

**Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación**  
**Subsecretaría de Educación Básica**  
**Dirección General de Desarrollo Institucional**

**Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad  
Escolar**

**Presentación**

El modelo de gobierno propuesto por la administración 2019-2024 ha traído consigo cambios en los planos político, jurídico, económico, social y educativo, con políticas públicas, estrategias y acciones que tienen la expectativa de reconducir la vida nacional, para un mayor bienestar colectivo.

La educación renueva y ratifica sus propósitos de calidad, equidad, inclusión y respeto a la diversidad de culturas, lenguas, origen étnico, capacidades tanto físicas como intelectuales y condición migratoria, entre otras características de la diversidad de los grupos humanos, que exigen ser reconocidas y valoradas para lograr la excelencia del sistema educativo.

Como parte de un gran proyecto nacional –que se propone cambios radicales para mejorar la formación de niñas, niños y jóvenes– se han realizado ajustes en la Constitución y leyes derivadas, así como revisiones en planes y programas de estudio que mejoren sus contenidos con los propósitos de una formación integral desde la educación básica que incluye la inicial, preescolar, primaria y secundaria, hasta la educación media superior.

En este escenario, el Gobierno de la Ciudad de México y los correspondientes a las entidades de la República, se suman de acuerdo con sus atribuciones y autonomía para favorecer en sus respectivos espacios de jurisdicción las acciones que permitan lograr los grandes propósitos nacionales de acuerdo con sus necesidades específicas para que los procesos y resultados resulten pertinentes y eficaces para cada región del país.

La perspectiva de justicia educativa que incluya con equidad y calidad a los pueblos indígenas, afromexicanos, personas migrantes y otras en situación de vulnerabilidad, corresponde a una realidad que progresivamente ha afianzado su reconocimiento: la diversidad de la sociedad y la composición plurilingüe y multicultural del universo de estudiantes, por lo que –como nunca– se considera el currículo intercultural y la atención de los diferentes contextos en los que se encuentran las escuelas, de manera que los procesos educativos tomen en cuenta sus condiciones de infraestructura, docencia, relaciones comunitarias, entre otras.

El territorio nacional presenta diferentes tipos de escuelas marcadas por circunstancias múltiples: migración, características urbanas y rurales, organización y tamaño de los centros escolares, por ejemplo. Esto significa que los estudiantes indígenas se

encuentren en las escuelas generales tanto urbanas como rurales; que hijos de familias migrantes no solamente acudan a los centros educativos que se abren en los campos agrícolas y zonas próximas –porque además de laborar en actividades agrícolas, también lo hacen en servicios, construcción, etcétera–. Por ello, se les encuentra inscritos en planteles diferentes a lo largo y ancho de la geografía mexicana.

De acuerdo con la normatividad, las escuelas regulares también deben atender niñas, niños y adolescentes con discapacidad, de manera que estos satisfagan su derecho a la educación en escuelas inclusivas donde los estudiantes se beneficien de las ventajas de la diversidad dentro del grupo, vista como oportunidad para crecer juntos de manera colaborativa, solidaria y respetuosa de las diferencias; vivenciando prácticas democráticas, de ayuda mutua y sentimiento de pertenencia a una sociedad plural que los arropa sin distinciones.

Ello, sin embargo, conlleva una gran complejidad que exige respuestas flexibles, creativas y dinámicas por parte del Estado. La misión que tiene la Dirección General de Desarrollo Institucional es apoyar con acciones afirmativas la formación integral de niñas, niños y adolescentes que son atendidos en las escuelas de las alcaldías de la Ciudad de México. En estos planteles se encuentra población indígena, migrante, afrodescendiente y con capacidades diferentes; lo que lleva a replantear los desafíos en la perspectiva de superar los rezagos y cerrar brechas de desigualdad a la luz de la construcción de una Nueva Escuela Mexicana.

Para cumplir lo anterior, se desarrolla un **Programa de Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar** que, en colaboración con otras instancias de gobierno, centros de educación superior y especialistas, provea a las escuelas de materiales y formas especializadas de intervención didáctica para atender aulas inclusivas compuestas por diversos perfiles de estudiantes: migrantes, indígenas con lenguas propias, discapacidades que pueden ser motoras, auditivas, visuales o de otro tipo.

El propósito es apoyar a los docentes, alumnos, padres y otras figuras de la estructura escolar con estrategias y recursos educativos, que les permitan reforzar los contenidos curriculares con la perspectiva de una formación integral donde la calidad y pertinencia potencien la inclusión y equidad a las que aspira la sociedad mexicana.

En este documento se presentan las características de la iniciativa que se pondrá en marcha, los fundamentos legales, conceptuales, el universo de atención, los tiempos, los agentes que participan en la misma y los procesos a desarrollarse. Se incluye, por la importancia que esto tiene en la concepción y operación de la propuesta, un capítulo con los puntos centrales –muy sintetizados– de las mesas de expertos donde se analizaron cada uno de los temas relacionados con las poblaciones consideradas: indígenas, migrantes y estudiantes con capacidades diferentes.

## 1. Marco normativo para la atención de alumnos en situación de vulnerabilidad escolar

### *Ámbito internacional*

Distintos organismos globales —culturales y educativos— han conformado un conjunto muy sólido de acuerdos y convenios de los que el Gobierno Mexicano forma parte y se compromete a generar políticas y acciones de atención a los grupos o sectores en situación de vulnerabilidad escolar. Entre estos acuerdos y convenios internacionales destacan:

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Establece, entre otros preceptos, la necesidad de garantizar la igualdad ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación.<sup>1</sup>
- *Convención sobre los Derechos del Niño*. Reconoce como niños a los seres humanos menores de 18 años y se les atribuye derecho pleno al desarrollo físico, mental y social, así como a la expresión libre de sus opiniones.<sup>2</sup>
- *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes*. Refiere en su artículo 26 la obligación de los gobiernos de garantizar la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles. Plantea también en el artículo 28, la obligación de los gobiernos de garantizar una educación que permita a las niñas y niños indígenas aprender a leer y a escribir en su lengua; y en el 31, se considera la promoción de acciones que permitan eliminar todo tipo de prejuicio hacia los pueblos indígenas.<sup>3</sup>
- *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*. Su Artículo 3º señala la obligación de los gobiernos a proporcionar educación básica para todas las niñas, niños y jóvenes con particular atención a aquellos en situación de desigualdad social y económica. En esta línea, los cinco puntos que incluye el Artículo 3º refieren lo relativo al acceso a la educación y fomentar la equidad.<sup>4</sup>
- *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. En su Artículo 4º marca la

<sup>1</sup> ONU (198). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperada el 21/04/2020 en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

<sup>2</sup> UNICEF (2015). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperada el 21/04/2020 en: [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Convencion\\_sobre\\_los\\_Derechos\\_del\\_Nino.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino.pdf)

<sup>3</sup> OIT (2014). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. Recuperado el 11/04/2020 en: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)

<sup>4</sup> UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Consultado el 10/04/2020 en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

obligación de los Estados de adoptar medidas educativas que promuevan el conocimiento de la historia, las tradiciones y el idioma de las culturas indígenas que existan en su territorio.<sup>5</sup>

- *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Su Artículo 5º establece la obligación de cada Estado de garantizar una educación que respete la identidad cultural de los pueblos indígenas.<sup>6</sup>
- *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Precisa la necesidad de asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad.<sup>7</sup>
- *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Propone tres principios, de los que interesa destacar el III, pues plantea la obligación de los gobiernos de promover una educación que proporcione los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que contribuyan al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre grupos étnicos, sociales y culturales.<sup>8</sup>
- *Transformar Nuestro Mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. En esta agenda se promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad con oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y garantiza el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables.<sup>9</sup> El objetivo número 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos”, considera alcanzar los propósitos en una perspectiva basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica.
- *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. El punto 2 de la misma plantea que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. La orientación incluyente es el medio más eficaz para combatir las

---

<sup>5</sup> ONU (1992). Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Consultado el 10/04/2020 en:

<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>

<sup>6</sup> UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Consultado el 12/04/2020, en:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa)

<sup>7</sup> ONU (2018). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Consultado el 10/04/2020, en CNDH, 2018: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

<sup>8</sup> UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Consultado el 30/03/2020, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa)

<sup>9</sup> ONU (2015). Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Consultado el 25/04/2020, en: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution\\_A\\_RES\\_70\\_1\\_SP.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_SP.pdf)

actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.<sup>10</sup>

- *La Convención de la ONU sobre los Derechos de los Migrantes*, que entró en vigor en 2003 y México ratificó, plantea la especial vulnerabilidad que tienen las mujeres y los niños en el contexto de la migración, así como el respeto que exigen sus derechos.<sup>11</sup>

