo siguiente: *el gobierno mandó material en Braille pero desfasado, mandó materiales viejos, y ya no nos sirven si los mandan a destiempo*. Algunos materiales como macrotipos tienen cinco años de antigüedad y ya no les son funcionales. Asimismo, las computadoras con que cuentan son obsoletas y ya no soportan programas parlantes. Un plantel señaló que al momento de la entrevista aún no habían recibido materiales de los dos últimos ciclos escolares, también cuentan con macrotipos pero caducos.

506. Todos los planteles manifestaron que no cuentan con intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, uno de ellos expresó que *no es necesario*, mientras que el resto refirieron que las y los profesores cuentan con preparación y se soluciona en caso de requerirlo. Se contestó también que en algunos casos existen docentes con especialización en comunicación, uno respondió que pese a no existir en el plantel, *si hay maestros de comunicación y tienen conocimiento de formación en audición y lenguaje*. Por último, un plantel mencionó que *cada CAM necesitaría un maestro de LSM, accesibilidad, señalamientos visuales, es competencia de la SEP, pero no lo hacen, la escuela gestiona con sus propios recursos*.

507. Se solicitó información sobre si existe preparación o capacitación para las y los profesores del plantel sobre discapacidad y de qué tipo. Al respecto se precisó que: *al surgir tipos de necesidades, los profesores se capacitan, sobre todo lo didáctico en materiales*. Se mencionaron también cursos en materia de *lecto-escritura, intervención con niños autistas, intervención del área psicológica, intervención socioemocional y sobre las necesidades que se presenten*, éstos



impartidos por la supervisión. En ese sentido, otra autoridad indicó que *no lo hace la autoridad, sólo la supervisión*. Se mencionaron también capacitaciones *a través de gestiones con programación de ponentes* por medio de la Supervisión de zona.

508. Se indicó que consideran necesaria más capacitación en materia de inclusión, ya que, la mayoría de las veces la capacitación y formación corre por cuenta de cada docente realizarla; la capacitación del personal puede representar un obstáculo debido al escaso tiempo con que cuentan las y los docentes para dedicar al fortalecimiento de sus conocimientos.

509. Por cuanto hace a la pregunta de, cuáles son los mayores obstáculos que enfrenta el plantel en cuanto a las NNA con discapacidad, cinco de los ocho planteles visitados señalaron el de la asistencia de las y los estudiantes al plantel educativo, mientras que tres de los planteles manifestaron la participación de las madres y padres en los procesos. De los comentarios realizados sobresale que las inasistencias se deben a citas médicas o de rehabilitación, lejanía de las comunidades y los recursos económicos de las madres y padres.

510. Se consultó a las y los directivos y docentes, si la participación de las madres y padres en los procesos educativos representaba un obstáculo, a lo que respondieron que *los papás les dan prioridad a sus hijos sin discapacidad*. Se obtuvo la siguiente respuesta:

Sin demeritar respecto a los papás de jóvenes con discapacidad, el padre vive un duelo, rechazo, ira, culpa, aceptación (...) hay luego una visión con altas expectativas pero las mejorías, al ser leves los desaniman, llegan



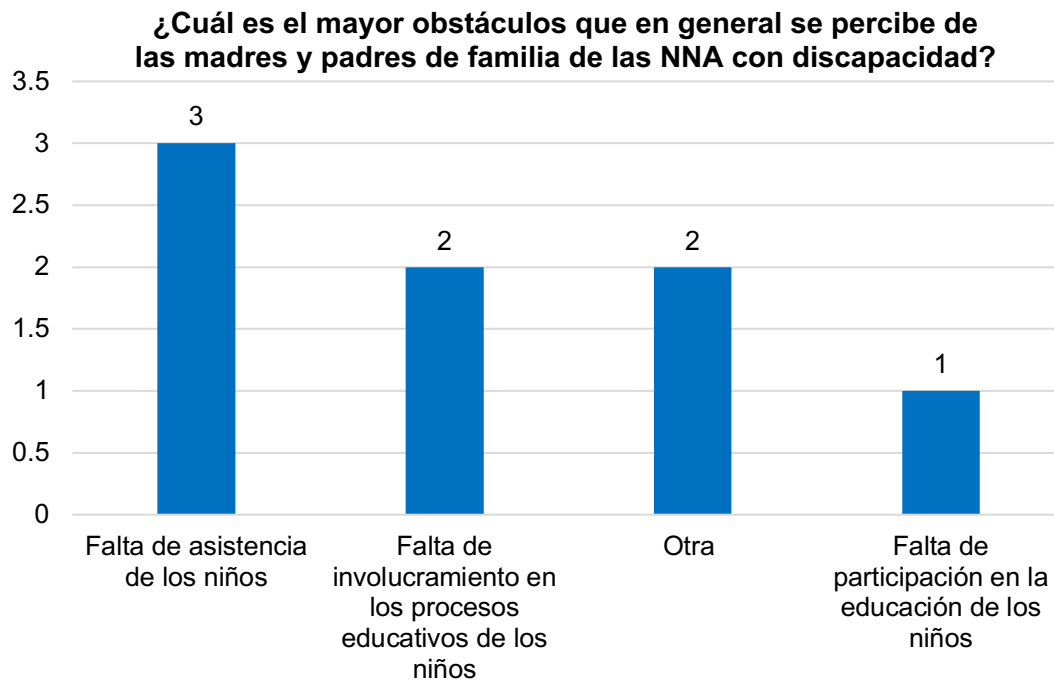
luego al CAM con una carga tanto emocional como física, quieren descansar, entonces ya no tienen una expectativa alta y su participación ya es limitada, en muchos casos sólo desean descansar y encargar a la escuela a los jóvenes.

