
3

OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD

Este capítulo busca valorar las oportunidades educativas que el Sistema Educativo Nacional (SEN) ofrece a niñas, niños y adolescentes (NNA) con discapacidad, quienes representan uno de los grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión. Para ello se revisan el marco jurídico vigente y los elementos esenciales de la política de atención educativa a esa población. Asimismo, se muestran datos sobre la escolarización de las personas con discapacidad en México, para presentar después un análisis sobre la matrícula de estudiantes con distintos tipos de discapacidad, la valoración de las condiciones escolares para su atención y la caracterización de los servicios educativos de apoyo destinados a esta población. El capítulo concluye con una síntesis de los principales datos analizados y de los retos que enfrenta el Estado mexicano para ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todas las personas, especialmente a quienes presentan algún tipo de discapacidad.¹

3.1 Sobre la discapacidad y su atención educativa en México

Las personas con discapacidad son aquellas que experimentan limitaciones y dificultades para el desempeño de actividades de la vida diaria y la participación plena en la sociedad en igualdad de condiciones que los demás, debido a deficiencias individuales físicas, mentales, intelectuales o sensoriales conjugadas con barreras sociales o del entorno (ONU, 2006). Esta concepción centra la discapacidad en la relación entre las personas con determinadas condiciones individuales y los obstáculos —físicos o simbólicos— de su contexto para participar y desarrollarse en todos los ámbitos de la vida social, en un marco de derechos humanos.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en 2006 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que es el instrumento jurídico de mayor relevancia a nivel internacional y que tiene una función supletoria para aquellos asuntos no regulados por las leyes nacionales. El propósito de la CDPD es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas

¹ El contenido de este capítulo es un primer análisis que hace el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sobre este tema que actualmente estudia.

las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (artículo 1). Entre esos derechos se encuentra, evidentemente, el derecho a la educación. A nivel nacional, además de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que tanto en sus artículos 1º y 3º contiene el enfoque de derechos y de inclusión para las personas con discapacidad, entre otras poblaciones, existe legislación secundaria —representada, entre otras, por la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), la Ley General de Educación (LGE) y la Ley General de Infraestructura Física Educativa (LGIFE)— que orienta las acciones dirigidas a alcanzar igualdad de oportunidades educativas para todos.

La LGIPD y la LGE hacen hincapié en la educación inclusiva, esto es, en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares y en dotar a éstas de los recursos necesarios para otorgar una educación de calidad. El artículo 41 de la LGE señala:

Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva.

La LGIFE, por su parte, establece lineamientos generales para regular los procesos de construcción y el funcionamiento de los inmuebles e instalaciones destinados al servicio educativo, con la finalidad de garantizar su habitabilidad, incluyendo las adecuaciones para las personas con discapacidad. Para ello, el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) emite normas y especificaciones técnicas que regulan las características constructivas y de mobiliario escolar incluyendo, entre otros, criterios de accesibilidad.

La atención educativa a la discapacidad y la educación especial también han estado presentes en la política pública de los últimos 20 años. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000 planteó el establecimiento de un sistema de información sobre la población con discapacidad, proyecto que, a la fecha, sigue sin concretarse. El PND vigente (2013-2018) se propone transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente (objetivo 2.2) y garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo (objetivo 3.2). Por su parte, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 señala dentro del objetivo 3 (“Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”) diversas estrategias que comprenden a la población con discapacidad, entre ellas destaca la 3.5, referida a “Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes”. Entre las líneas de acción que considera esta estrategia se encuentran

la actualización del marco regulatorio; la promoción de modelos y prácticas escolares inclusivas; el desarrollo de materiales educativos; la capacitación de docentes, directivos y supervisores de las escuelas regulares para favorecer la educación inclusiva; la reducción o eliminación de las barreras físicas de acceso; la detección de alumnos con discapacidad, y la promoción de la convivencia con estudiantes con discapacidad como fuente de riqueza educativa y social.

El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE 2015) —que da atención a los objetivos 3.2 del PND 2013-2018 y 3 del PSE 2013-2018—, define los tipos de servicios de educación especial en el país como:

- a) De apoyo, donde se encuentran los CAPEP (Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar) y las USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).
- b) Escolarizados, en los que están los CAM (Centros de Atención Múltiple) y CAM laboral (Centros de Atención Múltiple con formación para el trabajo).
- c) De orientación, que incluye los CRIE (Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa) y las UOP (Unidades de Orientación al Público).

Los referentes de alcance federal más recientes sobre la forma en que deben operar estos servicios están definidos en las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (OGFSEE) (SEP, 2006)*.² Este documento no es propiamente una norma, pero aporta criterios para valorar los servicios de apoyo. Según las OGFSEE, dichos servicios deben conformarse,

por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo; en la medida de lo posible también participan especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo; en caso de no existir especialistas, el servicio de apoyo asume la responsabilidad de la atención específica de los alumnos que presentan discapacidad, buscando los medios para ofrecer el apoyo necesario. Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio; asimismo, busca relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (servicio médico, rehabilitatorio, deportivo, cultural, científico, social, etcétera) (p. 39).

En cuanto a los servicios escolarizados, las OGFSEE les otorgan

la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o

² El documento *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) (SEP, 2011a)* es más reciente, pero fue dirigido a las unidades del entonces Distrito Federal, aunque es probable que otras entidades estén retomando algunos de sus elementos.

que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje (p. 67).

Por último, los servicios de orientación son aquellos “que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas con necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad o aptitudes sobresalientes” (SEP, 2006, p. 105). Estos servicios también orientan sobre el uso de materiales y realizan estudios dirigidos a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas.

En educación media superior (EMS), los Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED) son el único canal considerado por el PIEE para la atención de esta población. Los CAED se encuentran dentro de otros planteles³ e imparten bachillerato en la modalidad no escolarizada con certificación por evaluaciones parciales.

3.2 Población con discapacidad en México: su asistencia a la escuela y escolaridad

De acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda del país realizado en 2010, la población con discapacidad representa 5.1% del total nacional (INEGI, 2013b). Otras fuentes demográficas como la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) (INEGI, 2013a) y la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) (INEGI, 2016a) reflejan una prevalencia de la discapacidad de 6.6 y 6%, respectivamente. Esta última proporción, que es la de disponibilidad más reciente en el país, representa 7.1 millones de personas. De acuerdo con esta fuente, las discapacidades más frecuentes son las relacionadas con el desplazamiento (dificultades para caminar, subir o bajar usando las piernas) y la visión (problemas para ver, aun usando lentes): 64.1 y 58.4% de las personas con discapacidad, respectivamente.⁴

La incidencia de la discapacidad en los grupos de edad de 5 a 9, 10 a 14 y 15 a 19 años es menor que en el conjunto de la población en los casos de las dificultades para caminar, subir

³ Los CAED incluyen las Aulas de Tecnología Adaptada “Gilberto Rincón Gallardo” para personas con discapacidad, creadas en el año 2009.

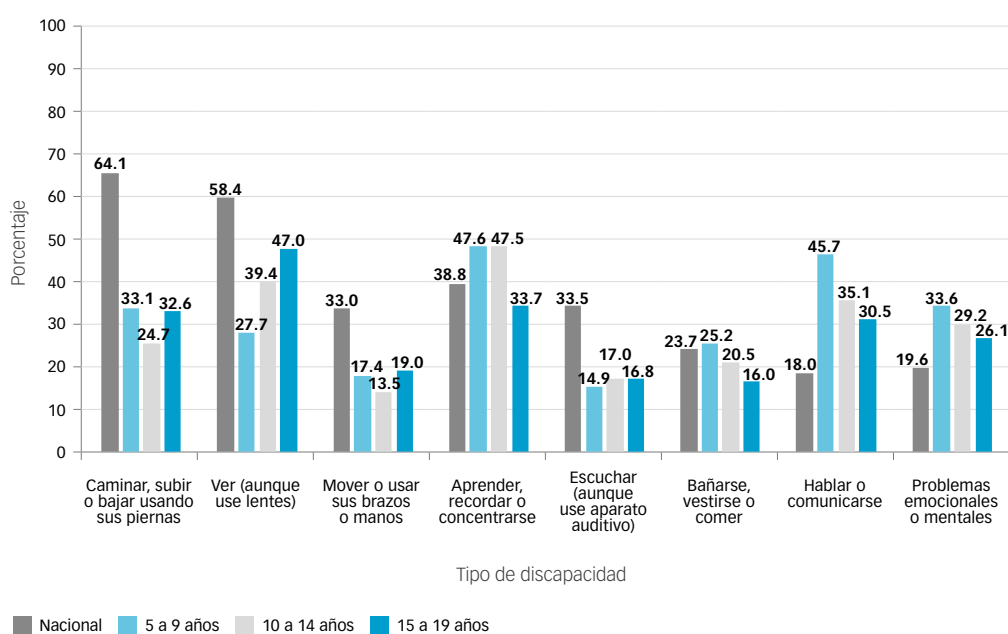
⁴ Las tres fuentes mencionadas difieren en la forma de preguntar por la discapacidad. La diferencia más relevante es que la ENADID pide que los informantes califiquen el grado de dificultad para realizar las actividades, mientras que el Censo y la ENIGH 2012 sólo piden que el informante diga si la dificultad discapacitante está presente (INEGI, 2016d). Las cifras de personas con discapacidad se han incrementado, así como los porcentajes de cada tipo de discapacidad en el interior de esta subpoblación. Sin embargo, todas las fuentes coinciden en que las dos discapacidades más frecuentes son las dificultades para caminar y para ver. También reportan alta incidencia de la dificultad para escuchar.

o bajar; ver; mover o usar brazos o manos; y escuchar (gráfica 3.1). Sin embargo, en aquellas relacionadas con aprender; bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse, y en las derivadas de problemas emocionales o mentales, dichos grupos de edad tienen porcentajes más altos que el nacional o más cercanos a éste.⁵

La misma ENADID arroja que 10.7% de las personas con alguna discapacidad reporta haberla presentado desde el nacimiento, proporción que se eleva a 47.5% entre los menores de 15 años (INEGI, 2016a, p. 35).

Gráfica 3.1

Población por tipo de discapacidad y grupos de edad escolar (2014)



Nota: la base de los porcentajes es el total de la población con discapacidad. Las personas pueden tener más de una discapacidad, por lo que sumar los diferentes tipos excede el 100%.

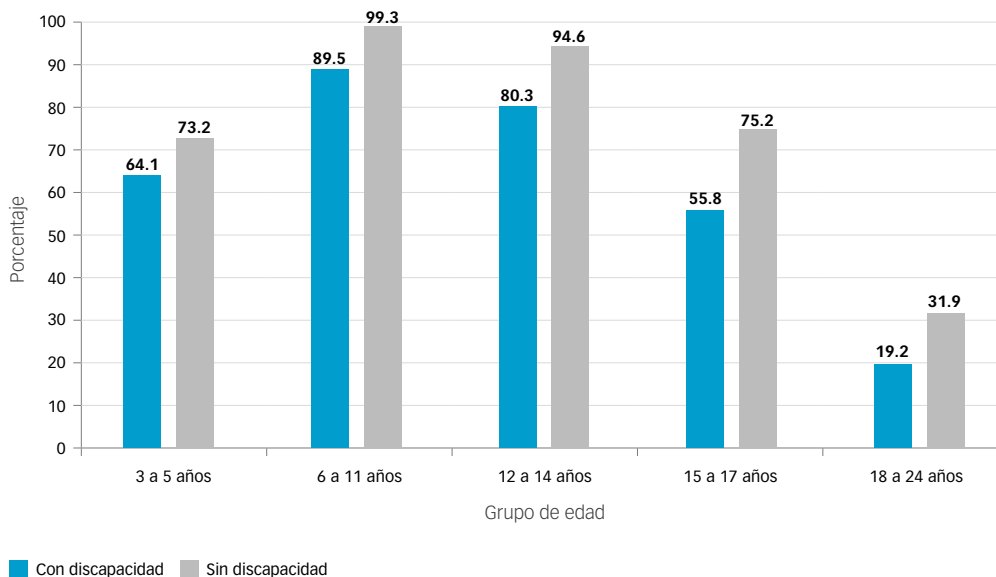
Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2016a, p. 28 y los tabulados de la ENADID (INEGI, 2016d).