### ***Ámbito nacional***

En consonancia con los acuerdos y convenios internacionales, el sistema educativo mexicano cuenta con una base normativa que promueve el desarrollo de políticas y acciones que buscan garantizar la inclusión sustantiva de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que presentan mayor vulnerabilidad. Entre los documentos jurídicos más relevantes que sustentan al sistema educativo se encuentran los siguientes:

- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En su Artículo 1º prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, de género, edad, discapacidad, condición social, religiosa, de opiniones y preferencias sexuales; en el Artículo 2º reconoce la composición pluricultural y el fortalecimiento de las lenguas y los pueblos indígenas, y en el 3º establece garantías para niñas y niños indígenas de recibir educación con equidad y respeto a sus culturas y lenguas.<sup>12</sup>
- *Ley General de Educación*. En el Artículo 35 plantea que la educación especial buscará la equidad y la inclusión, la cual deberá estar disponible para todos los servicios que proporciona el sistema educativo.<sup>13</sup>
- *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Plantea en el Artículo 13 el respeto y reconocimiento de la diversidad de lenguas nacionales dentro de los planes y programas nacionales, estatales y municipales en materia de educación.<sup>14</sup>
- *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Señala en su Artículo 1º, que las acciones afirmativas a implementar podrán incluir aquellas que

---

<sup>10</sup> UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Consultada el 25/04/2020, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)

<sup>11</sup> UNESCO (2005). Convención de la ONU sobre los Derechos de los Migrantes. Consultada el 30/04/2020, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143557\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143557_spa)

<sup>12</sup> Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultada el 17/04/2020, en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_060320.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf)

<sup>13</sup> SEP (2029). Ley General de Educación. Consultada el 17/04/2020, en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)

<sup>14</sup> Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Consultada el 20/04/2020, en: <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>

favorezcan el acceso, permanencia y promoción de personas pertenecientes a grupos en situación de discriminación.<sup>15</sup>

- *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad*. En el Artículo 12<sup>o</sup> establece que la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o el proveniente del personal docente o administrativo del sistema educativo.<sup>16</sup>

### ***Ámbito de la Ciudad de México***

De acuerdo con el marco jurídico internacional y nacional, el Gobierno de la Ciudad de México establece una base normativa que permite generar propuestas educativas — curriculares y pedagógicas— acordes con las necesidades culturales, étnicas, lingüísticas y de capacidades de los estudiantes que acceden a las escuelas de la capital de la República.

- *La Constitución Política de la Ciudad de México*<sup>17</sup> plantea en el Artículo 8, apartado 10, que: Las autoridades de conformidad con su ámbito de competencia, establecerán acciones afirmativas destinadas a prevenir o compensar situaciones de desventajas o dificultades de grupos vulnerables, con el fin de procurar su permanencia en el sistema educativo.
- *Ley Constitucional de Derechos Humanos y sus garantías de la Ciudad de México*, plantea en su Artículo 45 lo siguiente:<sup>18</sup>

El derecho a la educación es un derecho fundamental de las personas para su formación y desarrollo progresivo e integral, así como para la construcción de una sociedad más justa, equitativa, incluyente y democrática, y un medio indispensable para la realización de derechos humanos. Toda la enseñanza, ya sea pública o privada, sistemática o asistemática, debe orientarse al desarrollo de una sociedad sustentable, al sentido de la dignidad de la personalidad humana, a capacitar a todas las personas para participar efectivamente en el desarrollo de una sociedad democrática y libre, y a favorecer la comprensión

---

<sup>15</sup> Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Consultada el 20/04/2020, en:

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262\\_210618.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf)

<sup>16</sup> Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Consultada el 25/04/2020, en

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)

<sup>17</sup> Gaceta Oficial de la Ciudad de México (2017). Constitución Política de la Ciudad de México. Consultada el 15/04/2020, en:

<https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5ca/4e7/29a/5ca4e729aef0e099386178.pdf>

<sup>18</sup> Congreso de la Ciudad de México (2019). Decreto por el que se expide la Ley Constitucional de Derechos Humanos y sus garantías de la Ciudad de México. Consultado el 15/04/2020, en:

<https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5ca/4ea/b7b/5ca4eab7bf7eb254177796.pdf>

entre todos los grupos étnicos, y entre las naciones y los grupos raciales y religiosos.

[...]

El Gobierno de la Ciudad y el Congreso Local garantizarán el derecho a la educación de la población en condición de discapacidad, incluyendo la psicosocial, aptitudes sobresalientes o los que, por alguna circunstancia, enfrenten problemas para el pleno desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y/o afectivas y que influyen en su aprendizaje, desde el nacimiento hasta la conclusión de su trayecto formativo en los ámbitos familiar, escolar, laboral, de salud y social.

- Por su parte, en la *Ley de Educación* que norma las políticas y acciones de la Ciudad de México, se considera lo siguiente:<sup>19</sup>

Artículo 83. Tienen derecho a la integración, a través de la educación especial, las personas que presenten determinada necesidad educativa especial temporal o permanente, resultante de alguna discapacidad sensorial, del lenguaje, de motricidad o intelectual, de capacidades y aptitudes sobresalientes, de situación de riesgo, o alguna otra causa que les impida acceder al currículo básico. Para esto se aplicarán programas que permitan alcanzar dentro del mismo sistema los propósitos establecidos con carácter general para todos los alumnos, sin menoscabo de sus diferencias individuales o de grupo. Asimismo, se crearán programas y materiales didácticos específicos para aquellos que por su situación no se encuentren en posibilidad de acceder a la educación básica, a quienes se ofrecerá una educación que satisfaga sus necesidades para el logro de su autonomía social y productiva.

Artículo 95. La educación básica tendrá las adaptaciones necesarias para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas asentados en los territorios de la entidad, así como de los grupos migratorios.

Como ha sido posible observar en este apartado, existen acuerdos y convenios internacionales con los que México se ha comprometido, además de marcos normativos nacionales y estatales derivados de ellos algunos, y otros que son parte de la historia nacional de lucha a favor de los derechos humanos, que establecen medidas y acciones de reconocimiento y atención a las necesidades culturales, étnicas, lingüísticas y de capacidades particulares de la población. Los tres niveles normativos —internacional, nacional y estatal— mantienen vinculación y apuntalan la importancia de políticas y propuestas curriculares específicas, sumadas a otros tipos de apoyos, que generen condiciones de equidad y consoliden los principios de inclusión sustantiva.

---

<sup>19</sup> Gaceta Oficial del Distrito Federal (2000). Ley de Educación del Distrito Federal. Consultada el 15/04/2020, en:

<https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5ca/4eb/66c/5ca4eb66c72b8140768304.pdf>

## 2. Construcción de un ángulo de mirada

Los procesos de industrialización y las innovaciones tecnológicas que ha vivido el mundo durante los siglos XIX y XX, explican que en las dos primeras décadas del siglo XXI, la mayor parte del planeta se encuentre constituida por sociedades complejas por su tamaño y las demandas de sus miembros en torno a los servicios básicos para sobrevivir.

Gobernar las sociedades globalizadas y gestionar los asuntos públicos son tareas altamente sofisticadas, sobre todo porque su organización goza de una autonomía limitada muy dependiente de las exigencias del sistema económico mundial, encabezado por los centros de poder de los países más fuertes en términos económicos, militares, tecnológicos. La pregunta por tanto es cómo responder a un conjunto de fenómenos cada vez más complejos,<sup>20</sup> donde las poblaciones deben estar preparadas para manejar la complejidad e incertidumbre, el conflicto y el cambio.

Grandes son los problemas que comparten con características específicas todos los países: corrientes migratorias, desempleo y otros rasgos de vulnerabilidad social. Existen conflictos presentes con mayor agudeza en los países subdesarrollados, como son la pobreza extrema, desigualdad social, inseguridad y violencia, por citar algunos. Es así, como todos los países de acuerdo con sus características de desarrollo, adoptan estrategias de apoyo para los grupos en desventaja, como son los indígenas, migrantes, niñas y niños, entre otros.

América Latina enfrenta el reto de organizar adecuadamente los servicios de grandes grupos que se encuentran marginados y requieren amplia infraestructura de diferente tipo. Los criterios de equidad, inclusión y pertinencia en la atención a la diversidad alcanzan al conjunto de las políticas públicas en los países con mayores desigualdades. Se reconoce que la equidad es la columna vertebral para atender las grandes cuestiones relativas a la pobreza, cuyas repercusiones se manifiestan en los diferentes ámbitos de la vida social, poniendo en riesgo la democracia y la paz social.