511. Otro plantel indicó que las madres y padres ven en el CAM una posibilidad, porque hay en éste área laboral, pero la mayoría tienen bajas expectativas.

512. Respecto al personal de los CAM, se precisaron algunas necesidades, como servicio médico y de trabajo social dentro del plantel. Se señalaron otros procesos de jubilación y se mencionó que: *la SEP tiene problemas de coordinación en la movilidad de los docentes e incapacidad para suplirlos.*

513. De acuerdo con las autoridades de los CAM y de las madres y padres de familia, la inasistencia de las NNA con discapacidad es el mayor obstáculo de forma coincidente, debido a la necesidad de acudir a citas médicas, de rehabilitación u otras, a la lejanía de los hogares y a los recursos económicos de las madres y padres.

514. Dos planteles indicaron la falta de involucramiento en los procesos educativos de las NNA con discapacidad. Uno mencionó la falta de participación en la educación de los mismos; dos expresaron otros motivos como: *la falta de expectativas de los padres y muchas veces no aceptan el diagnóstico de los niños y se crean falsas expectativas, y uno agregó: este CAM fue hecho para que no se queden, se busca que avancen a escuela regular, pero otros CAM tienen alumnos adultos cautivos porque no hay otra opción educativa.*



Elaboración CNDH

515. Sobre el tipo de apoyo que recibe el plantel para la inclusión de las NNA con discapacidad, se refirieron donaciones en infraestructura y material didáctico a través de gestiones propias de los planteles educativos. Respecto a los apoyos financieros, se indicó que gran parte de las necesidades *se sostienen de las aportaciones de los papás.*

516. Respecto a las prácticas de innovación para la atención e inclusión de estudiantes con discapacidad se mencionaron las siguientes acciones: visitas a otras escuelas de educación general, eventos especiales de convivencia, culturales, académicos, de lectura, ciencias, música y torneos deportivos.



517. Indicaron de manera uniforme que se brindan opciones a las familias de escuelas que cuenten con USAER, se llevan a cabo gestiones con esos planteles y se acude con la niña o niño y la familia en caso de ser necesario. Mencionaron la existencia de coordinación entre direcciones de los CAM y USAER; así como dar opciones cuando observan que puede haber éxito en la inclusión.

518. Algunos de los comentarios relevantes fueron los siguientes:

(i) los profesores dan pláticas a las escuelas receptoras, pero hay personas que tienen más dificultad para ser integradas; (ii) Se parte de los mismos avances de los alumnos, se realizan pláticas con los padres y se busca que generen expectativas porque pueden considerar que no lo logrará, después se visualiza la institución ideal para insertarlo y se inicia el proceso; (iii) los profesores tienen la consigna de detectar alumnos para incluirlos en las escuelas regulares. Se buscan opciones, pero hay muchas escuelas que no tienen USAER, en la zona norte no hay muchas opciones; (iv) se busca que la escuela receptora tenga USAER y se hace una visita, hay servicio inicial además apoyo complementario, el profesor de CAM lo ve una vez a la semana.

519. Sobre las escuelas receptoras, se recogieron los siguientes comentarios:

(i) tienen miedo a enfrentarse a situaciones de personas con discapacidad; (ii) no están preparados para atender a menores con discapacidad; (iii) podría ser que sea su primer caso y no sepan atenderlo, el equipo que recibe no se sintió preparado tal vez; (iv) los grupos son numerosos en la



educación regular, lo que dificulta mucho la atención que tienen hacia el menor; (v) la falta de lugar, grupos saturados, falta de USAER y que al profesor le implica más trabajo; (vi) desconocimiento de los planteles receptores, la incapacidad para atender a los niños, esos y tal vez más, hace falta mucho conocimiento, se siguen viendo como enfermos o con lástima, se ven diferentes a nosotros, se reconoce que la autoridad ha generado condiciones, pero no es suficiente, no hay cultura. Lo que más existe es el miedo porque no saben cómo tratarlo, hace falta capacitación.

520. Respecto a la capacitación del personal administrativo para tratar a personas con discapacidad, la mayoría respondió no contar con ella. Los planteles que respondieron afirmativamente indicaron que cuentan con capacitación o participan en mesas técnicas y/o en pláticas. Se observa necesaria la capacitación al personal administrativo de los planteles sobre la toma de conciencia y la no discriminación para configurar entornos integrales aptos para la inclusión en los planteles educativos.

521. En cuanto a la mayor necesidad de los planteles, se señaló en primer lugar a los recursos financieros, seguido de la falta de recursos tecnológicos adecuados para las necesidades específicas y de los recursos humanos con un perfil especializado.

522. Referente a las acciones que se realizan para asegurar la asistencia de las NNA con discapacidad a la escuela, reportaron llevar a cabo las siguientes: pláticas dirigidas a madres y padres, asesoramiento a las familias, gráficas de asistencia, becas del sistema DIF condicionadas a la asistencia de las y los alumnos,



sensibilización y orientación a madres y padres para que se realice trabajo escolar en casa y reglamentos por parte del plantel.

Entrevista con autoridades educativas de los planteles de educación básica con USAER

523. En los USAER no se cuenta con protocolos de emergencia formalizados para personas con discapacidad, sólo se realizan simulacros y el apoyo a las y los estudiantes con discapacidad se hace de manera empírica.

524. Por cuanto hace a la formación en derechos humanos, no discriminación y toma de conciencia en los currículos escolares, en general indicaron que llevan a cabo acciones de sensibilización, inclusión y formación cívica y ética; sin embargo, no refieren acciones específicas y se detectaron necesidades de capacitación al respecto.