Según información del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) basada en la ENIGH 2014 (INEE, 2016g), dos terceras partes de los niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad con discapacidad asisten a la escuela, también lo hacen 90% de los de 6 a 11 años y 80% de los de 12 a 14; sin embargo, dentro del grupo de edad de 15 a 17 años, que idealmente tendría que estar cursando la EMS, la proporción que asiste a centros escolares es de apenas poco más de la mitad (55.8%). En todos los grupos de edad la tasa de asistencia a la escuela de la población

⁵ Los recientes datos publicados de la Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres (ENIM) 2015 (INSP y UNICEF, 2016) arrojan una prevalencia de 11.2% de niños y niñas de 5 a 17 años de edad con dificultades severas del funcionamiento en al menos un ámbito (habla y lenguaje, audición, visión, aprendizaje, habilidades motoras y de movilidad, y emociones).

Gráfica 3.2

Tasa de asistencia escolar de la población en edad escolar con y sin discapacidad por grupos de edad (2015)



Nota: las diferencias entre personas con y sin discapacidad son estadísticamente significativas a 95% de confianza, excepto en el grupo de edad de 3 a 5 años.

Fuente: elaboración propia con base en INEE (2016g), pp. 107 y 128.

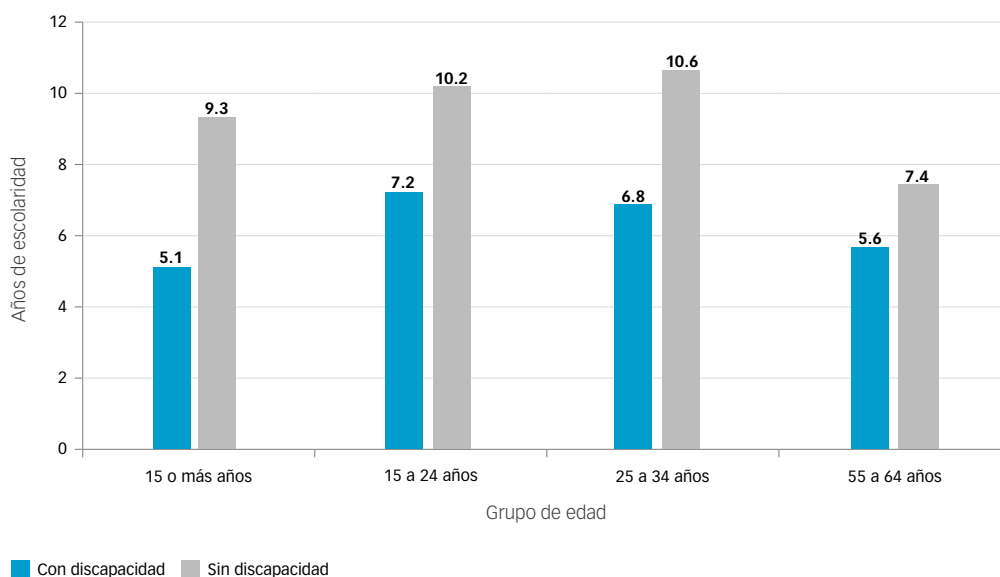
con discapacidad es menor que la de la población sin discapacidad, como puede apreciarse en la gráfica 3.2; destaca la diferencia de casi 20 puntos porcentuales en el grupo de 15 a 17 años de edad. Como puede advertirse, salvo en el grupo de 3 a 5 años, la diferencia en la tasa de asistencia a la escuela de niños y niñas con y sin discapacidad es estadísticamente significativa.

Si bien el analfabetismo no es un indicador de escolaridad propiamente dicho, la lectoescritura es uno de los logros básicos resultantes de los primeros años de ir a la escuela, así como un requisito para seguir avanzando en los niveles educativos. El analfabetismo de la población de 15 años y más con discapacidad alcanza 23.8%, frente a 4.7% de las personas de este mismo grupo de edad sin discapacidad (INEE, 2016d, p. 141).

La escolaridad media es otro indicador en el que se observa inequidad entre población con y sin discapacidad (gráfica 3.3). La población de 15 o más años que presenta discapacidad tiene una escolaridad media de 5.1 años, frente a 9.3 años de las personas sin discapacidad, lo que representa una distancia de 4.2 años entre ambos grupos. Mientras que las personas adultas con discapacidad no alcanzan en promedio la educación primaria, los adultos sin discapacidad tienen una escolaridad media de poco más de secundaria.

Gráfica 3.3

Escolaridad media (años) de la población de 15 años y más con y sin discapacidad por grupo de edad (2015)



Nota: las diferencias entre personas con y sin discapacidad son estadísticamente significativas a 95% de confianza.

Fuente: elaboración propia con base en INEE (2016g), p. 120.

3.3 Estudiantes con discapacidad en la educación obligatoria

Analizar la matrícula y la atención que se ofrece a las personas con discapacidad en la educación obligatoria presenta varias dificultades. La primera es la diferencia en la clasificación usada por la estadística escolar (Formato 911) y la utilizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en sus diferentes instrumentos. Durante al menos los últimos 15 años, el Formato 911 para la educación básica (EB) ha solicitado a las escuelas registrar el número de estudiantes que tienen una de las siguientes discapacidades: ceguera, baja visión (o discapacidad visual, hasta el ciclo 2006-2007), sordera, hipoacusia (o discapacidad auditiva, hasta el mismo ciclo), discapacidad motriz y discapacidad intelectual. Como puede verse, esta clasificación identifica deficiencias en las funciones y estructuras corporales de las personas, a diferencia de la del INEGI, que se enfoca en las dificultades experimentadas por los individuos para realizar ciertas actividades.

En segundo lugar, el Formato 911 de EMS —bachillerato general (911.7G) y bachilleratos tecnológicos y niveles equivalentes (911.7BT)— empezó a identificar de manera agregada la cantidad de alumnos con discapacidad a partir del ciclo 2013-2014, y es a partir del ciclo escolar 2015-2016 que se integra a los registros la identificación de los tipos de discapacidad —diferentes a los de EB—: física, intelectual, múltiple, hipoacusia, sordera, baja visión, ceguera y mudez.

En tercer lugar, el Formato 911 para la EB hasta el inicio del ciclo escolar 2015-2016 (últimos resultados disponibles en el momento de redactar este texto), no incluía ninguna pregunta sobre el total de alumnos con discapacidad. Sumar la cantidad de estudiantes de los seis tipos de discapacidad puede sobreestimar el total, dado que algunos presentan más de una discapacidad. Además, esta forma de registro tampoco permite identificar las combinaciones de discapacidades, lo que representaría un conocimiento más fino de la situación y apoyaría el diseño de acciones apropiadas. En EMS es posible conocer la cantidad total de estudiantes con discapacidad debido a que existe la categoría de *discapacidad múltiple*, aunque ésta no especifica cuáles incluye.

¿Cuántos son?

Según las estadísticas escolares las discapacidades más frecuentes entre los estudiantes de la educación obligatoria (tabla 3.1) son la baja visión (179 175) y la discapacidad intelectual (152 628); también se registra, aunque con mucha menor presencia, la discapacidad motriz (45 166), la hipoacusia (15 775), la sordera (12 537) y la ceguera (7 026); por último, se reportan discapacidad múltiple (1 627) y mudez (1 053), las cuales sólo se registran en la EMS.⁶

Tabla 3.1

Estudiantes con discapacidad en educación obligatoria por nivel educativo y tipo de discapacidad

Tipo de discapacidad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total educación básica	Educación media superior	Total educación obligatoria
Ceguera	624	3 044	2 460	6 128	898	7 026
Baja visión	2 930	71 760	84 661	159 351	19 824	179 175
Sordera	1 352	6 024	3 402	10 778	1 759	12 537
Hipoacusia	1 374	7 567	5 151	14 092	1 683	15 775
Motriz/física	6 900	20 136	8 092	35 128	10 038	45 166
Intelectual	10 577	104 096	32 531	147 204	5 424	152 628
Mudez	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	1 053	s.d.
Múltiple	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	1 627	s.d.

s.d. Sin dato.

Nota: los niveles de preescolar, primaria y secundaria incluyen los estudiantes atendidos en escuelas regulares y CAM. No se consideran los alumnos con discapacidad que cursan preescolar en planteles de educación inicial, pues la Estadística 911 no permite identificarlos. En educación media superior las cifras comprenden la modalidad escolarizada y la no escolarizada, incluidos los CAED. En educación básica no se registran mudez ni discapacidad múltiple.

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPVEE.

⁶ Es importante mencionar que las cifras anteriores distan mucho de las reportadas en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013, en el que se registró un total de 1 015 065 estudiantes en educación básica y especial con algún tipo de discapacidad (INEGI y SEP, 2014). De acuerdo con esta fuente, el número de estudiantes con cada tipo de discapacidad es del doble o más que el registrado en el Formato 911, encontrándose la mayor diferencia en la cantidad de alumnos con ceguera (el CEMABE reportó 89 662 estudiantes). Al respecto, es pertinente mencionar que la información del CEMABE se recopiló mediante un cuestionario dirigido a los padres del alumno. Era más específico que el Formato 911, pues, por ejemplo, en baja visión e hipoacusia consignaba las dioptrías y la percepción de decibeles definitorios de esas condiciones, aunque es poco probable que todos los padres de familia conocieran esos datos. Por otra parte, en la sección de preguntas sobre discapacidad se incluyeron algunas sobre condiciones no reconocidas universalmente como discapacidades, como el autismo y algunos trastornos mentales.

Cabe observar que, para contar con estadísticas confiables sobre la incidencia de los distintos tipos de discapacidad, es necesario disponer de definiciones unívocas con referentes precisos. Las definiciones contenidas en el glosario del Formato 911 tienen diferentes niveles de precisión, pues aunque algunas conceptualmente resultan apropiadas, no ofrecen criterios operacionales para su aplicación; por ejemplo, la discapacidad intelectual se define (en el Formato 911 de primaria general de inicio de ciclo escolar 2015-2016) como “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa”, pero no se dan elementos para valorar la significatividad de las limitaciones que presenta el estudiante. Lo anterior puede conducir a tener cifras distorsionadas que no permitan la adecuada identificación y, por tanto, la atención pertinente a los estudiantes.

¿Dónde están?

Como se hizo referencia en el primer apartado de este capítulo, los gobiernos de las últimas cinco administraciones han impulsado la integración de la población con discapacidad a las escuelas regulares de EB. Por su parte, en EMS, el PIEE impulsa que estos estudiantes se concentren en los CAED, planteles en los que se imparte educación no escolarizada.

La distribución de los estudiantes con discapacidad entre las escuelas regulares y las escuelas dedicadas a alumnos con discapacidad y otras necesidades educativas especiales puede verse en la tabla 3.2. En preescolar, casi la mitad de los estudiantes con ceguera (45.8%), así como la tercera parte de los que presentan discapacidad intelectual (35.5%) asisten a CAM; alrededor de 20% de quienes tienen discapacidad motriz, sordera o hipoacusia también asisten a escuelas de educación especial. Por su parte, los alumnos que tienen baja visión están inscritos en su gran mayoría (97.3%) en preescolares regulares.

En primaria, alrededor de la cuarta parte de quienes tienen discapacidad intelectual y de quienes tienen sordera son atendidos en CAM. Por otro lado, entre 80 y 90% de los estudiantes con ceguera, hipoacusia o discapacidad motriz, así como casi la totalidad de quienes presentan baja visión (99.6%) asisten a primarias regulares.

Los estudiantes de secundaria con discapacidad asisten a CAM en menor porcentaje que los de los niveles previos. Aquellos con discapacidad intelectual son los que están matriculados en mayor proporción en escuelas especiales (20.5%), seguidos por los estudiantes con sordera (11.7%).