Estos panoramas nos llevan repensar el papel de la educación como integradora del individuo en la sociedad, y favorecer que a nivel personal y colectivo aumente el número de oportunidades en el ámbito educativo.<sup>21</sup> A la institución educativa se le plantean desafíos específicos en las condiciones actuales de cambios tecnológicos profundos, que se acompañan de exclusión social y desigualdad económica, exacerbando el conflicto social.

Por ejemplo, los seres humanos de hoy deberán cambiar en el espacio de una generación, ya no de padres a hijos como solían marcar los ritmos del pasado inmediato.

---

<sup>20</sup> Touraine. A. (2000). ¿Podremos vivir juntos? México, F.C.E, pp. 9-23.

<sup>21</sup> Luhmann, N. y K. Schorr (1993). El sistema educativo (Problemas de reflexión). México, U. de Guadalajara, U. Iberoamericana, ITESO. Col. Laberinto de cristal.



Por tanto, habrán de modificar estructuras mentales y conocimientos para desarrollar trabajos diferentes y formas de ser, estar y convivir en el mundo que exigen cambios veloces y radicales.<sup>22</sup> Tales exigencias de adaptación y asimilación del cambio determinan también que las sociedades sean incluyentes y desarrollen los conocimientos y habilidades que les permitan evitar rezagos y desigualdades en determinados grupos de población.

Hemos de considerar, en la misma línea, que la tecnología moderna con sus métodos nuevos de control, puede ser eficaz en sí misma, pero afecta aspectos del ser humano cuyas consecuencias aún se encuentran poco estudiadas, por lo que se requiere el desarrollo de habilidades que ayuden a los estudiantes a comprender el entorno y a sí mismos como integrantes de sociedades que pueden ser irracionales por la imposibilidad de que las potencialidades humanas se desarrollen con plenitud, como plantea Herbert Marcuse.<sup>23</sup>

La educación mira tanto al pasado como al futuro, en esa medida integra y transforma, transmite la tradición e incorpora innovaciones. Cohesiona y protege el tejido social, al sedimentar en la cultura formas de percibir e interpretar la realidad a través de una identidad compartida por grupos sociales, siendo un producto histórico de la vida en común, la cual se organiza geográficamente, pero también por género y adscripción a grupos y clases diferentes.

Las desigualdades extremas que persisten en México, brechas en el acceso a la salud, la educación, el trabajo, y otros derechos sociales, constituyen desequilibrios que provienen de una inequidad de oportunidades a lo largo de la historia que priva a grandes sectores de la población de los medios necesarios para una vida digna. La reducción de la desigualdad en México, es el aspecto que demanda atención por parte de la educación, que busca mejorar las condiciones de las personas, y favorecer su crecimiento personal y social. Ampliar los esfuerzos por disminuir la desigualdad social es un propósito central de la educación.

La familia y la comunidad funcionaron por mucho tiempo como seguros contra los riesgos, pero la pobreza erosiona la capacidad social para enfrentar los mismos. Por ello, el acceso a la escuela tiene una importancia central, aun cuando la escuela también pueda reproducir esquemas de desigualdad social, como plantea F. Dubet:<sup>24</sup>

[...] se considera que la exclusión escolar es consecuencia directa de la exclusión social. Si existe desigualdad social, la escuela es también desigual, si el sistema

---

<sup>22</sup> Keiner, D. (2005). "Educación humana en la era de la globalización. Notas provisionales", en Keiner, Dieter et. al. Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización. México, ITESO, U. Iberoamericana, Goethe-Institut. Guadalajara, pp. 164-196.

<sup>23</sup> Marcuse, H. (1972). El hombre unidimensional. Barcelona, Ed. Seix Barral.

<sup>24</sup> Dubet, F. (2005). "Exclusión social, exclusión escolar" en J. Luengo, Paradigmas de gobernación de exclusión social en la educación. México, Ediciones Pomares. P. 96.

de elitismo democrático no actúa plenamente, es porque las desigualdades sociales adulteran la competitividad escolar. En esta situación, la escuela no es responsable de las desigualdades, ni de la exclusión. Sin embargo, cuando se la responsabiliza, es por su actuación como escuela de la <<reproducción>>, <<escuela burguesa>>, <<escuela capitalista>>.

El Estado garantiza el acceso a la educación básica en prácticamente todos los países del orbe, pues se constituyó en un espacio de socialización e identidad fundamental, que permite a las personas apropiarse de las herramientas básicas para enfrentar el mundo: alfabetización, y conocimientos, habilidades y valores que le permiten comprender los códigos elementales del entorno y traducirlos en trabajos que les apoyarán para cubrir las necesidades esenciales. Es una de las grandes conquistas y sigue siendo una lucha garantizar plenamente este derecho reconocido en el marco jurídico y suscrito en tratados con otros países.

No es posible conformarse con una educación de calidad para pocas personas en algunas escuelas. El principio de equidad exige que todos los niños y adolescentes mexicanos accedan a escuelas de calidad. Y –es la perspectiva compensatoria– más cuidados demanda la atención de los alumnos en situación de desventaja socioeconómica. La calidad de la misma con un sentido de oportunidad para todos, es la manera de evitar que se convierta en excluyente, y se profundicen las brechas sociales.

Las políticas de equidad e inclusión que favorecen la atención a la diversidad social y una educación intercultural en las lenguas maternas de los estudiantes y con pertinencia cultural, apoyan el acceso y tránsito de niñas, niños y jóvenes indígenas por los diferentes niveles, tipos y modalidades que ofrece el Sistema Educativo Nacional. Para mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas, además de incrementar sus niveles educativos, se busca la participación activa de hombres y mujeres en la vida comunitaria, proyectos productivos, protección de su salud, y los diferentes programas que se establecen para su bienestar individual y colectivo.

En este marco, la educación que atiende la diversidad de alumnos en escuelas inclusivas, persigue garantizar sus derechos humanos y libertades fundamentales, particularmente en lo relativo a la igualdad y no discriminación. Es inobjetable que a mayor educación los grupos en situación de vulnerabilidad amplían sus recursos personales y colectivos para la autodeterminación, participación y consentimiento o no, libre e informado, sobre decisiones relacionadas con sus intereses: patrimonio, expresiones culturales y lenguas propias, desarrollo respetuoso de las culturas e identidades, conservación y protección del medio ambiente e igualdad entre hombres y mujeres.

El Programa de Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar, se enmarca en una necesidad impostergable: concretar la justicia educativa para los pueblos indígenas y otros colectivos en situación de

vulnerabilidad dentro de nuestro país, como son niñas, niños y adolescentes con discapacidades, hijos de familias migrantes y afrodescendientes, entre otros.

Un escenario afortunado para concretar dicho propósito, son las políticas públicas que ha delineado el actual gobierno para que aprovechen las oportunidades educativas los colectivos históricamente en desventaja, ejerciendo plenamente el derecho a recibir una educación de calidad, con la posibilidad de abordar un currículo integral que incluye los diferentes campos de conocimiento y promueve la ciencia, la cultura de la paz y no violencia, el desarrollo sostenible, el bienestar y seguridad humana.

Por lo mismo, son relevantes la promoción del diálogo y acuerdos para proteger y aprovechar el agua y otros recursos naturales necesarios para vida. La ciencia, tecnología e innovación para el cuidado de regiones, recursos y medio ambiente. Todo ayudará, desde la primera infancia, a revertir el cambio climático y reducir los desastres, permitiendo la participación, el conocimiento de los pueblos y la capacidad para gestionar sus recursos.

En el terreno de las Ciencias Sociales y Humanas, mejorar el conocimiento y práctica de los valores universales de justicia, libertad y dignidad humana, permitirá hacer frente a los conflictos sociales, el aumento de las desigualdades, la marginación y la intolerancia, fortaleciendo y protegiendo la diversidad del mundo y el diálogo intercultural.

Desde la primera infancia, los estudiantes deben prepararse para conocer y defender sus derechos respecto de las actividades que afectan a su patrimonio y las expresiones culturales, por lo que todas las interacciones deben caracterizarse por la transparencia, colaboración, diálogo y negociación.

En esta perspectiva, las niñas, niños y adolescentes indígenas, afroamericanos, con discapacidad, migrantes, entre otros, han de conocer y determinar aquello que constituya una amenaza a su patrimonio cultural para decidir la manera de prevenir y mitigar dicha amenaza. Es importante por ello, el impulso que se desea dar al acceso a la información, en la perspectiva de sociedades del conocimiento apoyadas en las TIC.

No podemos soslayar que uno de los grandes desafíos es incrementar los esfuerzos para atender las escuelas con docentes cuyas competencias incluyan el dominio de habilidades acordes a las necesidades de aulas diversas en su población de estudiantes: por contextos, culturas, lenguas, capacidades; todo lo cual demanda resiliencia, flexibilidad y formación sólida, entre otros elementos.