525. En relación a la existencia de materiales y recursos didácticos y pedagógicos para NNA con discapacidad en el plantel educativo, las y los directivos reportaron contar de manera general con ellos; pero les resultan insuficientes, por lo que en algunos casos las y los docentes, y/o madres y padres de familia los aportan con recursos propios.

526. Los planteles no cuentan con recursos tecnológicos accesibles ni informáticos proveídos por el Estado, en algunos casos se reporta que los que llegan a existir son por recursos propios de docentes.



527. Respecto a los materiales en Braille, fácil lectura, pictográficos, videolibros y macrotipos; los planteles en su mayoría refirieron no contar con ellos, diciendo que pese a que en la mayoría de los casos han sido solicitados, éstos no llegan o llegan con retraso de un ciclo escolar.

528. Señalaron no contar con intérprete de lengua de señas, dependen de las y los profesores del USAER que cuenten con los conocimientos y se asigna a donde se requiera. Algunos docentes indicaron que esos servicios no eran necesarios, porque no se contaba en ese momento con estudiantes con esos requerimientos, pero otro plantel comentó necesitarlo por la madre de un niño con sordera.

529. Sobre la capacitación de las y los docentes señalaron que no han sido suficientes, faltan recursos, planeación, seguimiento y un enfoque de derechos humanos; además, cabe resaltar que la capacitación referida por los planteles visitados se centró en su mayor parte en los equipos de apoyo de las USAER, no en las y los docentes de educación general.

530. No existe capacitación pedagógica sobre la atención de alumnas y alumnos con discapacidad. La capacitación de las y los docentes de apoyo USAER, depende casi en su totalidad de su formación o es resultado de su propia iniciativa.

531. Respecto a la pregunta de cuáles son los mayores obstáculos que enfrenta el plantel en cuanto a las NNA con discapacidad, indicaron en primer lugar la falta de participación de las madres y padres en los procesos educativos de sus hijas o hijos, en segundo lugar la asistencia de las y los estudiantes al plantel educativo y en tercer lugar la capacitación del personal.



532. Por cuanto hace a los comentarios sobre los obstáculos que enfrenta el plantel, se recogieron los siguientes:

(i) los avances son buenos cuando los padres colaboran, si hay compromiso del papá avanza el niño, algunos padres tienen omisión de cuidados de los niños; (ii) deben entrar con los papás a la metodología de aprendizaje, hay papás muy cooperativos, pero hay niños que están solos, abandonados; (iii) aceptación del padre de familia del niño y la cultura de la educación para los niños, los limitan culturalmente; (iv) un factor importante es la desintegración familiar; (v) algunos papás no ven parte clave en la educación, la mayoría de los papás tienen expectativas bajas por su nivel educativo; (vi) negación de los padres respecto a la condición de su hijo.

533. Las y los docentes de USAER refirieron que los mayores obstáculos para incluir a las NNA con discapacidad en la educación general, es el desconocimiento y falta de información del personal de educación general, lo que genera resistencia y por ende rechazo; aunado a esto, también impacta la sobrepoblación existente en las escuelas de educación general. Se indicó que parte de la resistencia se da debido a que se requiere hacer ajustes curriculares.

534. Se recibieron comentarios en el mismo sentido que en los CAM, respecto a los recursos financieros limitados y la demora de los materiales adaptados para NNA con discapacidad. Los apoyos que reciben los planteles visitados son aportaciones eventuales de materiales adaptados que recibieron las USAER y



recursos financieros de programas que no forman parte de estrategias dirigidas a la inclusión.

535. Se mencionó que el personal administrativo de los planteles visitados no cuenta con capacitación formal para tratar a personas con discapacidad, la capacitación en general es otorgada por las y los docentes que laboran en los planteles y se comentó que las áreas a fortalecer especialmente son la discapacidad desde el enfoque de derechos humanos, toma de conciencia, inclusión y no discriminación.

536. Las necesidades que las autoridades de los planteles consideran primordiales son en primer lugar recursos financieros, seguido de capacitación y formación docentes, además de recursos materiales.

Hallazgos relevantes

537. Una de las mayores necesidades de las madres y padres corresponde a la provisión de materiales didácticos. Se encontró que éstos continúan siendo una necesidad de las personas entrevistadas. En tal sentido, esta Comisión Nacional emitió la Recomendación 56/2011 del año 2011³⁴, relativa al *establecimiento de medidas debido a la omisión de proveer libros de texto gratuitos actualizados en sistema Braille de nivel primaria para los niños con discapacidad visual*, impulsada por la Segunda Visitaduría General. No obstante, los testimonios recuperados apuntan hacia la persistencia de esa deficiencia por parte del Estado mexicano.

³⁴ Disponible en: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Recomendaciones/2011/Rec_2011_056.pdf



538. Las y los directivos de los planteles visitados indicaron recibir los materiales con un desfase significativo que va de un ciclo escolar hasta tres; asimismo, refirieron recibirlos en ocasiones obsoletos y no funcionales, situación que dificulta el trabajo de las y los docentes y la provisión del servicio educativo a las NNA con discapacidad a quienes van dirigidos, lo que también obliga a trabajar con lo que cuentan, a conseguir los materiales por las propias familias o la provisión de las y los docentes con sus propios recursos.