En EMS (tabla 3.3) la mayoría de los jóvenes con discapacidad asisten a planteles escolarizados, con excepción de aquellos con discapacidad intelectual, la mitad de los cuales estudia en un CAED. Cabe hacer notar que, después de los alumnos con baja visión, aquellos con discapacidad

múltiple se matriculan más en la modalidad escolarizada que los demás grupos (86.9%), lo que llama la atención debido a que la discapacidad múltiple es, en EB, un criterio para dirigir a los estudiantes a los CAM. Esta situación podría relacionarse con la escasa cantidad de CAED. Al inicio del ciclo escolar 2015-2016 sólo había 181 de estos centros distribuidos en 29 entidades, ninguna de las cuales tenía más de 13. En el sitio de Internet de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, s. f.a), al 15 de febrero de 2017 se reportaba la existencia de 273 planteles de esta modalidad a lo largo de los 32 estados.

Tabla 3.2

Estudiantes con discapacidad en educación básica por tipo de escuela a la que asisten y tipo de discapacidad

Tipo de discapacidad	Modalidad	Preescolar		Primaria		Secundaria		Total educación básica	
		%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos
Ceguera	Escuela regular	54.2	338	83.2	2 532	97.3	2 393	85.9	5 263
	CAM	45.8	286	16.8	512	2.7	67	14.1	865
Baja visión	Escuela regular	97.3	2 850	99.6	71 453	99.9	84 607	99.7	158 910
	CAM	2.7	80	0.4	307	0.1	54	0.3	441
Sordera	Escuela regular	79.2	1 071	76.7	4 622	88.3	3 004	80.7	8 697
	CAM	20.8	281	23.3	1 402	11.7	398	19.3	2 081
Hipoacusia	Escuela regular	82.1	1 128	87.2	6 602	92.4	4 759	88.6	12 489
	CAM	17.9	246	12.8	965	7.6	392	11.4	1 603
Motriz	Escuela regular	79.0	5 450	81.6	16 424	94.2	7 622	84.0	29 496
	CAM	21.0	1 450	18.4	3 712	5.8	470	16.0	5 632
Intelectual	Escuela regular	64.5	6 817	74.6	77 688	79.5	25 846	75.0	110 351
	CAM	35.5	3 760	25.4	26 408	20.5	6 685	25.0	36 853

Nota: no se consideran los alumnos con discapacidad que cursan preescolar en planteles de educación inicial, pues la Estadística 911 no permite identificarlos.

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

Tabla 3.3

Estudiantes con discapacidad en educación media superior por modalidad educativa a la que asisten y tipo de discapacidad

Tipo de discapacidad	Modalidad	Absolutos	%
Ceguera	Bachillerato escolarizado	495	55.1
	CAED	384	42.8
	Otros no escolarizados	19	2.1
Baja visión	Bachillerato escolarizado	17 841	90.0
	CAED	379	1.9
	Otros no escolarizados	1 604	8.1
Sordera	Bachillerato escolarizado	939	53.4
	CAED	736	41.8
	Otros no escolarizados	84	4.8
Hipoacusia	Bachillerato escolarizado	931	55.3
	CAED	513	30.5
	Otros no escolarizados	239	14.2
Física	Bachillerato escolarizado	8 013	79.8
	CAED	1 509	15.0
	Otros no escolarizados	516	5.1
Intelectual	Bachillerato escolarizado	2 598	47.9
	CAED	2 750	50.7
	Otros no escolarizados	76	1.4
Mudez	Bachillerato escolarizado	829	78.7
	CAED	165	15.7
	Otros no escolarizados	59	5.6
Múltiple	Bachillerato escolarizado	1 414	86.9
	CAED	196	12.0
	Otros no escolarizados	17	1.0

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

Escuelas que atienden estudiantes con discapacidad

El porcentaje de escuelas regulares que atienden estudiantes con discapacidad (tabla 3.4) es de 11.6% en preescolar, 36.3% en primaria, 34.2% en secundaria, 22.4% en los bachilleratos escolarizados, y 17% en otros servicios de EMS no escolarizados. En preescolar y primaria la proporción de escuelas públicas y privadas con estudiantes con discapacidad es similar, mientras que en secundaria la proporción de escuelas públicas es sensiblemente mayor. En bachillerato escolarizado, los planteles públicos con estudiantes con discapacidad representan más del doble que los privados; en la modalidad no escolarizada, la proporción de planteles públicos que atienden estudiantes con discapacidad es tres veces más alta que la de planteles privados de esa misma modalidad.

Tabla 3.4

Escuelas que atienden estudiantes con discapacidad por nivel y sostenimiento

Tipo educativo	Modalidad	Nivel educativo	Sostenimiento	Escuelas	Escuelas que atienden alumnos con discapacidad	
					Absolutos	%
Educación básica	Escolarizada	Preescolar	Público	73 748	8 621	11.7
			Privado	14 545	1 633	11.2
			Total	88 293	10 254	11.6
		Primaria	Público	89 070	32 629	36.6
			Privado	8 934	2 962	33.2
			Total	98 004	35 591	36.3
		Secundaria	Público	33 786	11 959	35.4
			Privado	5 099	1 323	25.9
			Total	38 885	13 282	34.2
	CAM	Público	1 482	1 474	99.5	
		Privado	61	53	86.9	
		Total	1 543	1 527	99.0	
	Total	Público	198 086	54 683	27.6	
		Privado	28 639	5 971	20.8	
		Total	226 725	60 654	26.8	
Educación media superior	Escolarizada	Bachillerato	Público	11 693	3 180	27.2
			Privado	5 707	721	12.6
			Total	17 400	3 901	22.4
	No escolarizada	CAED	Público	181	176	97.2
			Total	181	176	97.2
			Bachillerato	Público	95	21
	Privado	52		4	7.7	
	Total	147		25	17.0	
	Total	Público	11 969	3 377	28.2	
		Privado	5 759	725	12.6	
		Total	17 728	4 102	23.1	
	Total	Público	210 055	58 060	27.6	
Privado		34 398	6 696	19.5		
Total		244 453	64 756	26.5		

Nota: no se consideran los alumnos con discapacidad que cursan preescolar en planteles de educación inicial, pues la Estadística 911 no permite identificarlos. La información de educación media superior se refiere a planteles, no a escuelas.

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

3.4 Recursos para la atención a los estudiantes con discapacidad en escuelas de educación básica

Infraestructura y equipamiento

Todas las escuelas deberían contar con un mínimo de condiciones para atender a personas con discapacidad, aunque no siempre tengan este tipo de estudiantes. Asimismo, algunos recursos deberían estar presentes en los centros escolares cuando hay alumnos con determinada discapacidad matriculados. A continuación, se analiza la disponibilidad de uno y otro tipo de recursos en las escuelas de EB, a partir de la información de los cuestionarios de contexto de PLANEA 2015.⁷

⁷ No se dispone de datos para educación preescolar. Asimismo, en la información proveniente de PLANEA 2015, dentro de primaria y secundaria no se incluye la modalidad comunitaria, y dentro de secundaria, la dirigida a trabajadores. En ningún caso se incluyen datos de los CAM, de los que no se tiene información de fuente alguna para valorar sus condiciones en los aspectos considerados aquí.

En cuanto a infraestructura física de las escuelas (tabla 3.5), es importante señalar que sólo 1 de cada 3 primarias y secundarias a nivel nacional tiene rampas útiles para el acceso y la circulación de personas en silla de ruedas.⁸ En el caso de primaria, es en las escuelas indígenas en donde se encuentran los mayores déficits, ya que 86% de ellas no tiene rampas (la diferencia con respecto al resto de las escuelas es estadísticamente significativa); en secundaria, la carencia mayor está en la modalidad de telesecundaria, donde 82% de los planteles no cuenta con ellas (la diferencia en relación con las demás modalidades de secundaria es estadísticamente significativa). Es importante mencionar que alrededor de la mitad de las secundarias generales públicas, técnicas públicas y privadas sí tienen este elemento.

Por otro lado, respecto a puertas amplias para el acceso en silla de ruedas o con muletas, destaca que poco más de la mitad de las escuelas, tanto de primaria como de secundaria, cuentan con ellas; sin embargo, se registran menores proporciones en las primarias indígenas en comparación con las generales públicas y, sobre todo, las privadas (las diferencias entre los tres tipos de escuela son estadísticamente significativas).⁹ En secundaria, las escuelas privadas también tienen las mejores condiciones seguidas de las generales públicas, las técnicas públicas y, por último, las telesecundarias (las diferencias entre las telesecundarias y las otras modalidades son estadísticamente significativas, al igual que las diferencias entre las privadas y los demás tipos de secundaria).

Con referencia a la disposición de sanitarios amplios y con agarraderas o barras de seguridad, los datos muestran que menos de 20% de las escuelas cuenta con ellos, tanto en primaria como en secundaria.¹⁰ Las diferencias por modalidad o tipo de escuela no son significativas en el caso de primaria; en cambio, en secundaria las diferencias entre las privadas (32% dispone de esos elementos) y las telesecundarias (apenas 12%) respecto de las demás modalidades son estadísticamente significativas.

Por otra parte, es importante señalar que la gran mayoría de escuelas primarias (98%) y secundarias (99%) no cuenta con señalización auditiva o táctil para personas con ceguera o baja visión, y que apenas una proporción muy pequeña (5% tanto en primaria como en secundaria) tiene señalización visual para personas con sordera o baja audición.

⁸ En la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) de primaria 2014 (INEE, 2016d), en donde sí se incluyó la modalidad de comunitarias, el dato que se obtuvo fue de 24.8% de escuelas a nivel nacional con rampas útiles.

⁹ En ECEA 2014, el porcentaje a nivel nacional de escuelas primarias (incluyendo las comunitarias) con puertas amplias fue de 27.5%.

¹⁰ El resultado en ECEA primaria 2014 fue de 10.4%, considerando escuelas comunitarias.

Tabla 3.5
Infraestructura para estudiantes con discapacidad en primarias y secundarias