La perspectiva de inclusión y equidad en las escuelas mexicanas apunta a cerrar las brechas en las condiciones de operación y logros de acuerdo con la atención que brindan a su población diversa. De la mejora de los resultados escolares de la población en su conjunto depende el bienestar individual y colectivo. Otro desafío es que la escuela resulte suficientemente relevante para los estudiantes, además de favorecer el

diálogo y apoyo cuando los alumnos atraviesan problemas familiares, escolares y sociales que afectan su interés.

Para desarrollar una educación pertinente e inclusiva, los directores escolares requieren ser líderes que inspiren, propicien el diálogo con estudiantes, padres y comunidades; alienten al personal para desarrollar capacidades y compromisos; fomenten la participación y muestren confianza en sus alumnas y alumnos, en el entendido de que la inclusión enriquece las prácticas educativas; a la vez que impulsa los valores indígenas locales, la importancia de su historia y enfoques culturales específicos.

En conclusión, se considera que para lograr un cambio positivo en las escuelas que atienden grupos con diversidad cultural, lingüística, de capacidades y condiciones migratorias cambiantes por razones de trabajo en sus familias u otras que producen estados de vulnerabilidad, es necesario apuntar hacia el bienestar de estos educandos: que se sientan bienvenidos, logren sentido de pertenencia y seguridad en la escuela.

También interesa mejorar las tasas de participación en el sistema educativo en términos de acceso, asistencia y conclusión de la enseñanza obligatoria; elevar su participación a nivel individual, familiar y comunitaria a través de procesos democráticos y reconocimiento de su identidad cultural; incrementar la atención temprana de niñas y niños indígenas, así como otros grupos en situación desventajosa; apoyar a docentes y líderes mediante el desarrollo profesional adecuado y diferenciado, ayudándoles a aprender unos de otros, aprovechando redes, etcétera.

### **3. La Nueva Escuela Mexicana**

Las sociedades cambian para sobrevivir y se adaptan a las circunstancias, a la vez que las transforman en el camino hacia la consecución de sus fines. La adecuación de medios-fines es una característica destacable de la humanidad, quedando evidencia de ello en el desarrollo acelerado de conocimientos y prácticas pertinentes en los diferentes ámbitos de la vida.

Los sistemas educativos contemporáneos toman decisiones para atender problemas que abarcan grandes grupos de personas, por lo que se preocupan de alcanzar la eficacia apoyándose en la consulta social y rendición de cuentas del gobierno; al mismo tiempo que la participación, control y exigencia de la sociedad para el cumplimiento de los compromisos. Estos comportamientos de la gobernanza moderna se inscriben en la perspectiva Popperiana<sup>25</sup> de impulsar procesos abiertos y autocorrectivos, pues las verdades siempre pueden ser refutadas por evidencias mejor fundamentadas.

Los propósitos educativos, por tanto, tienen un marco ético que incluyen decisiones técnicas para resolver problemas que exigen considerar la incertidumbre y

---

<sup>25</sup> Popper, K. (1998). La responsabilidad de vivir. España, Ed. Altaza.

contingencia en las que se realizan las intervenciones humanas, no exentas de efectos inesperados, inclusive indeseados: no se cumplen los propósitos, lo hacen de manera parcial, o generan problemas adicionales a los que siempre se debe estar atentos.

La educación ha acompañado las grandes transformaciones de la humanidad, por lo que los sistemas educativos tienen que estar dispuestos a representar los cambios que requieren las sociedades. En la segunda década del siglo XXI, los estados que conforman el orden mundial continúan aglutinando sus políticas y prácticas educativas en torno a grandes desafíos, con la esperanza de alcanzar una línea base en la cual se sitúen todos los países: alfabetización plena y cobertura, inclusión, equidad y calidad de la educación básica para todos los grupos sociales, con énfasis en quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad económica, social y cultural.

En la presente administración se ha buscado un cambio de paradigma donde los diferentes aspectos que intervienen en los procesos educativos buscan una comprensión holística de los problemas para alcanzar respuestas articuladas, alineadas y con la flexibilidad necesaria que permitan obtener los resultados requeridos. Ir al corazón de los problemas para resolver los grandes problemas educativos, donde la inequidad debe ser disminuida sin demora y los bajos niveles de aprendizaje atendidos.

Ello demanda potenciar los esfuerzos de manera compartida, en estrecha colaboración de la sociedad en su conjunto. Para responder a los desafíos de la desigualdad, que en el ámbito educativo también se manifiestan por ser parte de la sociedad como un todo, se han emprendido cambios profundos en la concepción, marco normativo y prácticas de la educación básica, donde destaca lo relativo a la población indígena y otros grupos en situación de vulnerabilidad.

El reconocimiento y respeto por la diversidad cultural se encuentra protegido por la legislación nacional e internacional como parte de los derechos sociales y garantías individuales de las personas, dada la responsabilidad ética de mitigar el rezago y exclusión de los grupos vulnerables a través de estrategias afirmativas que mejoren sus condiciones, y con ello el crecimiento del país. La educación se convierte así en vehículo de transformación para que los grupos en situación de vulnerabilidad asuman plenamente la responsabilidad de sus vidas y encuentren opciones de crecimiento.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024<sup>26</sup>, el Eje 2: Bienestar, Objetivo 2.2, se propone *Garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas.*

Cuando en este documento –rector al más alto nivel por abordar el conjunto de políticas públicas que guían los diferentes ámbitos de la vida del país– se sostiene que *Por*

---

<sup>26</sup> Presidencia de la República (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Consultado el 30/04/2020, en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

*mandato constitucional, el Estado mexicano debe garantizar a todas y todos los mexicanos una educación de calidad bajo los principios de laicidad, universalidad, gratuidad, obligatoriedad, igualdad, democracia e integralidad; que desarrolle armónicamente todas las facultades y habilidades del ser humano y que promueva logros intelectuales y afectivos fundamentales para la vida en sociedad, se expresa una convicción profundamente humanista de la formación que han de tener los integrantes de la sociedad.*

De igual modo, existe el convencimiento de que la primera infancia es la etapa propicia para iniciar procesos cuyo desarrollo incidan en la reducción de la pobreza y la desigualdad. Sin embargo, en la misma línea se hace observar la desigualdad que enfrentan grupos de población –como las comunidades indígenas– que no han logrado tener las oportunidades de acceso, cobertura y calidad educativa que apoyen su bienestar.

Al mencionar la función del magisterio y la importancia de reconocer ésta, no deja de plantearse los planes y programas de estudio, los materiales y métodos educativos, así como la organización escolar donde ha de conjuntarse la participación del personal docente, madres y padres de familia y el alumnado en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, impulsando la educación artística, científica, tecnológica, cívica, ambiental, intercultural y comunitaria, así como la lucha a favor de una cultura de paz y contraria a cualquier tipo de violencia.

En este contexto, la política educativa del Gobierno de México se acompañará de medidas centradas en la calidad, pertinencia y equidad de la oferta respecto a las necesidades sociales y económicas de todas y todos los mexicanos. Por otro lado, la política educativa es la herramienta que, de forma más profunda, tiene el potencial de realizar aportaciones significativas a cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que conforman la Agenda 2030.<sup>27</sup>

Conviene recordar que en 2015 la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible, y consideró 17 objetivos relacionados con la justicia, instituciones sólidas, pobreza, derechos sociales básicos, crecimiento económico, innovación, inclusión social, desigualdad y sostenibilidad ambiental, por la relevancia que tienen para la sobrevivencia humana en el planeta.

Es pertinente por lo mismo, destacar las siguientes estrategias que presenta el PND en materia educativa, por la relación directa que éstas tienen con la población en situación de vulnerabilidad.

2.2.1 Asegurar el acceso y permanencia en la educación, ofreciendo oportunidades educativas que tengan como eje principal el interés superior de las niñas, niños,

---

<sup>27</sup> Presidencia de la República (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, P. 94. Consultado el 30/04/2020, en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

adolescentes, priorizando a las mujeres, los pueblos indígenas y a los grupos históricamente discriminados.

2.2.3 Revisar los planes y programas de estudio en todos los tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional, promoviendo la educación sostenible, artística, científica, tecnológica, financiera, ambiental, sexual, cívica, indígena, intercultural y comunitaria, que garanticen el derecho a la igualdad de género, la no discriminación y la eliminación de la violencia.

2.2.5 Mejorar la infraestructura básica y equipamiento de los espacios educativos en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, generando condiciones adecuadas, de accesibilidad e incluyentes para el desarrollo integral de las actividades académicas y escolares.