539. Se registró la necesidad de desarrollo de estrategias y planes para la capacitación con enfoque de derechos humanos e inclusión a madres, padres y docentes. Principalmente capacitación en materia de inclusión, debido a que existe un amplio desconocimiento y temor a no saber cómo tratar a NNA con discapacidad. Esta situación forma parte de los motivos por los que no se recibe a los NNA con discapacidad en las escuelas con servicios de educación general. Por otra parte, se detectó la necesidad de fortalecimiento, orientación, profesionalización y apoyo a docentes para que la enseñanza se dé, en la mayor medida posible, de forma individualizada.

540. Se detectaron intermitencias e interrupciones en cuanto a la provisión de servicios adicionales a los educativos, como resultado de la cancelación de programas, es el caso de los desayunos escolares o la recepción de material didáctico. Adicionalmente en algunos casos se observó una dependencia excesiva de las aportaciones económicas de las madres y padres.



541. Se detectó a través de las personas entrevistadas que no se cuenta con estrategias permanentes y sostenidas para facilitar el transporte a las familias de las NNA con discapacidad a los centros educativos, lo que redundaría negativamente y de forma significativa en su educación.

542. Se observó la necesidad de mayor vinculación entre los sectores y actores que intervienen en la educación y desarrollo de las NNA con discapacidad, tales como los Sistemas DIF de los distintos ordenes de gobierno, SEP, áreas de desarrollo urbano, que consideren la cadena de accesibilidad y que ésta, no sea exclusiva del interior de los planteles.

543. No se observó una estrategia amplia de vinculación con el área laboral posterior a la educación, el campo laboral es limitado y competitivo, por lo que es necesario reforzar el trabajo interinstitucional, la formación técnica y profesional dado que el personal entrevistado considera que no existen suficientes opciones al término de la edad escolar o los procesos actuales en la oferta educativa. De esta forma, se observaron políticas y acciones en muchos casos desarticuladas y la falta de su definición desde un enfoque integral y transversal basado en derechos humanos e inclusión.

B. Foros para la Aplicación de la Educación Inclusiva en la Práctica Docente

544. Además de la información enviada por las entidades federativas, se consideró necesario evaluar la necesidad de acciones de promoción y divulgación,



con perspectiva de derechos humanos, para reconocer y promover la educación inclusiva a NNA con discapacidad.

545. Con base en la información recabada a través de las solicitudes de información a los estados y mediante los resultados obtenidos en el estudio cualitativo sobre centros educativos mencionados, se identificó la falta de acciones de capacitación a docentes, enfocada al uso de estrategias específicas dentro del aula para incluir a estudiantes con discapacidad.

546. Por lo anterior, se decidió acercar la capacitación especializada a las y los docentes en los estados; procediendo al diseño y estructuración de los *Foros para la Aplicación de la Educación Inclusiva en la Práctica Docente*. Se consideró pertinente involucrar a docentes, madres, padres y NNA con discapacidad; alentando la interacción, la comunicación y el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

547. Los objetivos se enfocaron en dotar de herramientas a las y los docentes en el aula, mediante talleres con temas específicos. El proyecto fue planteado a los diferentes organismos públicos de derechos humanos en las entidades federativas.

548. En virtud de lo anterior, la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León mostró interés para la realización de la primera edición. A través de un trabajo interinstitucional, se llevó a cabo en dicho Estado el primer Foro.



549. Durante 2019, se realizaron los foros en los estados de Durango y Quintana Roo, a partir del interés manifestado por las y los docentes se replicaron manteniendo la misma estructura y objetivo.

Objetivo General de los Foros

550. Otorgar a las y los docentes estrategias de capacitación y comunicación en el aula, para la atención de NNA con discapacidad, desde una perspectiva de inclusión educativa y derechos humanos de personas con discapacidad, a través de la impartición de talleres especializados.

Objetivos específicos

551. La integración del contenido del programa para las tres ediciones del Foro se basó en los siguientes objetivos específicos:

- Atender a los requerimientos específicos manifestados por los OPDH de Nuevo León, Durango y Quintana Roo, así como de sus secretarías de educación, referente a sus necesidades en materia de capacitación para la educación inclusiva.
- Alcanzar el mayor número de personas capacitadas, entre docentes, madres y padres de NNA con discapacidad.



- Impulsar la aplicación de buenas prácticas en el aula para incluir a las y los estudiantes con discapacidad con la finalidad de fortalecer la educación como derecho humano.
- Identificar a grandes rasgos el nivel de conocimiento y capacitación de las y los docentes dedicados a la inclusión educativa, en las entidades seleccionadas.

Desarrollo de los Foros

552. La primera edición del *Foro para la Aplicación de la Educación Inclusiva en la Práctica Docente* se llevó a cabo los días 27 y 28 de noviembre de 2018, con el apoyo de la CEDH Nuevo León, de las Secciones 21 y 50 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Universidad Regiomontana y la Universidad Tecnológica de Santa Catarina.

553. La segunda edición se realizó los días 21 y 22 de octubre de 2019, con el auspicio de la CEDH Durango en el marco de su campaña *Yo Soy Capaz*, y la participación de docentes, incluyendo personal directivo.

554. Finalmente en la tercera edición del foro, la cual tuvo lugar los días 22 y 23 de noviembre con el respaldo de la CEDH, la Secretaría de Educación y la División de Ciencias de la Salud de la Universidad del estado de Quintana Roo.

555. La modalidad de los Foros fue presencial en los tres casos y constó de ocho talleres simultáneos, los cuales se desarrollaron en un periodo de dos días,



motivando la participación principalmente de docentes; así como de madres y padres de familia.