Recurso	Respuesta	Primaria nacional			Modalidad				Secundaria nacional				Modalidad								
		%		UPM	General pública		Indígena	Privada		%		(ee)	UPM	General pública		Técnica pública	Telesecundaria		Privada		
		(ee)	(ee)	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	%	
Rampas útiles para el acceso y la circulación	Sí	33.2	(1.7)	1380	35.7	(2.1)	9.2	(1.8)	36.2	(4.0)	33.3	(1.1)	1383	49.3	(2.2)	54.6	(3.9)	17.9	(1.4)	48.5	(3.5)
	No	65.8	(1.7)	1669	63.7	(2.1)	85.7	(2.8)	63.5	(4.0)	66.2	(1.1)	1834	50.3	(2.2)	45.2	(3.8)	81.7	(1.4)	51.1	(3.5)
	Datos perdidos	1.0	(0.3)	16	0.5	(0.2)	5.1	(2.4)	0.3	(0.2)	0.4	(0.2)	11	0.4	(0.2)	0.2	(0.2)	0.5	(0.3)	0.4	(0.4)
Puertas amplias para acceso en silla de ruedas o con muletas	Sí	54.9	(2.2)	1854	55.7	(2.5)	31.1	(6.6)	71.3	(6.3)	50.8	(1.2)	1831	60.0	(2.9)	58.6	(3.9)	38.8	(1.8)	75.9	(3.0)
	No	44.1	(2.1)	1193	43.8	(2.5)	63.8	(6.8)	27.4	(6.4)	48.8	(1.2)	1386	39.5	(2.9)	41.2	(3.9)	61.0	(1.8)	23.2	(3.1)
	Datos perdidos	1.0	(0.3)	18	0.5	(0.2)	5.1	(2.4)	1.3	(1.1)	0.3	(0.1)	11	0.4	(0.2)	0.2	(0.2)	0.2	(0.1)	0.9	(0.6)
Sanitarios amplios y con agaraderas	Sí	16.8	(1.2)	672	16.5	(1.3)	16.1	(5.4)	20.2	(3.7)	17.9	(0.9)	763	21.6	(1.7)	20.5	(2.3)	12.1	(1.1)	31.8	(3.8)
	No	82.1	(1.3)	2372	82.8	(1.3)	78.9	(6.7)	79.5	(3.7)	81.7	(0.9)	2450	77.1	(1.7)	79.4	(2.3)	87.6	(1.1)	67.8	(3.7)
	Datos perdidos	1.1	(0.3)	21	0.7	(0.3)	5.1	(2.4)	0.2	(0.2)	0.5	(0.1)	15	1.3	(0.6)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	0.4	(0.4)
Señalización auditiva o táctil para personas con ceguera o baja visión	Sí	0.8	(0.2)	28	0.7	(0.3)	0.0	(0.0)	2.0	(0.9)	0.8	(0.2)	26	0.8	(0.3)	0.2	(0.2)	0.6	(0.2)	2.5	(1.5)
	No	97.5	(0.7)	3016	98.0	(0.8)	94.3	(2.5)	96.9	(1.4)	98.8	(0.3)	3191	98.8	(0.4)	99.7	(0.2)	99.1	(0.3)	97.1	(1.5)
	Datos perdidos	1.7	(0.7)	21	1.3	(0.8)	5.7	(2.5)	1.1	(1.1)	0.3	(0.1)	11	0.4	(0.2)	0.1	(0.1)	0.3	(0.2)	0.4	(0.4)
Señalización visual para personas con sordera o baja audición	Sí	4.9	(0.9)	173	4.6	(1.1)	1.6	(0.8)	10.8	(2.0)	5.1	(0.6)	179	5.6	(1.7)	5.7	(1.7)	2.8	(0.5)	12.4	(2.2)
	No	93.8	(1.0)	2865	94.6	(1.2)	93.1	(2.5)	88.0	(2.3)	94.2	(0.6)	3027	93.4	(1.7)	93.5	(1.8)	96.6	(0.6)	87.1	(2.3)
	Datos perdidos	1.3	(0.4)	27	0.8	(0.3)	5.3	(2.4)	1.2	(1.1)	0.7	(0.2)	22	0.9	(0.4)	0.8	(0.6)	0.6	(0.3)	0.4	(0.4)

(ee): error estándar.

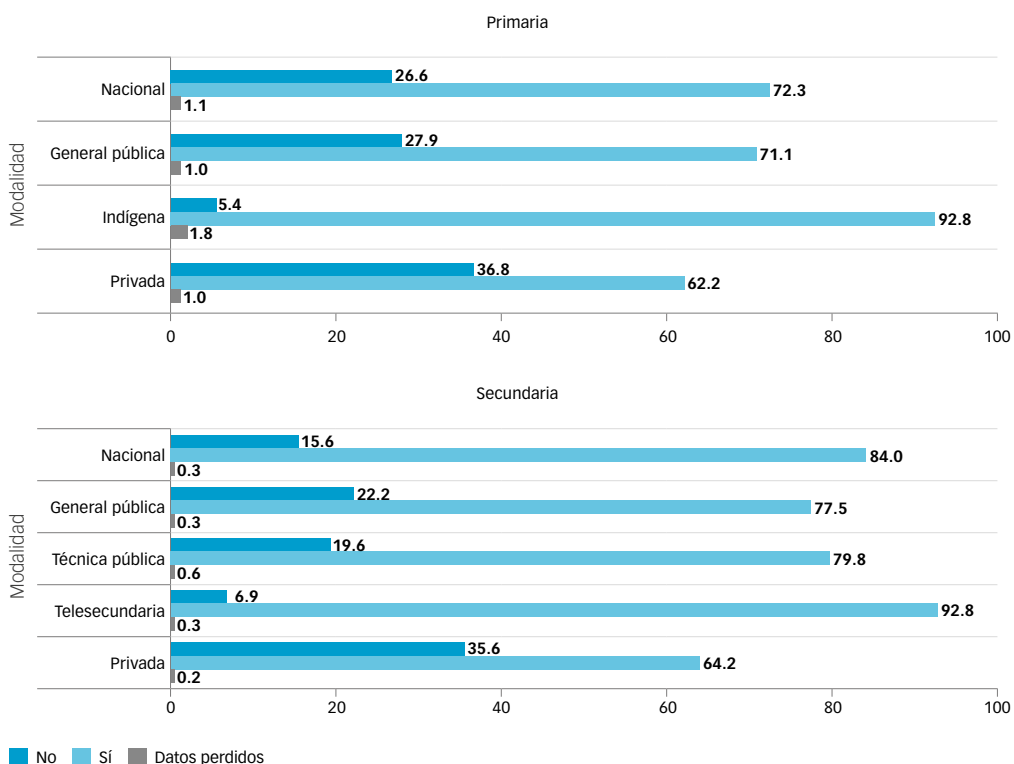
UPM: Unidad Primaria de Muestreo. Número de escuelas en la muestra.

Fuente: PLANEA 2015. Cuestionario para directores, 2015.

En el ámbito de los recursos humanos, menos de 30% de las escuelas primarias y 1 de cada 6 secundarias cuentan con personal de apoyo para atender a estudiantes con discapacidad o que requieren educación especial. Esta situación se acentúa en las escuelas indígenas en el caso de primaria (sólo 5.4% de ellas tiene personal de apoyo), y en la telesecundaria (apenas 6.9% cuenta con él). Las diferencias entre estas modalidades y el resto son estadísticamente significativas (gráfica 3.4).

Gráfica 3.4

Porcentaje de escuelas de primaria y secundaria que cuentan con personal de apoyo para atender estudiantes con discapacidad o que requieren educación especial



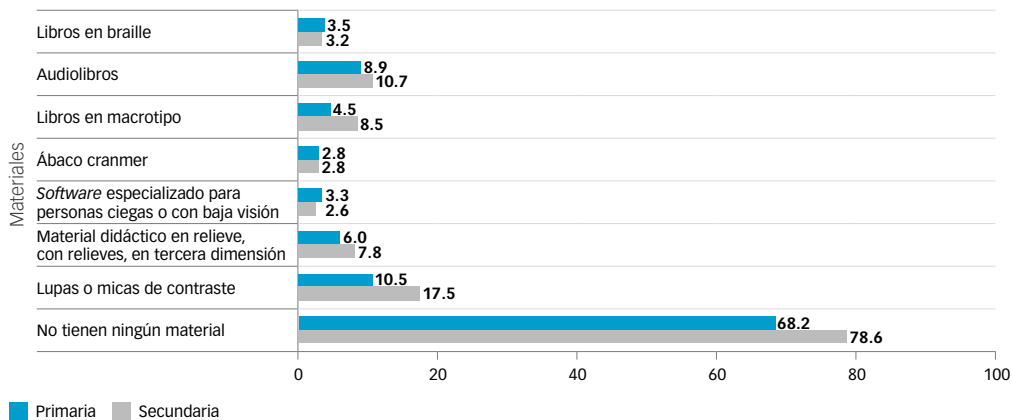
Fuente: PLANEA 2015. Cuestionario para directores, 2015.

Por último, llama la atención que en 68.2% de los grupos¹¹ de sexto grado de primaria, así como en 78.6% de los de tercero de secundaria en los que se reportan estudiantes con ceguera o debilidad visual, no se cuenta con ningún tipo de material de apoyo educativo como libros en braille, audiolibros, libros en macrotipo, ábaco cranmer, *software* especializado para personas ciegas o con baja visión, material didáctico en relieve y lupas o micas de contraste (gráfica 3.5).

¹¹ Esta información se reporta en el Cuestionario de grupo escolar 2015, el cual es respondido por el docente de grupo, en el caso de primaria, y en el de secundaria, por el asesor o tutor.

Gráfica 3.5

Porcentaje de grupos de sexto de primaria y tercero de secundaria con estudiantes con ceguera o debilidad visual que cuentan con materiales de apoyo para ese tipo de discapacidad

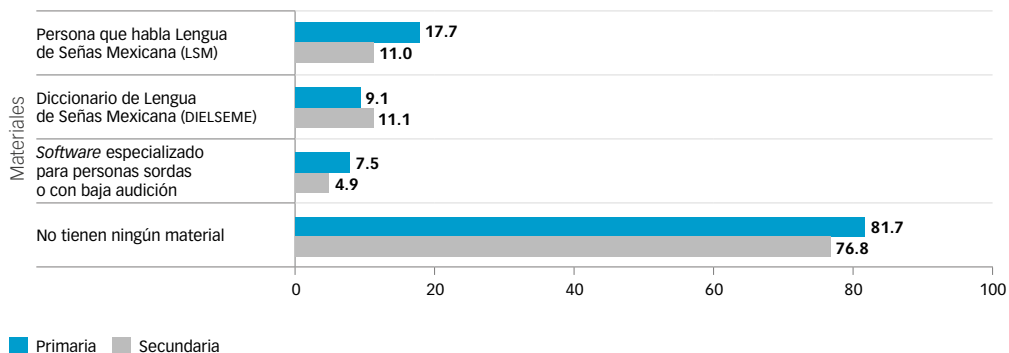


Fuente: PLANEA 2015. Cuestionario del grupo escolar.

De manera semejante, 81.7% de los grupos de sexto grado de primaria y 76.8% de los de tercero de secundaria en donde se reportan estudiantes con sordera o debilidad auditiva, no tienen ninguno de los siguientes recursos: persona que habla la Lengua de Señas Mexicana, Diccionario de Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME) y *software* especializado para personas sordas o con baja audición (gráfica 3.6).

Gráfica 3.6

Porcentaje de grupos de sexto de primaria y tercero de secundaria con estudiantes con sordera o baja audición que cuentan con materiales de apoyo para ese tipo de discapacidad



Fuente: PLANEA 2015. Cuestionario del grupo escolar.

3.5 Atención de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular a las escuelas de educación básica¹²

Como se señaló anteriormente, las USAER son un apoyo clave para que los docentes de las escuelas regulares atiendan a los estudiantes con discapacidad. Aunque no hay una norma al respecto, en la práctica las USAER atienden ordinariamente sólo a los preescolares, las primarias y las secundarias generales, así como a las secundarias técnicas y telesecundarias y a algunas secundarias privadas de estos subsistemas. Las escuelas indígenas y los centros del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) quedan fuera de su radio de atención.¹³ De hecho, el Formato 911 de esos tipos de servicio ni siquiera pregunta si los atiende una USAER. Estos dos subsistemas tienen materiales para apoyar a los docentes y a los líderes para la educación comunitaria, respectivamente, pero no cuentan con servicios propios de educación especial. En los análisis que siguen no se incluirán las escuelas indígenas ni las CONAFE, aunque posteriormente se ofrecerán algunos datos sobre ellas.

En preescolar, a nivel nacional sólo 34.6% de las escuelas que tienen estudiantes con discapacidad recibe atención de una USAER. La atención llega a 41.3% de los preescolares públicos y a 2.3% de los privados. Como puede apreciarse en la tabla 3.6, se registran grandes diferencias entre las entidades federativas.

En primaria (tabla 3.7) el porcentaje de escuelas con estudiantes con discapacidad atendidas por USAER es superior al de preescolar: 46.2%. Las primarias públicas con este tipo de estudiantes reciben atención en 50.4% de los casos, mientras que esto sucede sólo en 3.5% de las privadas.

El nivel secundaria tiene el porcentaje más bajo de escuelas con estudiantes con discapacidad atendidas por USAER en EB (tabla 3.8), con 21.7%. En las secundarias generales públicas se observa el mayor porcentaje de cobertura (32.2%). Le siguen las secundarias para trabajadores y las técnicas públicas (25.7 y 24.5% de cobertura, respectivamente), en tanto que las telesecundarias registran el menor porcentaje entre las públicas, con 17%. Por su parte, las secundarias privadas registran una cobertura de solamente 2.4%.