2.2.6 Promover la revisión y adecuación del marco normativo e institucional de la educación a efecto de mejorar la coordinación de los sistemas educativos federal y estatales, con el propósito de reducir las desigualdades y brindar respuesta oportuna y efectiva a las necesidades de desarrollo integral de todas las regiones y sectores de la población.

Las estrategias anteriores, contenidas en el Objetivo 2.2 del PND, tienen efectos en varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): 1. Fin de la Pobreza, 4. Educación de Calidad, 5. Igualdad de Género, 9. Industria, Innovación e Infraestructura, 10. Reducción de las Desigualdades, 13. Acción por el Clima, 16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

Por su parte, el Objetivo 2.9 del PND plantea *Promover y garantizar el derecho humano de acceso a la cultura de la población, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa, lingüística, de elección o pertenencia de una identidad cultural de creencias y de participación*. En este caso, los ODS a los que se vincula de manera más enfática, son:

1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos, 9. Industria, innovación e infraestructuras, 10. Reducir la desigualdad en y entre los países, 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles, y 17. Revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

La propuesta de una Nueva Escuela Mexicana plantea que “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas y extranjeras de nuestro país, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la literacidad y el cuidado al medio ambiente”. Contribuirá a

mejorar, entre otros aspectos el aprecio por la diversidad cultural; se impartirá educación plurilingüe e intercultural en pueblos y comunidades indígenas; [...] será equitativo, inclusivo, intercultural, integral.

Además de cubrir de manera articulada los contenidos relacionados con los diferentes ámbitos de desarrollo de las personas, para una vida plena y satisfactoria, tanto a nivel individual como social, la integralidad considera la relación entre familias y escuelas. Por la gran dependencia que los educandos menores de edad tienen respecto de sus padres o adultos de los que reciben apoyo para salir adelante, el modelo educativo destaca la responsabilidad que las familias tienen en la educación de sus hijos, por lo que habrán de participar en los procesos educativos, revisar su progreso y desempeño, además de hacerse cargo del bienestar y desarrollo de los menores de edad.

La educación es un derecho, un derecho de todos que hay que hacer efectivo. Equidad no es igualdad, sino dar más a quién más lo necesita; por eso, en la nueva política se concentrará el esfuerzo educativo en las zonas escolares más necesitadas. Al hablar de Inclusión, se destaca un significado amplio que trasciende a la población con discapacidad al considerar las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de aprendizaje de los educandos y la garantía de recibir educación especial en sus diferentes modalidades.

La educación es 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; responde a la relación que se produce entre personas diversas y la importancia de que tal diversidad constituya un enriquecimiento de la convivencia, no una limitación de la misma.

Es importante recordar al respecto la información que ha recabado el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, la cual muestra los elevados niveles de discriminación habida en México por razones de color de la piel y otros elementos relacionados con la apariencia, lengua que se habla, origen y género, entre otros aspectos.

Lo anterior nos coloca frente a la necesidad de insistir con todos los elementos al alcance para lograr una sociedad más respetuosa de la persona e incluyente de la diversidad que se encuentra en el planeta. El cambio cultural e ideológico a favor de la interculturalidad requiere tener lugar en todas las escuelas, las familias, los grupos sociales, instituciones, sociedad en su conjunto.

Para ello, el currículo –con sus diferentes componentes– requiere atender la interculturalidad en el sistema educativo en su conjunto. El currículo debe ser integralmente intercultural, y una propuesta que sirva para desarrollar conciencia en todos los tipos y modalidades de escuelas para un eficaz impacto en la sociedad mexicana, de manera que abone a una cultura de convivencia pacífica e inclusión a nivel nacional e internacional.



Es importante subrayar que la escuela en solitario no puede responder por la excelencia de la educación que plantea la propuesta educativa 2019-2024. Además de la familia y la comunidad con sus instituciones más directas, las redes de apoyo a la educación han de considerar a los medios de comunicación y otros actores políticos, económicos y sociales.

### ***Política educativa nacional para la atención de la diversidad***

La diversidad cultural y justicia social se encuentran presentes en México como parte de la herencia de la Revolución Mexicana. La agenda social tiene un lugar en la Constitución de 1917 al reconocer los derechos sociales. El proyecto educativo aunado al conjunto de preceptos legales que sustentan los valores democráticos y la defensa de los derechos humanos, se convierten en el espacio donde la atención a la diversidad, inclusión y equidad pueden cristalizar.

El siglo XXI, en sus dos primeras décadas, ha mostrado que el tema de la diversidad que alberga el planeta tiene una fuerte presencia en el discurso: diversidad en todas las esferas de vida de las sociedades humanas, además de las biológicas. En el siglo de las migraciones y la comunicación inmediata, las diferentes formas de existir y de comprender el mundo son un signo de los tiempos que corren, con ello, la importancia de la inclusión, equidad y no discriminación toman una relevancia central.

En este marco, se reconoce la comunicación e interacción entre culturas y por tanto, la inoperancia de una cultura hegemónica que niegue la pluralidad y el derecho de los demás a participar en el espacio común donde se promueven la democracia y el respeto a los derechos humanos.

El sistema educativo mexicano considera en sus políticas públicas la diversidad sociocultural de México; se trata del país del continente americano con mayor cantidad de población indígena, heterogénea ella misma, con raíces históricas distintas. Más de 68 grupos etnolingüísticos y más de 360 variables dialectales. La Constitución reconoce este hecho en su Artículo Segundo.

El aprecio por la diversidad cultural, por conocer y preservar los valores de los distintos pueblos originarios es un proceso en construcción, que requiere una atención amplia al fortalecimiento de la lengua, su impulso y reconocimiento como un patrimonio intangible de la nación. De acuerdo con el Banco Mundial:

Aun en los países en desarrollo donde se ha incrementado con éxito la tasa de matriculación en la escuela primaria durante las últimas dos décadas, hay grupos marginados que siguen fuera del sistema. Una de las fuentes de esta marginación es el idioma. Los niños cuya lengua materna no es el idioma oficial o principal del país se encuentran en gran desventaja cuando los materiales didácticos y la instrucción impartida en el aula no están en su idioma nativo y el apoyo de la familia es limitado a causa de esas mismas diferencias de idioma.

Muchos países se debaten entre imponer un idioma nacional para la enseñanza o dar cabida a una población con numerosas lenguas indígenas. ¿Cómo puede el sistema educativo lograr un aprendizaje eficaz en el caso de alumnos marginados por diferencias de idioma y respaldar a la vez los esfuerzos por preparar a todos los estudiantes para una economía y una sociedad mundial más interconectadas?<sup>28</sup>

Desde el enfoque de la diversidad en los sistemas educativos, los seres humanos han de interactuar positivamente ante las diferentes lenguas, orígenes, familias, culturas y capacidades. Los sistemas y las escuelas tienen que fomentar ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean los derechos humanos y los principios universales.

A nivel nacional y local los contextos son pluriculturales y no pocas veces multilingües, lo cual obliga a considerar éstos y otros factores derivados en los procesos que se detonan en clase, evitando los estigmas, prejuicios y la discriminación. Se establece así un diálogo multicultural y se fomenta la participación activa de todos, dando pauta a poner en juego aprendizajes previos.

La diversidad entendida como valor se convierte en un reto para los procesos de enseñanza y aprendizaje, que amplían y diversifican un sinnúmero de posibilidades didáctico metodológicas en las intervenciones de los profesionales de la educación. Esto conlleva, entre otros aspectos, exigencias de formación especializada, como es el caso del profesorado bilingüe, y acciones afirmativas para superar barreras por situaciones de contexto o rezagos históricos, lo que permite condiciones y oportunidades para todos en las diferentes regiones del país.

Es indispensable concretar la flexibilidad, la contextualización curricular y la estructuración de conocimientos situados, para dar cabida a los conocimientos previos y a los intereses y las habilidades de los estudiantes, haciendo significativa su participación e incrementando su compromiso por aprender. La innovación es una característica pedagógica de la atención educativa de la diversidad, porque implica de manera permanente la generación de estrategias de aprendizaje, por las que se responde a tres tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal.

La atención educativa de la diversidad es una respuesta efectiva para la calidad y pertinencia de la educación obligatoria. Su despliegue está orientado por la inclusión y la equidad como pilares del cumplimiento del derecho a la educación. Reconocer y actuar en la diversidad desde el aula enriquece las relaciones, crea confianza y empatía, considera a todos y detona su particular potencial. De igual forma, mejora la eficacia de las intervenciones, fortalece la cohesión social y evita la violencia, respondiendo a las

---

<sup>28</sup>Banco Mundial. (S/F). *Nota conceptual de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial*. Recuperado en: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote\\_SP.pdf?cid=EXT\\_BoletinES\\_W\\_EXT](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_SP.pdf?cid=EXT_BoletinES_W_EXT)

expectativas de la ciudadanía incluyéndola. También genera legitimidad a la educación pública al elevar su nivel de pertinencia, alienta la paridad de género, así como la vida democrática en cada aula del territorio nacional.