556. Se buscó la participación de especialistas en el trato e implementación de estrategias de inclusión de NNA con discapacidad en diversas disciplinas. Con el afán de mantener la calidad en la capacitación, en cada uno de los foros se realizaron algunas modificaciones y actualizaciones en busca de la mejora continua.

557. Para el caso de Nuevo León de manera adicional, se impartió una conferencia sobre *“El contexto de la Educación Inclusiva en México”* a la cual asistieron docentes, talleristas, madres y padres de familia; tuvo como objetivo, informar sobre la educación, desde la perspectiva de los derechos humanos, estableciendo como pilar fundamental la inclusión.

558. Se realizó un conversatorio titulado *“Caso CONALEP CDMX”*, con el objetivo de ejemplificar buenas prácticas en materia de la educación como derecho humano, asistió como invitado especial un estudiante con discapacidad intelectual, que acudió a la CNDH a solicitar asesoría respecto a la presunta vulneración a su derecho a una educación de calidad. Durante el conversatorio se expuso el caso frente a docentes, madres y padres de familia.

559. En el caso de Durango y Quintana Roo, también se brindó la conferencia sobre *“El contexto de la Educación Inclusiva en México”*; además, en esta ocasión se impartió la conferencia sobre *“Mi Plan de Emergencia, Guía con Recomendaciones para Considerar a Estudiantes con Discapacidad en Protocolos*



de *Protección Civil*“ que tuvo como objetivo proporcionar herramientas para la elaboración de planes de evacuación que atiendan las necesidades de las y los estudiantes con discapacidad, como parte de los programas internos de protección civil.

560. Los talleres impartidos fueron:

- *“Atención a Estudiantes con Trastorno de Espectro Autista”*
- *“Madres y Padres de Estudiantes con Trastorno de Espectro Autista”*
- *“Atención a Estudiantes con Hipoacusia o Sordera”*
- *“Atención a Estudiantes con Ceguera o Baja Visión”*
- *“Atención a Estudiantes con Parálisis Cerebral Infantil”*
- *“Diversificación y Enseñanza Diferenciada en el Aula”*
- *“El Arte como Medio de Expresión en las Personas con Discapacidad”*
- *“Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación”*
- *“Tecnología de Asistencia en el Salón de Clases”* (Quintana Roo)

Taller	Objetivos
Atención a Estudiantes con Trastorno de Espectro Autista	<p>OBJETIVO GENERAL: Al final del taller los asistentes conocerán estrategias didácticas que favorezcan y consideren el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los alumnos con el TEA.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el TEA y el proceso de aprendizaje 2. Identificar las características de un aula inclusiva 3. Conocer Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje de las y los alumnos con TEA.
Madres y Padres de Estudiantes con Trastorno de Espectro Autista	<p>OBJETIVO GENERAL: Proporcionar estrategias de atención al desarrollo de competencias para el aprendizaje a las familias de estudiantes con discapacidad psico-social.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orientar a las familias de estudiantes en condición de discapacidad psico-social para que identifiquen en qué nivel del proceso de duelo se encuentran.

	<p>2. Elaborar con las familias un plan de desarrollo de habilidades individuales a partir del reconocimiento de las áreas de oportunidad que cada hija o hijo tiene en el contexto familiar para la adquisición de competencias en actividades de la vida diaria.</p>
Atención a Estudiantes con Hipoacusia o Sordera	<p>OBJETIVO GENERAL: Describir y manejar el término de Accesibilidad Universal para los estudiantes sordos e hipoacúsicos y su derecho a la educación.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir, manejar y aplicar el término de educación bilingüe y bicultural en el caso de los alumnos sordos e hipoacúsicos. 2: Describir y desarrollar estrategias pedagógicas de prioridad viso gestual para el cumplimiento del derecho a la Lengua de Señas Mexicana como Lengua Materna y algunas necesidades específicas de acceso al conocimiento de las niñas y niños sordos e hipoacúsicos.
Atención a Estudiantes con Ceguera o Baja Visión	<p>OBJETIVO GENERAL: Brindar estrategias para la atención e inclusión educativa de las personas con discapacidad visual.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ofrecer el contexto histórico sobre la atención e inclusión educativa de las personas con discapacidad visual, como punto de partida para comprender los abordajes que se han ejercido a este sector de la población. <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Dar a conocer el panorama actual sobre la educación inclusiva para diseñar estrategias acordes al modelo de derechos humanos. 1.2 Generar propuestas a partir de las herramientas locales para incluir a las y los estudiantes con discapacidad visual.
Atención a Estudiantes con Parálisis Cerebral Infantil	<p>OBJETIVO GENERAL: Que se conozca la intervención docente en alumnos con Parálisis Cerebral.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que conozcan la Parálisis Cerebral, tipo y características. 2. Que identifiquen los retos a los que se enfrenta el docente frente a un alumno con Parálisis Cerebral 3. Que reconozcan la inclusión en el aula como una estrategia más de aprendizaje para el alumno con Parálisis Cerebral 4. Que conozca algunas de las actividades que puede realizar en aula con alumnos de Parálisis Cerebral.
Diversificación y Enseñanza Diferenciada en el Aula	<p>OBJETIVO GENERAL: Proporcionar estrategias de eliminación de barreras en la enseñanza, para desarrollar aprendizajes significativos en estudiantes con rezago escolar con y sin condiciones de discapacidad.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p>