Si bien las escuelas indígenas y comunitarias, en la práctica, no son la población objetivo de las USAER, los datos registrados en los Formatos 911 revelan que, en 20 entidades, estas Unidades reportan atender al menos una escuela de esos tipos de servicio (tabla 3.9). En total, las USAER atienden 69 preescolares indígenas, 168 primarias indígenas y cuatro centros educativos del CONAFE.

¹² La información de este apartado procede del análisis de las estadísticas del Formato 911 de inicio de cursos 2015-2016. Se incluyen todos los servicios no escolarizados de apoyo educativo, es decir, los CAPEP o centros pedagógicos, además de las USAER. Todos éstos se registran en el Formato 911 específico para las USAER y arrojan un total de 4388 unidades en el país.

¹³ Las escuelas que reportan ser atendidas por USAER en la EB son 27246. Por su parte, las USAER reportan atender 27966 planteles de EB.

Tabla 3.6
Escuelas generales de educación preescolar con estudiantes con discapacidad atendidas por USAER por tipo de sostenimiento

Entidad	Públicas			Privadas			Total					
	Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad		Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad		Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad				
		n	%		n	%		n	%			
Aguascalientes	373	102	65	63.7	142	26	0	0.0	515	128	65	50.8
Baja California	824	146	48	32.9	451	50	1	2.0	1 275	196	49	25.0
Baja California Sur	220	64	35	54.7	89	12	0	0.0	309	76	35	46.1
Campeche	339	65	21	32.3	75	12	0	0.0	414	77	21	27.3
Coahuila	1 028	277	164	59.2	384	93	7	7.5	1 412	370	171	46.2
Colima	250	64	42	65.6	66	8	0	0.0	316	72	42	58.3
Chiapas	2 452	267	79	29.6	198	24	1	4.2	2 650	291	80	27.5
Chihuahua	1 123	293	130	44.4	281	29	0	0.0	1 404	322	130	40.4
Ciudad de México	1 069	403	276	68.5	2 143	241	3	1.2	3 212	644	279	43.3
Durango	879	166	49	29.5	141	17	1	5.9	1 020	183	50	27.3
Guajuato	3 114	479	155	32.4	688	79	4	5.1	3 802	558	159	28.5
Guerrero	2 168	335	136	40.6	142	10	0	0.0	2 310	345	136	39.4
Hidalgo	1 088	197	18	9.1	327	39	1	2.6	1 415	236	19	8.1
Jalisco	3 116	572	209	36.5	1 137	131	5	3.8	4 253	703	214	30.4
México	4 411	926	285	30.8	2 492	225	0	0.0	6 903	1 151	285	24.8
Michoacán	2 567	173	17	9.8	432	50	4	8.0	2 999	223	21	9.4
Morelos	623	81	18	22.2	498	36	0	0.0	1 121	117	18	15.4
Nayarit	537	141	82	58.2	108	15	1	6.7	645	156	83	53.2
Nuevo León	1 766	389	278	71.5	665	75	2	2.7	2 431	464	280	60.3
Oaxaca	1 870	181	44	24.3	180	15	0	0.0	2 050	196	44	22.4
Puebla	2 241	409	114	27.9	868	103	1	1.0	3 109	512	115	22.5
Querétaro	544	155	80	51.6	327	40	0	0.0	871	195	80	41.0
Quintana Roo	361	52	33	63.5	152	6	0	0.0	513	58	33	56.9
San Luis Potosí	1 485	222	59	26.6	302	30	1	3.3	1 787	252	60	23.8
Sinaloa	1 344	211	104	49.3	194	42	0	0.0	1 538	253	104	41.1
Sonora	753	174	102	58.6	286	49	3	6.1	1 039	223	105	47.1
Tabasco	1 325	253	144	56.9	133	22	1	4.5	1 458	275	145	52.7
Tamaulipas	1 202	217	130	59.9	489	45	0	0.0	1 691	262	130	49.6
Tlaxcala	421	131	81	61.8	171	24	0	0.0	592	155	81	52.3
Veracruz	4 123	518	161	31.1	622	76	2	2.6	4 745	594	163	27.4
Yucatán	397	13	2	15.4	292	4	0	0.0	689	17	2	11.8
Zacatecas	1 279	188	85	45.2	68	5	0	0.0	1 347	193	85	44.0
Total	45 292	7 864	3 246	41.3	14 543	1 633	38	2.3	59 835	9 497	3 284	34.6

Fuente: cálculos con base en las Estadísticas Continuas del formato 911 de escuelas regulares (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPVEE.

Tabla 3.7
Escuelas primarias generales con estudiantes con discapacidad atendidas por USAER por tipo de sostenimiento

Entidad	Públicas				Privadas				Total			
	Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad	Escuelas con alumnos con discapacidad atendidas por USAER		Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad	Escuelas con alumnos con discapacidad atendidas por USAER		Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad	Escuelas con alumnos con discapacidad atendidas por USAER	
			n	%			n	%			n	%
Aguascalientes	566	361	265	73.4	97	39	0	0.0	663	400	265	66.3
Baja California	1 234	731	390	53.4	315	111	1	0.9	1 549	842	391	46.4
Baja California Sur	325	213	184	86.4	70	22	0	0.0	395	235	184	78.3
Campeche	584	297	180	60.6	58	27	3	11.1	642	324	183	56.5
Coahuila	1 524	1 056	794	75.2	239	120	9	7.5	1 763	1 176	803	68.3
Colima	419	248	158	63.7	42	20	0	0.0	461	268	158	59.0
Chiapas	3 452	1 018	375	36.8	159	58	6	10.3	3 611	1 076	381	35.4
Chihuahua	1 898	831	414	49.8	232	74	9	12.2	2 130	905	423	46.7
Ciudad de México	2 033	1 519	1 299	85.5	1 168	350	13	3.7	3 201	1 869	1 312	70.2
Durango	1 807	637	416	65.3	82	19	1	5.3	1 889	656	417	63.6
Guanajuato	3 761	1 814	577	31.8	400	138	3	2.2	4 161	1 952	580	29.7
Guerrero	2 941	1 011	542	53.6	127	27	0	0.0	3 068	1 038	542	52.2
Hidalgo	1 912	784	295	37.6	253	102	2	2.0	2 165	886	297	33.5
Jalisco	4 647	1 962	640	32.6	610	210	5	2.4	5 257	2 172	645	29.7
México	6 174	3 698	1 641	44.4	1 174	396	1	0.3	7 348	4 094	1 642	40.1
Michoacán	4 087	763	162	21.2	392	109	2	1.8	4 479	872	164	18.8
Morelos	788	400	202	50.5	344	73	1	1.4	1 132	473	203	42.9
Nayarit	769	482	251	52.1	71	25	0	0.0	840	507	251	49.5
Nuevo León	2 309	1 330	972	73.1	343	99	2	2.0	2 652	1 429	974	68.2
Oaxaca	2 957	914	301	32.9	144	49	2	4.1	3 101	963	303	31.5
Puebla	2 988	1 340	726	54.2	502	143	3	2.1	3 490	1 483	729	49.2
Querétaro	990	557	163	29.3	200	74	0	0.0	1 190	631	163	25.8
Quintana Roo	589	250	185	74.0	145	32	2	6.3	734	282	187	66.3
San Luis Potosí	2 104	870	249	28.6	197	76	5	6.6	2 301	946	254	26.8
Sinaloa	2 024	928	497	53.6	168	103	4	3.9	2 192	1 031	501	48.6
Sonora	1 487	748	511	68.3	211	88	7	8.0	1 698	836	518	62.0
Tabasco	1 174	905	548	60.6	104	49	18	36.7	1 818	954	566	59.3
Tamaulipas	1 935	825	425	51.5	304	90	0	0.0	2 239	915	425	46.4
Tlaxcala	573	327	243	74.3	125	46	1	2.2	698	373	244	65.4
Veracruz	7 296	2 061	902	43.8	402	136	3	2.2	7 698	2 197	905	41.2
Yucatán	951	273	184	67.4	178	30	0	0.0	1 129	303	184	60.7
Zacatecas	1 543	715	377	52.7	76	27	2	7.4	1 619	742	379	51.1
Total	68 381	29 868	15 068	50.4	8 932	2 962	105	3.5	77 313	32 830	15 173	46.2

Fuente: cálculos con base en las Estadísticas Continuas del formato 911 de escuelas regulares (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPVEE.

Tabla 3.8

Escuelas secundarias con estudiantes con discapacidad atendidas por USAER por tipo de sostenimiento (parte 1 de 2)

Entidad	Públicas generales			Públicas técnicas			Públicas telesecundarias					
	Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad atendidas por USAER		Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad atendidas por USAER		Escuelas totales	Escuelas con alumnos con discapacidad atendidas por USAER				
		n	%		n	%		n	%			
Aguascalientes	64	47	27	57.4	59	39	14	35.9	161	60	22	36.7
Baja California	291	166	31	18.7	86	55	5	9.1	104	37	3	8.1
Baja California Sur	44	30	22	73.3	36	23	15	65.2	66	20	7	35.0
Campeche	27	12	1	8.3	49	24	4	16.7	157	29	3	10.3
Coahuila	164	140	66	47.1	159	134	44	32.8	105	48	3	6.3
Colima	47	35	15	42.9	30	23	10	43.5	62	30	4	13.3
Chiapas	210	80	21	26.3	177	73	19	26.0	1 405	304	27	8.9
Chihuahua	194	133	44	33.1	129	81	25	30.9	358	68	10	14.7
Ciudad de México	536	409	312	76.3	198	124	66	53.2	47	41	29	70.7
Durango	117	75	36	48.0	101	68	19	27.9	568	148	6	4.1
Guanajuato	225	158	33	20.9	101	75	12	16.0	1 112	467	40	8.6
Guerrero	209	97	30	30.9	308	138	26	18.8	983	185	16	8.6
Hidalgo	146	88	20	22.7	91	53	6	11.3	766	288	55	19.1
Jalisco	506	191	29	15.2	302	164	23	14.0	644	180	15	8.3
México	1 618	848	97	11.4	445	267	44	16.5	1 038	531	100	18.8
Michoacán	219	72	0	0.0	202	89	0	0.0	920	194	6	3.1
Morelos	99	36	9	25.0	63	34	2	5.9	154	58	11	19.0
Nayarit	100	76	18	23.7	95	73	16	21.9	296	79	2	2.5
Nuevo León	425	247	154	62.3	204	119	51	42.9	91	23	2	8.7
Oaxaca	243	108	9	8.3	278	128	7	5.5	1 548	210	8	3.8
Puebla	290	163	59	36.2	194	130	41	31.5	1 409	460	158	34.3
Querétaro	77	36	13	36.1	54	33	5	15.2	239	84	8	9.5
Quintana Roo	58	29	3	10.3	56	23	2	8.7	167	29	4	13.8
San Luis Potosí	135	78	33	42.3	109	83	7	8.4	1 178	193	8	4.1
Sinaloa	272	156	40	25.6	123	89	26	29.2	344	86	6	7.0
Sonora	131	95	34	35.8	134	87	21	24.1	309	58	6	10.3
Tabasco	103	66	31	47.0	77	32	18	56.3	454	198	55	27.8
Tamaulipas	159	89	25	28.1	129	79	16	20.3	300	67	5	7.5
Tlaxcala	67	24	7	29.2	76	28	10	35.7	146	61	20	32.8
Veracruz	246	103	32	31.1	198	92	28	30.4	2 442	613	175	28.5
Yucatán	163	74	6	8.1	87	50	11	22.0	191	44	1	2.3
Zacatecas	77	54	37	68.5	74	58	35	60.3	884	253	60	23.7
Total	7 262	4 015	1 294	32.2	4 424	2 568	628	24.5	18 648	5 146	875	17.0

Fuente: cálculos con base en las Estadísticas Continuas del formato 911 de escuelas regulares (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPVEE.