#### **4. La Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación frente a la inclusión y equidad educativa**

##### ***Población indígena***

Respecto de los pueblos originarios y poblaciones indígenas residentes en la Ciudad de México, el Gobierno de la Ciudad informó en 2019<sup>29</sup>, que una de las primeras medidas de política pública fue crear la Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes (Sepi), elevando los asuntos indígenas al más alto nivel dentro de la estructura estatal de la Ciudad de México. Esta es una expresión de la relevancia que tiene la cuestión indígena para la construcción de una Ciudad Pluricultural.

Esta decisión se ajustó a las directrices internacionales de institucionalidad que establece el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas para la plena implementación de los derechos. La Sepi supera en atribuciones y presupuesto a la anterior Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (Sederec).

Además de impulsar nuevos programas sociales, una de las primeras tareas de la Sepi fue hacer un ejercicio de participación con los pueblos y barrios originarios para discutir la implementación de los derechos indígenas y la representación comunitaria, en el marco de la nueva Constitución Política de la Ciudad de México.

En este contexto, se creó un Programa para el Fortalecimiento de la Autonomía y Empoderamiento Económico de las Mujeres de Pueblos, Barrios originarios y Comunidades Indígenas residentes en la Ciudad de México; se visibiliza y celebra la riqueza lingüística indígena en la Ciudad de México<sup>30</sup>; se reflexiona, analiza y discute sobre la realidad indígena y la importancia de sus derechos, aprovechando espacios como el Día Internacional de los Pueblos Indígenas, todo lo cual permite reforzar las identidades indígenas de la Ciudad de México.

En la siguiente gráfica se puede apreciar el porcentaje de la población hablante de lengua indígena por entidad federativa, con datos de 2015 elaborados por el Consejo Nacional de Población, a partir de la Encuesta Intercensal del INEGI. También se

---

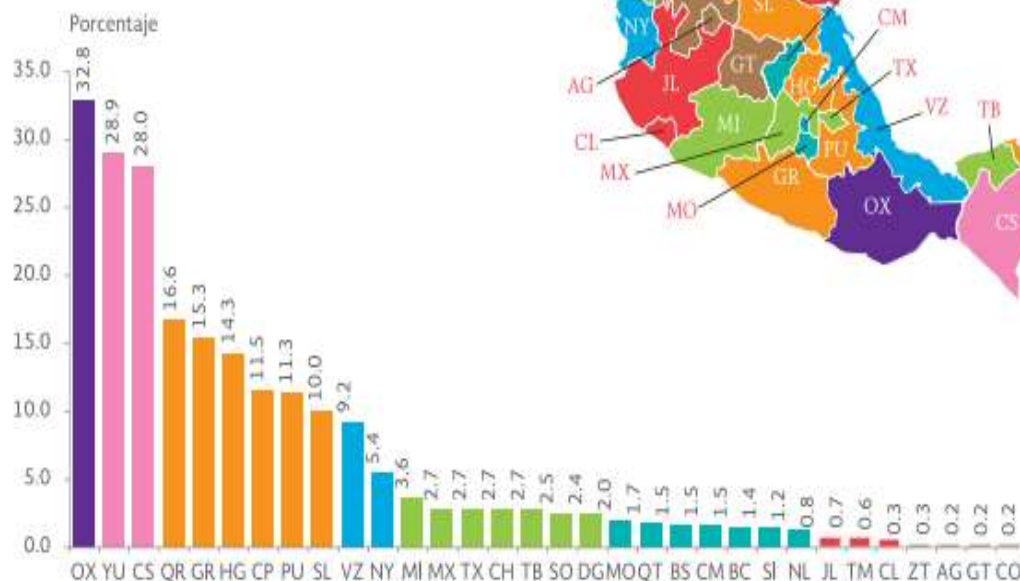
<sup>29</sup> Gobierno de la Ciudad de México (2019). Primer informe de gobierno diciembre 2018—Septiembre 2019, pp. 90-91. Consultado el 13/03/2020, en: [https://primerinforme.cdmx.gob.mx/documentos/primer\\_informe.pdf](https://primerinforme.cdmx.gob.mx/documentos/primer_informe.pdf)

<sup>30</sup> En febrero de 2019 se llevó a cabo el primer Festival de las Lenguas Indígenas en la Ciudad de México y un coloquio para el intercambio de experiencias en universidades interculturales.

muestran las entidades de la República mexicana, de acuerdo con la posición que ocupan por la cantidad de población indígena que se encuentra en su territorio.

**Porcentaje de la población hablante de lengua indígena por entidad federativa,  
2015**

Las entidades federativas con mayor población hablante de lengua indígena son Oaxaca, Yucatán, y Chiapas, las tres acumulan el **42.6%** del total de hablantes.



La presencia de hablantes de lengua indígena en entidades como Zacatecas, Aguascalientes, Guanajuato y Coahuila es muy escasa.

Fuente: Estimaciones del CONAPO, con base en Encuesta Intercensal 2015.

<sup>1</sup> De acuerdo a Estimaciones y Proyecciones de la Población de México, 2010-2050.

<sup>2</sup> Se considera a toda la población.

<sup>3</sup> Se considera a las personas mayores de 3 años de edad.

En la tabla que se muestra a continuación se observa la distribución de la población indígena en la Ciudad de México, a nivel de alcaldía. Destacan las alcaldías de Tlalpan, Gustavo A. Madero e Iztapalapa por superar los 100 mil habitantes indígenas en sus demarcaciones, Iztapalapa se aproxima a los 182 mil indígenas. Cuajimalpa es la

alcaldía con menor proporción de habitantes con 22 mil 243, seguida por Miguel Hidalgo con 22 mil 910 habitantes indígenas. En total, la Ciudad de México registró en 2015 un millón, 004 mil 525 indígenas.

**DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA A NIVEL ALCALDÍA  
CIUDAD DE MÉXICO, 2015.**

Alcaldía	Población	Porcentaje
Cuajimalpa	22,243	2.2%
Miguel Hidalgo	22,910	2.3%
Venustiano Carranza	32,027	3.2%
La Magdalena Contreras	33,396	3.3%
Iztacalco	33,584	3.3%
Milpa Alta	33,712	3.4%
Azcapotzalco	38,868	3.9%
Benito Juárez	54,235	5.4%
Cuauhtémoc	59,493	5.9%
Tláhuac	60,740	6.0%
Xochimilco	65,051	6.5%
Coyoacán	72,751	7.2%
Álvaro Obregón	88,317	8.8%
Tlalpan	101,611	10.1%
Gustavo A. Madero	103,985	10.4%
Iztapalapa	181,602	18.1%
Ciudad de México	1,004,525	100.00%

Fuente: INEGI (2015). Encuesta Intercensal, 2015.

La tabla que sigue muestra datos de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, y permite observar la estructura de la población indígena de la Ciudad de México por grupos de edad y sexo. Es importante destacar que a partir del grupo de 30 a 34 años predominan

las mujeres, hasta llegar al grupo de 85 y más años, donde las mujeres casi duplican a los hombres en número.

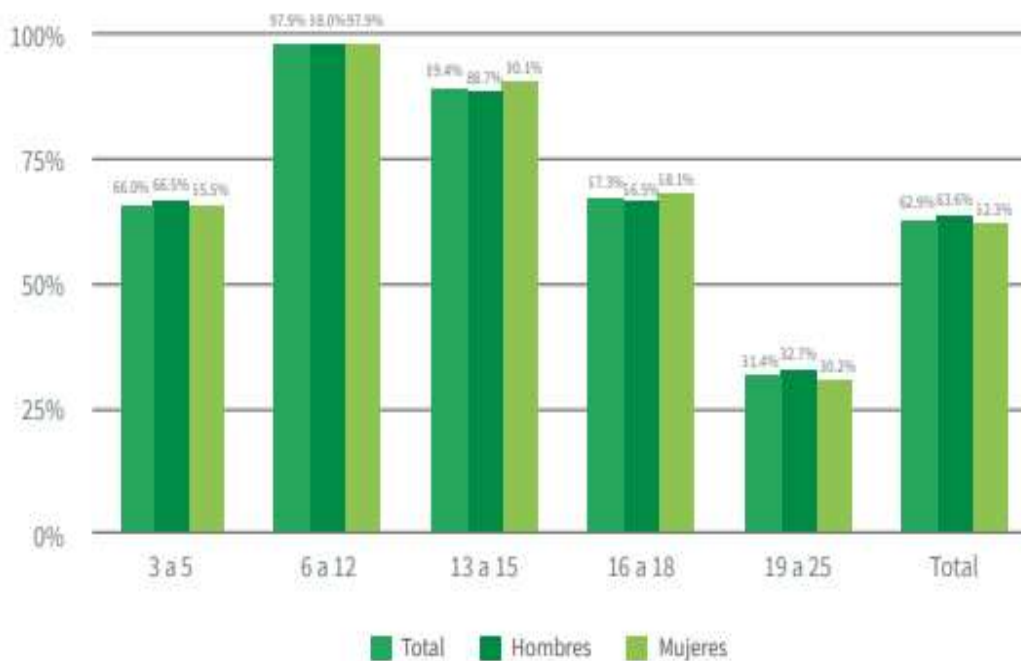
**ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA CIUDAD DE MÉXICO, 2015.**