	<p>Los equipos docentes elaboran a partir de casos reales o hipotéticos, un diagnóstico y estrategia didáctica de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje significativo de estudiantes en condición de discapacidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico de conocimientos y necesidades de aprendizaje. 2. Construcción de Agendas personales. 3. Inventarios temáticos sobre la adquisición del conocimiento. 4. Organizadores gráficos.
<p>El Arte como Medio de Expresión en las Personas con Discapacidad</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: El participante logrará familiarizarse e interactuar con el arte como un medio de expresión e inclusión de personas con discapacidad en el aula.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Que el participante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valore la importancia de la cultura y el quehacer artístico como ejercicio de un derecho y medio de desarrollo en el alumnado. 2. Comprenda y aprecie conceptos básicos sobre la relación entre arte y discapacidad. 3. Adquiera conocimientos y habilidades para desarrollar actividades artísticas en el aula y en participación con la comunidad.
<p>Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Conocerá los diferentes sistemas alternativos de comunicación haciendo uso en los diferentes ámbitos educativo y de la vida diaria.</p> <p>Realizará una carpeta de comunicación por participante.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocerá algunas de las alternativas de comunicaciones más usadas. 2. Conocera el manejo de códigos de color para las diferentes categorías. 3. Aprenderá estrategias de entrenamiento para iniciar el uso de un sistema Alternativo de comunicación.
<p>Tecnología de Asistencia en el Salón de Clases</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Conocerá las diferentes tecnologías de asistencia útiles en el salón de clases.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocerá las diferentes tecnologías de asistencia más usadas. 2. Aprenderá estrategias de entrenamiento para iniciar el uso de las diferentes tecnologías de asistencia.

561. En resumen, en los tres foros se contó con una asistencia de 2,524 participantes en los diferentes talleres, conferencias y conversatorio. Las y los



participantes refirieron que a raíz de este foro se vieron dotados de estrategias para aplicar dentro del aula. Mencionaron que se les brindó la información necesaria acerca de las temáticas para utilizar herramientas en los espacios educativos, y la experiencia les permitió reflexionar sobre el área de oportunidades que existen para realizar mejoras y aplicar técnicas en la práctica docente.

Insumos obtenidos de los Foros

562. El presente informe especial refleja, a través de las distintas fuentes de información consultadas, que uno de los pilares fundamentales de los que carece la educación inclusiva es la capacitación focalizada; dirigida a resolver el desconocimiento de cómo realizar adaptaciones curriculares y obtener herramientas prácticas para docentes, madres y padres, logrando una sinergia entre casa y escuela.

563. En este sentido, se aplicaron encuestas a las y los participantes con el objetivo de corroborar la información antes mencionada. Los datos detectados en los tres Foros fueron:

- Mayor interés por parte de las y los participantes en el taller “Atención a Estudiantes con Trastorno de Espectro Autista (TEA)”.
- Necesidad de capacitación a las y los docentes, en materia del TEA.
- Prejuicios y mitos que obstaculizan que la relación del docente sea igual que con otras niñas y niños sin discapacidad.



- Incertidumbre sobre el origen de las conductas disruptivas, como la falta de lenguaje oral, que ocasionan que el docente tenga períodos de estrés al no comprender lo que la o el estudiante quiere o necesita.
- Preocupación respecto a la relación que se gesta entre el docente y la familia, pues en ocasiones, no existe o se limita, porque las madres y padres de familia no logran acuerdos respecto a la forma de crianza.
- Que entre las razones que limitan la intervención adecuada, se encuentra la falta de valoración neurológica, que conlleva en muchos casos a un diagnóstico tardío.
- Que aunque las y los docentes expresaron el interés de conocer estrategias específicas para el trabajo en aula y la falta de apoyo terapéutico en el desarrollo de NNA con discapacidad, se observaron dudas respecto a la pertinencia de la asistencia a escuelas de educación general de niñas y niños con autismo.
- Mayor capacitación a madres y padres de familia respecto a las posibilidades que tienen de una intervención en la educación de sus hijos e hijas, con mayor conciencia y aceptación (no sólo tolerancia) de lo que viven, desarrollar habilidades socio-emocionales, interacción con otras familias, hasta formar redes de apoyo en favor de sus derechos a ser escuchados y comprendidos.
- Para las personas sordas, la principal barrera es la falta de reconocimiento, aceptación y uso de la LSM, así como la falta de respeto hacia su identidad cultural y lingüística.

564. Los insumos obtenidos en los foros no distan de la información proporcionada por los estados y por el estudio cualitativo sobre centros educativos;



es evidente la necesidad de brindar a NNA con discapacidad las condiciones propicias para que los procesos de inclusión y enseñanza-aprendizaje sean de calidad y se implementen de manera plena, incluyendo los aspectos socioemocionales que se viven en la escuela, ya que el incorporar prácticas docentes flexibles es uno de los caminos para garantizar la plena inclusión educativa.

565. El presente Informe Especial permitió descubrir irregularidades y deficiencias en el sistema educativo, que en mayor o menor medida afectan a NNA con discapacidad. No obstante, al ser éste un primer acercamiento, la CNDH reconoce que hace falta desarrollar estudios e informes para explorar y profundizar en el análisis en temas como los siguientes:

- Instrumentos de recopilación de datos, estadísticas y diagnósticos con que cuenta el sistema educativo.
- El acceso al derecho a la educación media superior y superior de las personas con discapacidad.
- El acceso al derecho a la educación de NNA con discapacidad afectadas por la discriminación interseccional, tales como niñas y mujeres con discapacidad, personas indígenas con discapacidad, personas de la comunidad LGTBTTI con discapacidad, personas migrantes con discapacidad, entre otras.
- El acceso al derecho a la educación de personas con mayores requerimientos de apoyo: personas ciegas, sordas y sordociegas; con discapacidad intelectual y psicosocial.