Tabla 3.8 Escuelas secundarias con estudiantes con discapacidad atendidas por USAER por tipo de sostenimiento (parte 2 de 2)

Entidad	Públicas para trabajadores						Total Públicas						Total Privadas						Total secundaria					
	Escuelas con alumnos con discapacidad		Escuelas con alumnos con discapacidad USAER		Escuelas con alumnos con discapacidad		Escuelas con alumnos con discapacidad USAER		Escuelas con alumnos con discapacidad		Escuelas con alumnos con discapacidad USAER		Escuelas con alumnos con discapacidad		Escuelas con alumnos con discapacidad USAER		Escuelas con alumnos con discapacidad		Escuelas con alumnos con discapacidad USAER					
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Aguascalientes	s.d.	s.d.	284	63	43.2	56	17	0	0.0	340	163	63	38.7											
Baja California	2	1	0	0.0	483	259	39	15.1	182	56	0	0.0	665	315	39	12.4								
Baja California Sur	1	0	n.a.	n.a.	147	73	44	60.3	42	13	1	7.7	189	86	45	52.3								
Campeche	4	0	n.a.	n.a.	237	65	8	12.3	45	22	6	27.3	282	87	14	16.1								
Coahuila	1	1	0	0.0	429	323	113	35.0	179	75	5	6.7	608	398	118	29.6								
Chiapas	3	2	2	100.0	1795	459	69	15.0	100	27	0	0.0	1895	486	69	14.2								
Chihuahua	3	1	0	0.0	684	283	79	27.9	142	31	7	22.6	826	314	86	27.4								
Ciudad de México	51	21	8	38.1	832	595	415	69.7	520	110	2	1.8	1352	705	417	59.1								
Durango	1	0	n.a.	n.a.	787	291	61	21.0	55	20	0	0.0	842	311	61	19.6								
Guanajuato	s.d.	s.d.	1438	700	85	12.1	275	67	2	3.0	1713	767	87	11.3										
Guerrero	1	0	n.a.	n.a.	1501	420	72	17.1	86	9	0	0.0	1587	429	72	16.8								
Hidalgo	s.d.	s.d.	1003	429	81	18.9	149	40	0	0.0	1152	469	81	17.3										
Jalisco	2	1	0	0.0	1454	536	67	12.5	377	85	0	0.0	1831	621	67	10.8								
México	5	3	1	33.3	3106	1649	242	14.7	574	132	0	0.0	3680	1781	242	13.6								
Michoacán	3	1	0	0.0	1344	356	6	1.7	190	54	1	1.9	1534	410	7	1.7								
Morelos	1	0	n.a.	n.a.	317	128	22	17.2	170	34	0	0.0	487	162	22	13.6								
Nayarit	s.d.	s.d.	491	228	36	15.8	43	15	0	0.0	534	243	36	14.8										
Nuevo León	64	9	0	0.0	784	398	207	52.0	233	58	2	3.4	1017	456	209	45.8								
Oaxaca	7	2	1	50.0	2076	448	25	5.6	88	15	0	0.0	2164	463	25	5.4								
Puebla	11	4	0	0.0	1904	757	258	34.1	265	51	0	0.0	2169	808	258	31.9								
Querétaro	s.d.	s.d.	370	153	26	17.0	111	26	0	0.0	481	179	26	14.5										
Quintana Roo	s.d.	s.d.	281	81	9	11.1	84	17	0	0.0	365	98	9	9.2										
San Luis Potosí	1	0	n.a.	n.a.	1423	354	48	13.6	126	38	1	2.6	1549	392	49	12.5								
Sinaloa	1	0	n.a.	n.a.	740	331	72	21.8	113	30	2	4.0	853	381	74	19.4								
Sonora	4	1	0	0.0	578	241	61	25.3	133	56	0	0.0	711	297	61	20.5								
Tabasco	s.d.	s.d.	634	296	104	35.1	73	30	2	6.7	707	326	106	32.5										
Tamaulipas	8	1	0	0.0	596	236	46	19.5	168	47	0	0.0	764	283	46	16.3								
Tlaxcala	s.d.	s.d.	289	113	37	32.7	56	9	0	0.0	345	122	37	30.3										
Veracruz	41	12	6	50.0	2927	820	241	29.4	281	63	1	1.6	3208	883	242	27.4								
Yucatán	19	9	0	0.0	460	177	18	10.2	107	33	0	0.0	567	210	18	8.6								
Zacatecas	s.d.	s.d.	1035	365	132	36.2	51	17	0	0.0	1086	382	132	34.6										
Total	240	70	18	25.7	30574	11799	2815	23.9	5099	1323	32	2.4	35673	13122	2847	21.7								

s.d. Sin dato.
n.a. No aplica.

Fuente: cálculos con base en las Estadísticas Continuas del formato 911 de escuelas regulares (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPVEE.

Tabla 3.9

Escuelas indígenas y comunitarias atendidas por USAER

Entidad	Preescolares indígenas	Primarias indígenas	Escuelas comunitarias	Total
Baja California	0	7	0	7
Campeche	9	4	0	13
Chiapas	0	11	0	11
Chihuahua	0	1	0	1
Guerrero	6	27	0	33
Hidalgo	2	4	0	6
México	3	2	0	5
Michoacán	1	2	0	3
Morelos	1	0	0	1
Nuevo León	0	0	1	1
Oaxaca	11	11	0	22
Puebla	23	46	1	70
Querétaro	0	13	0	13
San Luis Potosí	3	2	0	5
Sonora	2	9	0	11
Tabasco	5	20	0	25
Tlaxcala	3	2	0	5
Veracruz	0	5	0	5
Yucatán	0	2	0	2
Zacatecas	0	0	2	2
Total	69	168	4	241

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* de USAER (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

3.6 Recursos para la atención a los estudiantes con discapacidad en planteles de educación media superior¹⁴

Sólo 5% de los planteles de EMS escolarizada cuenta con un aula especializada para atender a personas con discapacidad (tabla 3.10) mientras que en la modalidad CAED (tabla 3.11), 92.3% de los centros dispone de este tipo de aulas.

Los planteles escolarizados con sanitarios accesibles y en uso para personas con discapacidad son sólo 23.7%, mientras que 48.1% de los CAED cuentan con ese recurso.

Los señalamientos para personas con discapacidad sólo están presentes en 18.2% de los planteles con oferta escolarizada en contraste con los CAED en donde se cuenta con ellos en 44.2% de los casos. En 51.9% de estos centros existen rampas, mientras que solamente 27.1% de los otros tipos de escuela de este nivel educativo del país las tienen.

¹⁴ Esta información procede de la sección de infraestructura del Formato 911 de EMS para el inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Tabla 3.10

Planteles con recursos para personas con discapacidad en educación media superior (modalidad escolarizada)

Entidad	Planteles	Aula especializada para atender a personas con discapacidad %	Sanitarios accesibles y en uso para personas con discapacidad %	Señalamientos para personas con discapacidad %	Rampas %	Pavimento táctil %	Barandales y pasamanos %	Área de detección del bastón %
Aguascalientes	214	6.5	23.4	18.2	28.5	3.3	7.9	0.9
Baja California	301	14.3	41.2	38.2	44.5	4.3	27.9	1.3
Baja California Sur	112	9.8	31.3	30.4	46.4	1.8	11.6	0.0
Campeche	116	9.5	50.9	43.1	64.7	4.3	37.9	0.9
Chiapas	969	2.2	13.2	6.4	13.4	1.0	4.0	0.4
Chihuahua	570	8.8	27.4	24.4	34.4	3.2	15.3	1.2
Coahuila	560	7.9	23.6	20.0	30.5	1.8	12.1	1.6
Colima	156	9.0	34.6	31.4	40.4	5.1	21.2	3.2
Ciudad de México	509	15.1	39.1	31.8	38.9	5.9	24.0	3.7
Durango	320	2.8	41.6	30.6	45.9	2.2	7.2	0.0
Guanajuato	1 047	4.3	22.3	13.7	19.2	1.5	9.0	0.3
Guerrero	649	3.9	9.9	6.3	10.2	0.9	4.5	0.5
Hidalgo	468	7.9	26.7	17.5	32.5	2.6	10.3	0.9
Jalisco	714	6.7	34.9	28.9	40.5	4.2	16.8	1.1
México	1 761	4.9	31.0	19.4	33.2	2.0	11.2	0.3
Michoacán	694	8.2	14.1	8.8	14.8	2.0	5.0	0.7
Morelos	296	5.1	23.3	17.6	29.4	1.4	13.2	0.0
Nayarit	293	6.5	14.7	11.9	18.1	1.7	7.8	0.0
Nuevo León	365	12.6	41.1	37.5	51.2	7.1	25.5	0.8
Oaxaca	684	2.0	21.8	10.2	19.3	0.7	4.2	0.3
Puebla	1 698	1.3	15.0	6.4	11.7	0.5	4.0	0.2
Querétaro	238	7.1	39.5	24.4	48.3	1.3	23.1	0.8
Quintana Roo	198	8.1	35.4	26.8	42.4	2.0	12.1	0.0
San Luis Potosí	462	3.0	16.2	10.6	19.9	1.3	6.9	1.5
Sinaloa	437	6.4	22.2	19.2	31.1	5.7	11.2	0.7
Sonora	285	8.4	34.7	34.4	46.3	4.2	14.4	0.7
Tabasco	298	4.0	29.2	23.5	39.9	1.3	10.4	0.0
Tamaulipas	369	9.5	28.2	31.4	41.2	3.8	14.6	0.5
Tlaxcala	175	2.9	34.3	17.7	38.9	2.9	11.4	1.7
Veracruz	1 752	2.6	11.7	8.6	16.1	1.2	5.8	0.1
Yucatán	410	4.6	33.9	19.5	42.9	2.2	11.0	1.0
Zacatecas	280	2.9	12.1	13.2	25.7	1.8	6.4	0.0
Total	17 400	5.4	23.7	17.0	27.1	2.2	10.2	0.7

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

El pavimento táctil está en 3% de los planteles escolarizados, en tanto que 23.2% de los CAED dispone de ese recurso. Las áreas de detección para bastón son casi inexistentes (están presentes en menos de 1% de los planteles escolarizados, mientras que 17.1% de los CAED sí cuenta con ellas).

El Formato 911 requiere a los CAED reportar ciertos recursos más especializados (tabla 3.11). El más frecuente es el *software* para personas con discapacidad, disponible en 44.2% de los centros. En segundo lugar, están las impresoras braille en operación, presentes en 36.5% de los CAED. Todos los demás recursos, como croquis de localización de áreas de acceso con simbología braille, computadoras con pantalla táctil, teclados y ratones alternativos, e incluso magnificadores y lupas están en uso, como máximo, en 1 de cada 4 CAED.

Tabla 3.11
Planteles CAED con recursos para personas con discapacidad

Recursos	En operación %	En reparación %	Guardadas o en reserva %
Aula especializada para atender a personas con discapacidad	92.3	*	*
Sanitarios accesibles y en uso para personas con discapacidad	48.1	*	*
Señalamientos para personas con discapacidad	44.2	*	*
Rampas	51.9	*	*
Pavimento táctil	23.2	*	*
Barandales y pasamanos	42.5	*	*
Área de detección del bastón	17.1	*	*
Croquis de localización de áreas de acceso, con simbología braille	22.7	*	*
<i>Software</i> especializado para usuarios con discapacidad	44.2	*	*
Impresoras braille	36.5	1.7	7.2
Pantallas de toque	0.6	0.0	0.0
Atriles	1.7	0.0	0.0
Teléfonos para personas sordas	0.0	0.0	0.0
Computadoras con pantalla táctil	1.1	0.0	1.1
Teclados alternativos	20.4	0.0	5.0
Ratones alternativos	3.9	0.0	0.0
Magnificadores o lupas	26.5	0.0	2.2
Comunicadores	1.7	0.0	0.6
Otros	4.4	0.0	1.7

N = 181 CAED

* El Formato 911 no registra estos datos.

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPVEE.