Grupos de edad	Total	Absolutos		Relativos	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
0 a 4	45,248	22,727	22,521	50.23%	49.77%
5 a 9	50,299	26,109	24,190	51.91%	48.09%
10 a 14	51,301	25,684	25,617	50.07%	49.93%
15 a 19	56,794	27,995	28,799	49.29%	50.71%
20 a 24	80,110	39,433	40,677	49.22%	50.78%
25 a 29	78,223	39,239	38,984	50.16%	49.84%
30 a 34	83,992	41,168	42,824	49.01%	50.99%
35 a 39	80,214	38,784	41,430	48.35%	51.65%
40 a 44	81,260	38,524	42,736	47.41%	52.59%
45 a 49	70,846	34,091	36,755	48.12%	51.88%
50 a 54	73,537	34,421	39,116	46.81%	53.19%
55 a 59	67,830	31,771	36,059	46.84%	53.16%
60 a 64	61,084	28,310	32,774	46.35%	53.65%
65 a 69	44,060	19,866	24,194	45.09%	54.91%
70 a 74	33,205	14,483	18,722	43.62%	56.38%
75 a 79	20,376	8,990	11,386	44.12%	55.88%
80 a 84	13,099	5,316	7,783	40.58%	59.42%
85 y más	12,312	4,192	8,120	34.05%	65.95%

Fuente: INEGI (2015). Encuesta Intercensal, 2015.

***Estudiantes indígenas***

**ASISTENCIA ESCOLAR DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EDAD TÍPICA  
DE ASISITIR A LOS PLANTELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, PRIMARIA,  
SECUNDARIA, BACHILLERATO Y LICENCIATURA  
EN LA CIUDAD DE MÉXICO, 2015**



Fuente: INEGI (2015), Encuesta Intercensal, 2015.

En el contexto de lucha por el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, en particular el derecho a la educación, la SECTEI desarrolla el Programa de Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar –que dirige sus acciones afirmativas a niñas y niños indígenas, en situación de migración y con capacidades diferentes– en un esfuerzo de colaboración interinstitucional e intersectorial.

El propósito es desarrollar y aplicar en las aulas estrategias didácticas y materiales educativos especializados, que contribuyan a la formación de figuras educativas que intervienen en la atención de dichos grupos y a la mejora de los aprendizajes de alumnas y alumnos, cumpliendo así con la obligación del Estado mexicano de ser garante del derecho a la educación de calidad con inclusión y equidad.

Desde la política educativa nacional la noción de vulnerabilidad escolar hace referencia a aquellos grupos o sectores de alumnos que por factores socioculturales, lingüísticos, estructurales y de capacidades enfrentan barreras para el aprendizaje y la



participación, lo cual marca su trayectoria escolar e impide aprovechar las oportunidades educativas. Para garantizar una educación inclusiva y de equidad se requieren acciones afirmativas progresivas que eliminen las barreras para el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de todos los estudiantes.

Lo anterior presenta dos desafíos generales, por un lado, el sistema educativo ha de ofrecer las bases para que, independientemente de la lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades. Por otro lado, resulta necesario reducir las desigualdades estructurales que persisten en todos los niveles, ya sea entre modalidades educativas, grupos sociales o regiones, tanto en materia de acceso como en el propio desempeño escolar.

Las acciones por desarrollar han de ser concebidas como beneficio tanto para los grupos o sectores en situación de vulnerabilidad escolar, como para los agentes que participan en el proceso educativo; por ello se requiere consolidar los principios de una escuela incluyente que sean la base de los esfuerzos institucionales, del personal docente, directivo, especialistas, de supervisión escolar y padres de familia. A este propósito contribuye la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación a través de la Dirección General de Desarrollo Institucional.

La alumna o alumno indígena es aquella o aquel que tiene la condición de hablar como lengua materna alguna de las lenguas indígenas nacionales y/o pertenece a un pueblo indígena, entendido como el que descende de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país, en las épocas de la Conquista o la Colonia y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Debe ser formado en su propia lengua y en el marco de su cultura como parte de las obligaciones constitucionales del Estado.<sup>31</sup>

De acuerdo con la distribución de la población hablante de lengua indígena, que nos muestra el CONAPO<sup>32</sup>, en la República Mexicana hay 121.0 millones de personas y, de acuerdo a la Encuesta Intercensal de 2015, 21.5% se considera indígena de acuerdo con su cultura, historia y tradiciones, 1.6% se considera en parte indígena y 74.7% no se reconoce como indígena; sin embargo sólo 6.5% de la población de tres años y más habla alguna lengua indígena. En este caso, se consideró a la población indígena de acuerdo con el criterio último.

Cuando la SEP menciona los programas dirigidos a la atención de niños y jóvenes indígenas, reconoce la diversidad y el importante rezago en que se encuentran

---

<sup>31</sup> Programa para la Inclusión y Equidad Educativa.

<sup>32</sup> CONAPO (2015). infografía. Educación Indígena. Consultada el 20/02/2020, en:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia\\_INDI\\_FINAL\\_08082016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf)

poblaciones en situación de vulnerabilidad<sup>33</sup>, de manera que el propósito que persigue el sistema educativo es priorizar a la población escolar con mayores necesidades, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, cuyo apartado de Bienestar social e igualdad, refiere en la línea de acción "el bienestar prioritariamente para los grupos vulnerables, quienes sufren por carencias, olvido y abandono; en especial, a los pueblos indígenas de México".

Asimismo, se propone un planteamiento curricular flexible para que, dentro del marco de objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes, y encuentre la mejor manera de desarrollar su máximo potencial. Para la población indígena se desarrollan materiales educativos en lengua materna, programas de capacitación específicos para los maestros y se pone en el centro su atención en los programas presupuestales.

El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), en colaboración con las áreas de educación locales, busca la transformación de las prácticas escolares y el fortalecimiento de los servicios de educación indígena, migrante y especial, que brindan atención educativa a niñas, niños, y jóvenes en contexto de vulnerabilidad, contribuyendo a que dicha población cuente con mejores oportunidades de bienestar.

Como parte de la atención educativa a pueblos y comunidades indígenas, la SEP refiere también<sup>34</sup> que en el ciclo escolar 2018-2019, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en conjunto con UNICEF, desarrolló el Proyecto de Atención a la Población Indígena en ciudades, el cual se implementó en escuelas de la Ciudad de México y Pachuca.

Este proyecto se enfoca a que niñas, niños y adolescentes indígenas (NNAI) de escuelas urbanas cuenten con una propuesta educativa pertinente e intercultural, que contribuya a su permanencia y conclusión de estudios, reduciendo el número de NNAI que no concluye el ciclo educativo o que se encuentra en riesgo de abandono escolar.

Con este fin, se diseñó material didáctico que consta de los siguientes documentos: Orientaciones sobre educación intercultural bilingüe para la niñez y juventud indígenas urbanas, y tres Ficheros de actividades para niños, niñas y jóvenes indígenas en escuelas ubicadas en contextos urbanos. Los resultados que se obtuvieron en su implementación en escuelas primarias y secundarias de la Ciudad de México, se relacionan principalmente con la detección de población indígena de la cual no se tenía conocimiento. Estas acciones también favorecieron la participación del equipo docente y de las familias, fortaleciendo la colaboración escuela-comunidad.

---

<sup>33</sup> SEP (2019). Primer Informe de Labores. Secretaría de Educación Pública 2018-2019, p. 44. Consultado el 12/03/2020 en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf)

<sup>34</sup> SEP (2019). Primer Informe de Labores. Secretaría de Educación Pública 2018-2019, p. 44. Consultado el 12/03/2020 en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf)

## ***Estudiantes con discapacidad***

En el Primer informe presentado por el Gobierno de la Ciudad de México en septiembre de 2019<sup>35</sup>, se expuso que para atender las necesidades de la población con alguna discapacidad, se realizaron mesas de trabajo con diversos actores para identificar las necesidades de grupos específicos de atención y el tipo de acciones que se requieren para facilitar el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones.