VII. CONCLUSIONES

566. Esta Comisión Nacional de los Derechos Humanos expresa su agradecimiento a las autoridades que se sirvieron dar respuesta a las solicitudes de información para la realización de este informe, así como a los instituciones y centros educativos, personal docente, directivos, madres, padres de familia y organizaciones de la sociedad civil de y para personas con discapacidad por la disposición y tiempo otorgado al personal de este organismo nacional.

567. Se encuentra positiva la reforma constitucional en materia educativa al artículo 3º, de manera particular, los preceptos concernientes a la educación inclusiva, contenidos en los incisos f), g) y h) del referido artículo, así como la expedición de la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, que de manera detallada en su capítulo VIII hace referencia a la práctica docente, los ajustes razonables y la forma en que se dará atención educativa a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad a través del sistema educativo.

568. Este organismo nacional autónomo con base en la información recibida por parte de las entidades federativas, las observaciones realizadas en los planteles visitados, así como los comentarios recabados en los foros, se permite formular las siguientes conclusiones:

PRIMERA. El Artículo 64 de la Ley General de Educación, reconoce a la educación especial al señalar que ésta se proporcionará a las y los educandos en condiciones



necesarias en los siguientes términos: “*previa decisión y valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, derivados por una condición de salud*”. Lo anterior es motivo de preocupación porque este ordenamiento jurídico no expresa de manera clara y precisa las “*condiciones necesarias*” ni los criterios bajo los que dicha valoración se llevará a cabo. Además de que el número de actores involucrados para la valoración de estudiantes resulta difusa e inexacta pudiendo colocar en estado de indefensión al alumnado con discapacidad y cuya decisión pudiera limitar su desarrollo social en igualdad de oportunidades. Adicionalmente, contraviene lo dispuesto por el artículo 24 de la CDPD, así como las preocupaciones y recomendaciones expresadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas.

SEGUNDA. La información proporcionada sobre educación inclusiva por parte de las autoridades que dieron respuesta al cuestionario, es confusa, debido a que fue proporcionada por distintas autoridades de la misma entidad federativa. Dichas respuestas muestran un desconocimiento del marco legal aplicable, atribuciones específicas de las diversas instituciones, sus funciones y obligaciones; así como falta de coordinación en la materia.

TERCERA. Se carece de un plan integral de accesibilidad para el sector educativo, que abarque el entorno construido, el transporte y las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de que existan las condiciones para que las NNA con discapacidad ejerzan con plenitud el derecho a la educación .



CUARTA. Se detecta la ausencia generalizada respecto al transporte para el traslado de NNA con discapacidad a centros escolares, y en los casos donde éste se proporciona no se encontró evidencia de que las unidades cuenten con mantenimiento periódico preventivo, no existe un recurso económico permanente asignado para este fin, lo que incide en la falta de continuidad para la prestación del servicio. Es necesario que se generen políticas públicas transversales e intersectoriales para garantizar la existencia de transporte público accesible para todas las personas con discapacidad, y no depender de servicios basados en la colaboración y la buena voluntad.

QUINTA. Se identificaron opciones limitadas de educación para la vida y a lo largo de la vida para las personas con discapacidad, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 24 de la CDPD. La oferta educativa se reduce a un número reducido de CAM laborales, y posterior a estos, no existen otras opciones de continuidad educativa enfocadas al fortalecimiento de competencias para su inserción y permanencia en el campo laboral.

SEXTA. A nueve años de que esta Comisión Nacional publicara la recomendación 56/2011 dirigida a la Secretaría de Educación Pública, “*sobre la omisión de proveer libros de texto gratuitos actualizados en braille a nivel primaria para los niños [sic] con discapacidad visual*”, las y los docentes, autoridades, madres y padres de familia, en algunas entidades federativas son coincidentes al señalar que existe demora y desfase de hasta de tres ciclos escolares en la entrega de materiales educativos necesarios para dar respuesta a los requerimientos específicos de las NNA con discapacidad, detectándose también la falta de capacitación para su uso adecuado.



SÉPTIMA. Pese a que a nivel nacional existe la estadística 911, referente a la detección de NNA con discapacidad en las escuelas, se infiere que existe un desconocimiento generalizado sobre su uso y manejo, en virtud de las respuestas disímiles sobre esta estadística, vertidas por las autoridades educativas.

OCTAVA. La mayoría de las entidades no reportaron información respecto al número de estudiantes con discapacidad hablantes de lenguas indígenas y el grupo étnico al que pertenecen, lo que revela un posible vacío o subestimación de las cifras oficiales respecto a este grupo poblacional, ello puede agravar su vulnerabilidad en virtud de la discriminación interseccional dentro del sistema educativo.

NOVENA. En algunas las entidades federativas se observa la falta de protocolos oficiales estandarizados y enfocados en la prevención de actos de discriminación por motivos de discapacidad en centros de educación general.

DÉCIMA. Se observan escasas medidas de capacitación y profesionalización por parte del Estado mexicano que tengan en cuenta las necesidades de profesoras y profesores frente a grupo, así como la insuficiente dotación de herramientas pedagógicas para responder a los requerimientos específicos de NNA con discapacidad que precisan de mayores apoyos.

DÉCIMA PRIMERA. A través de la consulta a docentes, y madres y padres de familia, se detectó que se requiere mayor fortalecimiento en la capacitación sobre



temas relacionados con los derechos humanos para la inclusión de NNA con discapacidad, tanto en escuelas de educación general como especial.

DÉCIMA SEGUNDA. De las entrevistas realizadas, se percibió desconfianza y preocupación por parte de las madres y padres de familia respecto de la inscripción de sus hijas y/o hijos en planteles de educación general, ya que refieren que no existe un trato igualitario y que esto puede afectar en su educación.