3.7 Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

A continuación se hace un análisis de la dotación de recursos humanos de las USAER y de la carga de trabajo que dichas unidades soportan, tomando como referencia la orientación de que un equipo de apoyo de USAER (psicólogo, trabajador social y maestro de comunicación) atienda de cuatro a cinco escuelas y que cada maestro de apoyo dé servicio a una o dos escuelas (SEP, 2006, p. 39).

En la gráfica 3.7 puede observarse que 45% de las USAER del país cuenta con, al menos, un equipo de apoyo completo,¹⁵ mientras que a 50.5% de estas unidades les falta uno o dos integrantes de ese equipo¹⁶ y 4.5% no cuenta con él, es decir, sólo tiene maestros de apoyo. Por lo demás, es importante señalar que todas registran, como estructura mínima, docentes de apoyo. En catorce entidades federativas, más de la mitad de las USAER cuenta con, al menos, un equipo de apoyo completo.

Si se toma en cuenta que las OGFSEE consideran que cada equipo de apoyo de una USAER debe atender un máximo de cuatro a cinco escuelas, se puede calcular si la carga de trabajo de los equipos es adecuada o alta. Se encontró que 47.8% de las unidades tiene una carga de trabajo adecuada para el número de equipos de apoyo con los que cuenta, mientras que 52.2% presenta una carga alta o superior a lo esperado (gráfica 3.8).

Al realizar un análisis similar sobre los docentes de apoyo, resulta que la gran mayoría de las USAER del país (96.3%) atiende una cantidad de escuelas que está dentro de los márgenes establecidos por las OGFSEE, es decir, 1 a 2 escuelas por cada docente de apoyo (gráfica 3.9). Sólo 3.7% de las unidades del país tiene una carga excesiva de escuelas (más de dos por docente de apoyo).

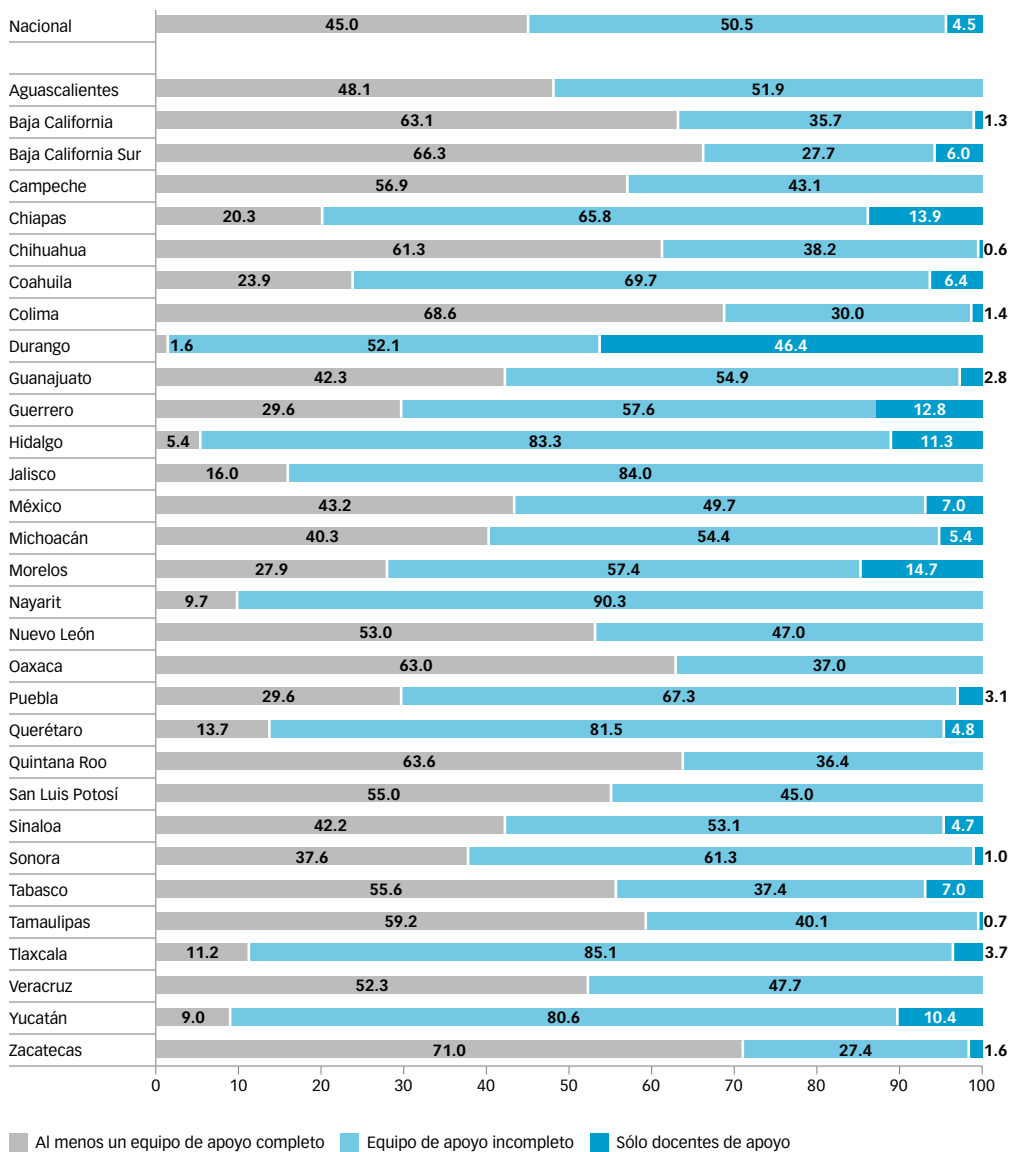
Al combinar la información sobre la carga de trabajo de los equipos de apoyo con la de los docentes de apoyo (gráfica 3.10), se observa que 44.2% de las USAER tienen una carga de trabajo adecuada; el resto tiene una carga alta en uno de los componentes o en ambos.

¹⁵ Esta información se basa en el Formato 911 de las USAER. Sólo se consideraron como integrantes de un equipo de apoyo completo aquellos profesionistas cuya área de especialidad registrada en el formato coincidía o era afín con lo especificado en las OGFSEE. Se excluyeron aquellos profesionistas cuya carrera era claramente ajena a las tres funciones, por ejemplo, administradores de empresas, abogados o ingenieros en sistemas. En estos análisis no se considera a la Ciudad de México, pues la estructura de sus servicios de educación especial es diferente a la planteada por las OGFSEE. En particular, sus Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), instancias reportadas en el Formato 911 de las USAER, no incluyen equipos de apoyo en su diseño. Se espera evaluar estas unidades con criterios apropiados en estudios subsecuentes.

¹⁶ Las USAER que tienen un equipo de apoyo incompleto sí cuentan con personal paradocente; sin embargo, éste no es suficiente o no tiene la formación requerida (según lo registrado en el Formato 911) para configurar equipos con las tres especialidades que señalan las OGFSEE. Las USAER que sí tienen uno o más equipos de apoyo completos, en algunos casos, cuentan con más personal paradocente, el cual, por su formación o cantidad, no se puede considerar que forme equipos de apoyo completos.

Gráfica 3.7

Porcentaje de USAER con al menos un equipo de apoyo completo

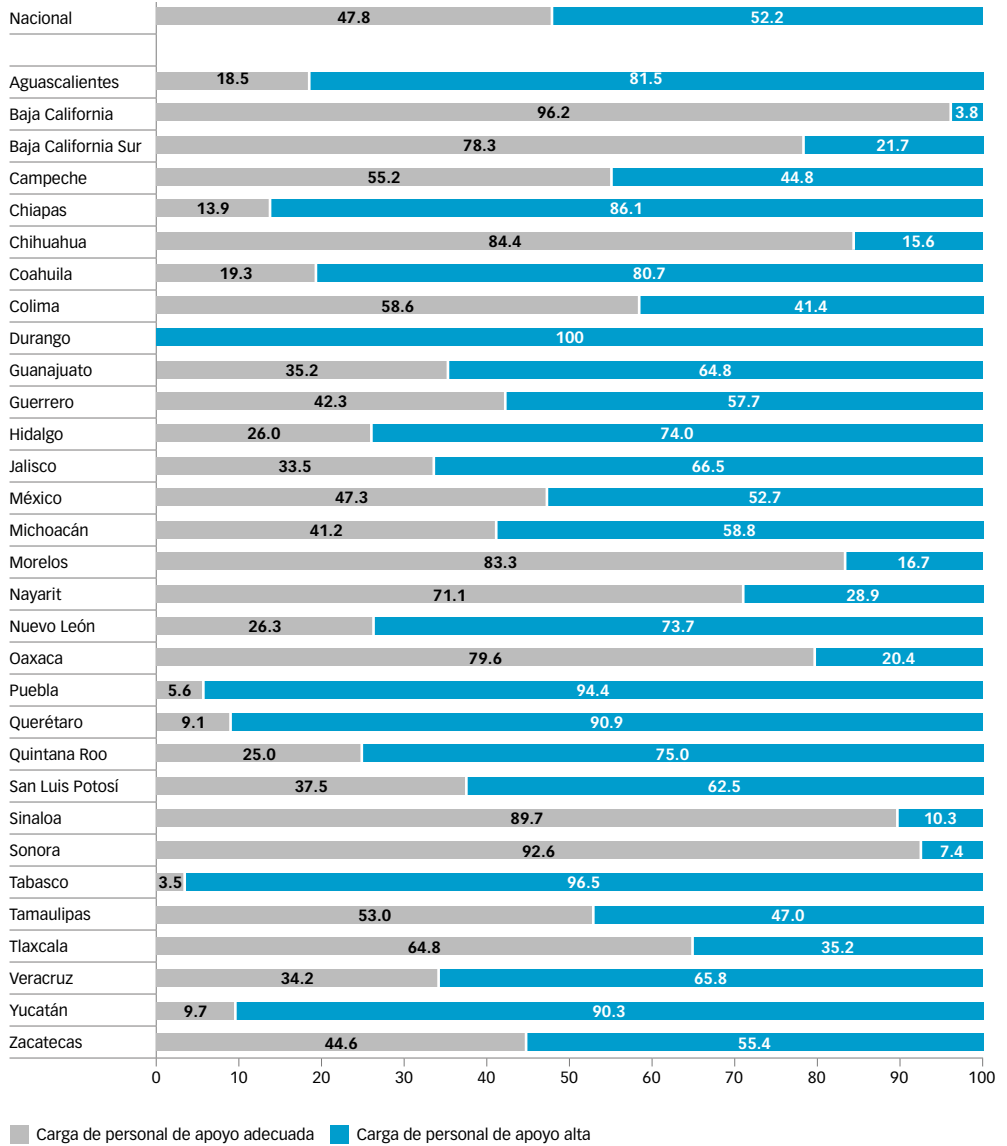


Nota: se omite la información de la Ciudad de México debido a que la organización de sus servicios no puede ser valorada con el análisis presentado aquí.