DÉCIMA TERCERA. Se adolece de una visión interdisciplinaria e intersectorial, que se traduzca en un acompañamiento del Estado para el fortalecimiento de docentes, madres, padres de familia, hijas e hijos; ya que dicha visión sigue guardando un enfoque de corte médico-asistencial y rehabilitatorio.

569. El presente informe permite evidenciar que el tránsito hacia la educación inclusiva en México ha sido lento e intermitente, su comprensión aparece vaga y apunta más hacia las buenas intenciones que a la presupuestación y dotación de los recursos para garantizar que las NNA con discapacidad, disfruten con plenitud del derecho a la educación. Es por ello, que esta Comisión Nacional, en el marco de sus atribuciones, se permite formular las siguientes:

VIII. PROPUESTAS

Al Poder Legislativo Federal:

PRIMERA. Reformar las disposiciones contenidas en el artículo 64, en estrecha consulta con docentes, personas con discapacidad, sus familias y las



organizaciones que las representan; para que guarde un enfoque congruente con el artículo 24 de la CDPD y que sea compatible con los postulados del modelo de derechos humanos, de conformidad con el Objetivo 4 sobre Educación de Calidad de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, así como con la Observación General No. 4 sobre Educación Inclusiva (2016), publicada por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas.

A la Secretaría de Educación Pública Federal y sus organismos homólogos en las Entidades Federativas a:

SEGUNDA. Implementar una estrategia nacional de acceso al disfrute del derecho a la educación conforme al principio de accesibilidad, comprendido en sus tres dimensiones: entorno físico, transporte e información y comunicación, incluidas las TIC; a partir de un diagnóstico que permita definir puntualmente responsables, recursos presupuestarios, acciones y medidas en materia de accesibilidad; considerando a todas y todos los estudiantes con discapacidad y sus requerimientos. Dicha estrategia deberá considerar la implementación de una red de transporte accesible para facilitar la movilidad de personas con discapacidad con mayores requerimientos de apoyo en comunidades rurales, pueblos indígenas y zonas de difícil acceso.

TERCERA. Fortalecer la prestación de los servicios educativos dirigidos a las NNA con discapacidad, a fin de consolidar su alcance en todos los entornos, particularmente en los rurales y de difícil acceso para lograr una cobertura efectiva.



CUARTA. Contemplar medidas que garanticen a las personas con discapacidad la educación para la vida y a lo largo de la vida en entornos educativos generales, así como mediante los servicios educativos de apoyo adicionales. Lo anterior, a través del fortalecimiento para la autonomía y la vida independiente, sin excluir a las NNA con discapacidad que presentan mayores requerimientos de apoyo.

QUINTA. Desarrollar, promover e implementar un protocolo de actuación enfocado en la prevención y erradicación de actos de discriminación por motivos de discapacidad, incluida la denegación de ajustes razonables en el ámbito educativo.

SEXTA. Promover la capacitación en el uso, manejo y sistematización efectiva y eficiente de la Estadística Nacional 911, entre las y los docentes frente a grupo, así como entre las autoridades educativas correspondientes, con el fin de contar con datos confiables sobre los requerimientos específicos de NNA con discapacidad en los centros educativos, incluyendo a quienes hablan lenguas indígenas y que viven en comunidades rurales. Lo anterior, con el fin de que ello abone a la definición e instrumentación de políticas, programas y acciones transversales e incluyentes, con un enfoque de derechos humanos.

SÉPTIMA. Eficientar la distribución y entrega puntual de materiales educativos y libros de texto gratuito actualizados para NNA con discapacidad en los centros educativos, y crear un mecanismo transparente de consulta para dar seguimiento a dichas entregas. Así mismo, poner a disposición mecanismos eficientes de comunicación y respuesta inmediata ante los casos en que los materiales o libros de texto no sean entregados en tiempo y forma.



OCTAVA. Realizar un diagnóstico para detectar necesidades de capacitación, y profesionalización docente, incluida la especialización, a fin de responder a los requerimientos generales y específicos de NNA con discapacidad; sin soslayar a aquellas que requieren de mayores apoyos y que viven en comunidades rurales o son hablantes de lenguas indígenas.

NOVENA. Implementar programas de toma de conciencia y capacitación en materia de derechos humanos dirigidos a la comunidad educativa, para propiciar la convivencia y la participación entre NNA con y sin discapacidad como parte de la diversidad humana.

A las instancias de Gobierno y el Estado mexicano a:

DÉCIMA. Establecer un fondo para la realización de ajustes razonables y adecuaciones curriculares, para las y los estudiantes con discapacidad que así lo requieran.

DÉCIMA PRIMERA. Implementar un modelo de intervención integral dirigido a acompañar y fortalecer psicológica y emocionalmente a las familias de NNA con discapacidad, con el propósito de abatir entre otras, las bajas expectativas que puedan tener respecto a sus hijas e hijos; a través de equipos interdisciplinarios que propicien su inclusión efectiva y desarrollo pleno.

DÉCIMA SEGUNDA. Empezar las medidas normativas, políticas y administrativas necesarias para que el sistema educativo garantice de manera efectiva el derecho a la educación a las personas con discapacidad, asegurando



que accedan, participen, permanezcan, aprendan y egresen de los centros educativos a todos los niveles en condiciones de igualdad, respecto de sus pares sin discapacidad; utilizando para ello esquemas abiertos, flexibles y adaptables que pongan en el centro de las decisiones a la persona como titular de derechos.