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* de USAER (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

Gráfica 3.8

Porcentaje de USAER con carga de trabajo adecuada o alta de los equipos de apoyo

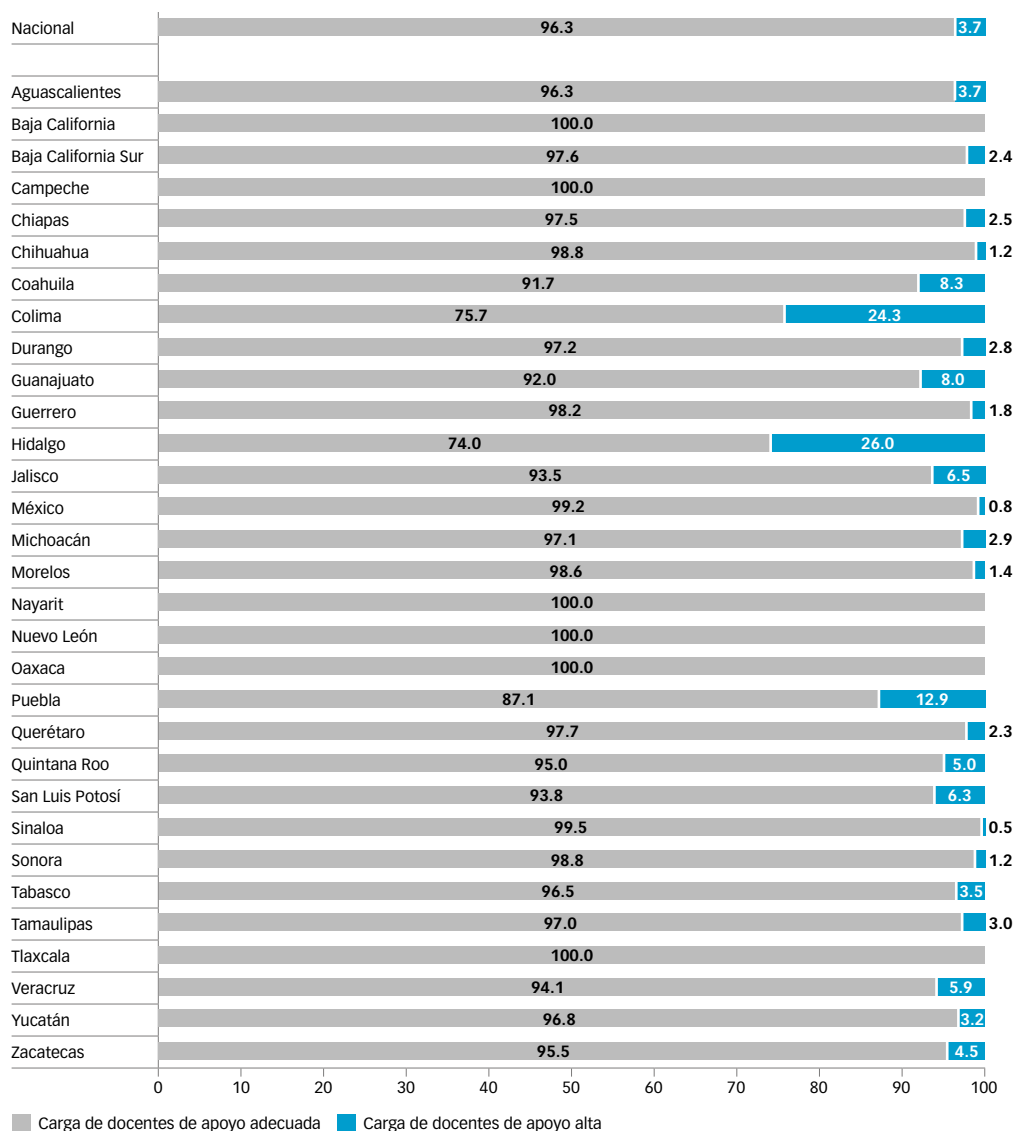


Nota: se omite la información de la Ciudad de México debido a que la organización de sus servicios no puede ser valorada con el análisis presentado aquí.

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* de USAER (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

Gráfica 3.9

Porcentaje de USAER con carga de trabajo adecuada o alta de los docentes de apoyo

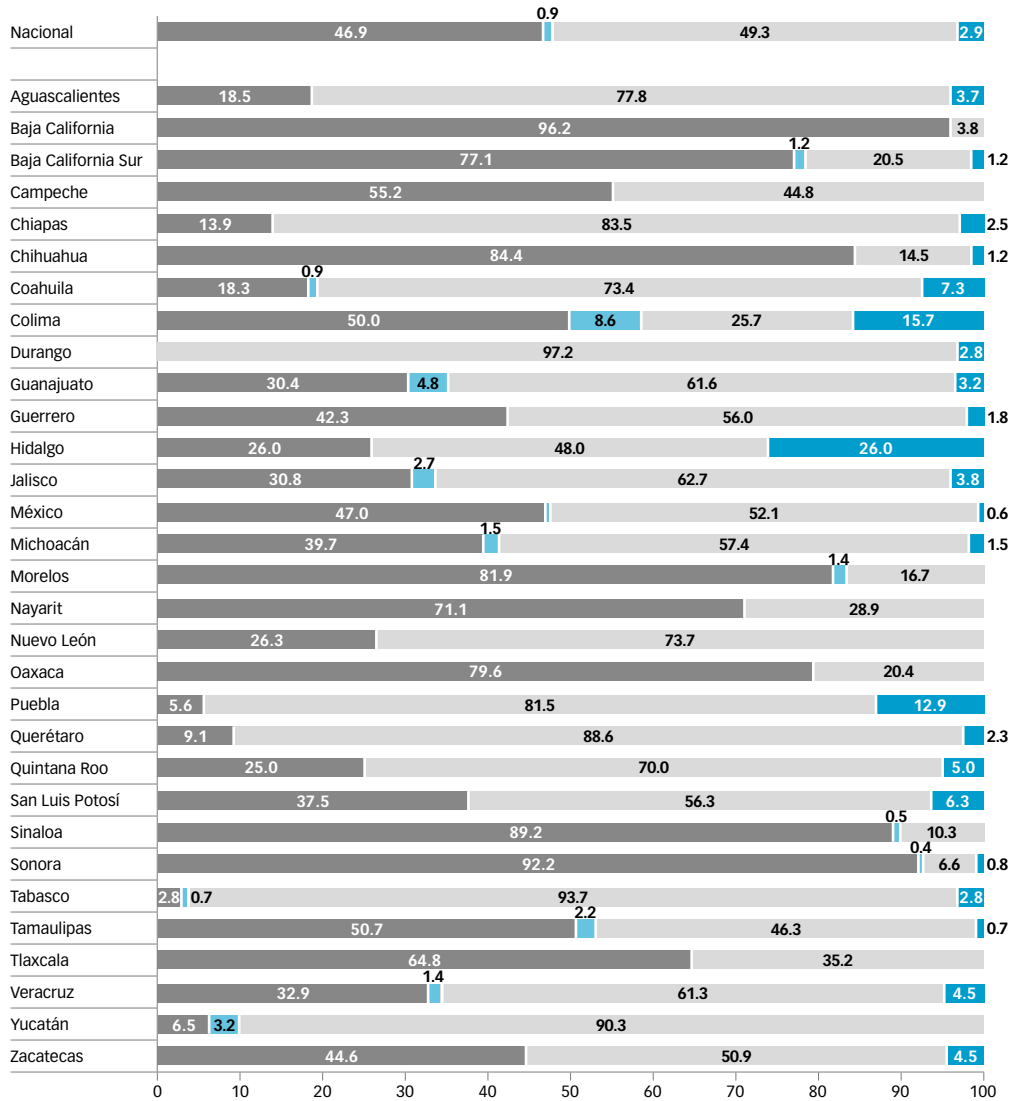


Nota: se omite la información de la Ciudad de México debido a que la organización de sus servicios no puede ser valorada con el análisis presentado aquí.

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* de USAER (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

Gráfica 3.10

Porcentaje de USAER por la carga de trabajo de sus componentes



- Carga de personal de apoyo adecuada, y Carga de docentes de apoyo adecuada
- Carga de personal de apoyo adecuada, y Carga de docentes de apoyo alta
- Carga de personal de apoyo alta, y Carga de docentes de apoyo adecuada
- Carga de personal de apoyo alta, y Carga de docentes de apoyo alta

Nota: Se omite la información de la Ciudad de México debido a que la organización de sus servicios no puede ser valorada con el análisis presentado aquí.

Fuente: cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del formato 911* de USAER (inicio de ciclo escolar 2015-2016), SEP-DGPPYEE.

■ Consideraciones finales

La población con discapacidad es una de las mayormente excluidas del sistema educativo mexicano, como se refleja en sus tasas de asistencia a la escuela. De acuerdo con los datos nacionales más recientes (INEGI, 2016d), 1 de cada 3 niños de 3 a 5 años de edad con discapacidad no asiste a la escuela, igual que 1 de cada 10 del grupo de 6 a 11 años, 2 de cada 10 de 12 a 14, y 45% de los que tienen entre 15 y 17 años de edad. Las brechas en los niveles de asistencia escolar entre niñas, niños y adolescentes con y sin discapacidad son estadísticamente significativas en todos los grupos de edad anteriores, con excepción del de 3 a 5 años.

El rezago en la atención educativa a las personas con discapacidad también se hace evidente en las tasas de analfabetismo y en la escolaridad. Casi una cuarta parte de los adultos con discapacidad no sabe leer y escribir, proporción cinco veces mayor a la de los adultos sin discapacidad. La escolaridad promedio de los primeros no alcanza siquiera el nivel de primaria, mientras que entre los segundos rebasa el de secundaria.

La cobertura escolar de la población con discapacidad, incluso su cuantificación demográfica, presenta diversos problemas, los cuales, en parte, han tenido que ver con los cambios de enfoque en la conceptualización y la medición de la discapacidad. Se ha pasado de una perspectiva médica, centrada en las deficiencias físicas o mentales de las personas, a una biopsicosocial que conjuga limitaciones de orden físico, intelectual o emocional con condiciones del entorno que limitan el desarrollo pleno de los individuos. De esta manera, la consideración actual de la discapacidad parte de un enfoque social y funcional.

Los cambios de paradigma en la forma de concebir la discapacidad han sido paulatinos y desiguales en los distintos ámbitos de la política pública; esto ha traído como consecuencia que no sea posible tener datos comparables a través del tiempo ni entre distintas fuentes. Por tanto, un primer reto a enfrentar es uniformar y mejorar los sistemas de captación y registro de personas con discapacidad a nivel poblacional y escolar.

El reconocimiento y la promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad han orientado políticas y acciones de integración e inclusión distintas a las de segregación, que prevalecían hace 30 años y más. En el campo educativo esto se ha centrado en la atención prioritaria de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, y no en escuelas de educación especial. Estas políticas y acciones se reflejan en las estadísticas, que permiten advertir que la mayor parte de los estudiantes con discapacidad asiste a escuelas regulares y no a escuelas especiales.

A nivel nacional, 11.6% de las escuelas de preescolar, 36.3% de las primarias, 34.2% de las secundarias, 22% de los planteles de EMS escolarizados y 17% de los no escolarizados (sin contar los CAED), esto es, alrededor de 64 700 centros educativos, reportan tener entre sus estudiantes a personas con discapacidad. En todos los casos las escuelas regulares de sostenimiento público son las que atienden en mayores proporciones a estudiantes con estas características, aunque en preescolar y primaria la diferencia con las privadas es mínima.

Sin embargo, es notorio que las políticas de integración e inclusión educativa no han venido acompañadas del fortalecimiento de las escuelas para la atención de esta población pues, por ejemplo, apenas un tercio o menos de las primarias, las secundarias y los planteles de EMS cuentan con rampas o sanitarios adaptados, o bien con materiales o recursos de apoyo educativo para estudiantes con discapacidad visual o auditiva.

Para el caso de la EB, las escuelas regulares que tienen estudiantes con discapacidad deben recibir servicios de apoyo de las USAER, sin embargo, a nivel nacional más de la mitad no cuenta con ellos (de hecho, sólo 34.6% de los preescolares y 21.7% de las secundarias son apoyados). Es importante destacar que las escuelas indígenas y las comunitarias prácticamente no reciben este soporte.

A lo anterior se suma que más de la mitad de todas las USAER del país no cuenta con el equipo completo de especialistas que debe tener; además, una proporción semejante atiende más escuelas de las que debería según su dotación de personal, de acuerdo con las orientaciones vigentes.

De todo lo anterior se concluye que es necesario que la política educativa se enfoque en la problemática que enfrenta el SEN en la atención educativa a la población con discapacidad, que es una de las que presenta los mayores rezagos. Esto comprende desde la correcta identificación y registro de dicha población, la adecuación de los espacios físicos escolares, y la dotación suficiente y diversificada de materiales educativos, hasta la formación y los servicios de apoyo a los docentes. Asimismo, será necesario avanzar hacia una evaluación del impacto de la política de inclusión en las trayectorias escolares y los aprendizajes alcanzados por las personas con discapacidad.