Las mesas se organizaron en torno a cada una de las discapacidades: visual, auditiva, motriz, intelectual y psicosocial. Los principales temas que se abordaron son: educación, trabajo, salud y rehabilitación, accesibilidad, cultura, recreación y deporte. Con el fin de garantizar que la movilidad de las personas con discapacidad se desarrolle en igualdad de condiciones, se hicieron estudios técnicos con recomendaciones específicas de accesibilidad a los inmuebles de la Administración Pública de la Ciudad de México.

Se comenta, por ejemplo, que en la Ciudad de México existe un registro de 80 mil personas sordas. Se realizan cursos de Lengua de Señas Mexicana con el objetivo de que los servidores públicos puedan brindar una atención de calidad que facilite el acceso de las personas sordas a los programas, acciones, servicios y/o actividades que el gobierno de la Ciudad de México tiene para sus habitantes. El curso está abierto a la sociedad civil que apoya a estas personas con discapacidad auditiva.

Se trabaja para generar condiciones de acceso adecuadas al transporte público y garantizar el derecho a la movilidad. A través de audiencias con las organizaciones de la sociedad civil, se han identificado las principales barreras y desarrollan mesas interinstitucionales con todas las dependencias que intervienen en el diseño de los servicios de transporte.

A través de un Programa de Atención a Personas con Discapacidad en Unidades Básicas de Rehabilitación, se proporcionan servicios de rehabilitación física, atención psicológica y mecanismos de inclusión. Los servicios son gratuitos en las siete Unidades Básicas de Rehabilitación (UBR), en las cuatro Unidades Móviles de Rehabilitación (UMR) y en el Centro de Atención para Personas con Discapacidad (CAPD).

Cuando las personas con discapacidad carecen de cuidados o apoyos familiares, se les brinda asistencia psicoterapéutica. Se incentiva su incorporación a procesos de vida independiente y atención a la salud de acuerdo con sus necesidades e intereses. Fue creada la Plataforma Autismo Ciudad de México en colaboración con el Colectivo de

---

<sup>35</sup> Gobierno de la Ciudad de México (2019). Primer informe de gobierno diciembre 2018—Septiembre 2019, pp. 90-91. Consultado el 13/03/2020, en: [https://primerinforme.cdmx.gob.mx/documentos/primer\\_informe.pdf](https://primerinforme.cdmx.gob.mx/documentos/primer_informe.pdf)  
PERSONAS CON DISCAPACIDAD (P. 82-83)

Organizaciones de la Sociedad Civil, Centros Terapéuticos y especialistas sin fines de lucro.

El objetivo de la plataforma es brindar información oportuna, real y fidedigna del espectro autista en redes sociales. Constituye, además, un soporte para las familias, pues ofrece información para que puedan acercarse a las instituciones que proporcionan los servicios especializados que se requieran.

En materia de gestión de riesgos, se elaboró la Guía de Prevención de Riesgos para Persona con Discapacidad, que se encuentra en este momento en revisión. Se crearon, además, materiales de audio preventivos para la difusión de medidas de protección civil entre personas con debilidad visual.

El Gobierno de la Ciudad realiza acciones afirmativas para fortalecer el conocimiento de los problemas que enfrenta la población con alguna discapacidad y así sensibilizar a la sociedad y los servidores públicos, respecto al trato digno y el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas. Con el programa *Toma de conciencia*, se busca erradicar los estereotipos, prejuicios, las prácticas nocivas y faltas de respeto hacia las personas con discapacidad.

En el marco del derecho a la educación que tutela el Estado, La Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, SECTEI, se apega a los conceptos de equidad (trato diferenciado a las personas de acuerdo con sus características, cualidades y necesidades a fin de que dispongan de iguales oportunidades); y equidad educativa (atención con mayores y mejores recursos a grupos sociales o a estudiantes en desventaja, por origen étnico, condiciones socioeconómicas o capacidades).

Igualmente hace suyo y aplica el concepto de educación inclusiva, basada en el principio de respeto a la dignidad humana y valoración de la diversidad, que busca que todas las personas desarrollen al máximo sus potencialidades, mediante una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación o minimización de todo aquello que constituya una barrera al desarrollo, aprendizaje y a la participación en la comunidad escolar.

En esta línea, se entiende que el currículo de la educación básica y los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas, han de apegarse a la concepción humanista y de justicia social que plantea el proyecto nacional de educación. De esta manera se alinean planes y programas, prácticas y métodos educativos, recursos y ambientes escolares; con la flexibilidad suficiente que permita a cada escuela considerar las distintas necesidades y contextos de los estudiantes para lograr los resultados esperados.

De acuerdo con la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación<sup>36</sup>, conviene actuar en tres planos:

- Equidad en el acceso: significa la igualdad de oportunidades para el ingreso a los diferentes niveles educativos.
- Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos: significa que todas las escuelas deben contar con los recursos materiales y pedagógicos además de un personal capacitado.
- Equidad en los resultados de aprendizaje: se refiere a que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios.

Dichos niveles de intervención permiten romper las barreras que impone el entorno social y facilitan la inclusión de los alumnos que por causas diversas se encuentran en situación de exclusión educativa. Para efectos de este trabajo se retoman las siguientes definiciones que incorpora el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa.<sup>37</sup>

*Alumna o alumno con discapacidad.* - Aquella o aquel que tiene una deficiencia motriz, mental, intelectual o sensorial (auditiva o visual) de naturaleza permanente, que limita su participación y su ejercicio en una o más actividades de la vida diaria. Dicha deficiencia puede ser agravada por las barreras que existen en el entorno escolar, familiar, económico y social.

*Dificultades severas de aprendizaje.* - Se refiere a las dificultades que se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. Están fuera de este concepto los educandos cuyas dificultades se deben a una discapacidad o a situaciones ambientales como: ausentismo, diferencias culturales o lingüísticas, rezago educativo, desnutrición, o bien cuando el alumno recibe una didáctica insuficiente o inadecuada.

*Dificultades severas de comunicación.* - Se refieren a las dificultades en los procesos receptivos de la comunicación como entender un mensaje oral o escrito; y/o en los procesos expresivos como la habilidad para crear un mensaje que otros puedan comprender. Tiene que ver con los procesos de adquisición y expresión de vocabulario o estructuración del lenguaje. Están fuera de este concepto los educandos cuyas

---

<sup>36</sup> SEP (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación. Consultado el 29/03/2020, en: [https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)

<sup>37</sup> SEP (2019). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Consultado el 10/03/2020, en: [https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop\\_2019.pdf](https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2019.pdf)

dificultades se deben a una discapacidad o a situaciones ambientales como: diferencias culturales o lingüísticas, timidez, desnutrición.

*Dificultades severas de conducta.* - Se manifiesta mediante una conducta diferente a lo socialmente esperado en un contexto determinado, cuando el comportamiento de un alumno tiene repercusiones negativas para él y el medio en el que se desarrolla. Los problemas de conducta pueden ser ocasionados por factores psicológicos, socioemocionales, por un ambiente demasiado exigente o permisivo, violento o que no permite a los alumnos expresarse.

*Alumna o alumno con aptitudes sobresalientes.* - Aquella o aquel capaz de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico social, artístico o de acción motriz. Estas alumnas y alumnos por sus características tienen necesidades educativas específicas, que, de no ser reconocidas y atendidas, podrían derivar en necesidades educativas especiales, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde. Para desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses, se requiere de apoyos complementarios escolares y extraescolares.

El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) –refiere la SEP– cumple el propósito de contribuir al bienestar social e igualdad.<sup>38</sup> En educación básica se centra en acciones de fortalecimiento que facilitan la atención de la población en contexto de vulnerabilidad, eliminando las barreras para el aprendizaje que limitan su acceso a los servicios educativos.

En el ciclo escolar 2018-2019, las acciones se centraron en aspectos especializados para la atención educativa de alumnos con discapacidad, de alumnos con aptitudes sobresalientes, de alumnos con Trastorno del Espectro Autista; así como en educación inclusiva y competencias docentes que benefician a la población de educación especial (estrategias didácticas, manejo de grupo, planeación, eliminación de barreras para el aprendizaje).

Históricamente los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, son atendidos principalmente por profesionales que laboran en la educación especial, por lo que el siguiente paso implica abandonar los enfoques y modelos educativos segregados y adoptar, en la medida de las posibilidades de cada escuela, estrategias de intervención que impulsen la transición a la inclusión.

---

<sup>38</sup> SEP (2019). Primer Informe de Labores. Secretaría de Educación Pública 2018-2019, p. 43. Consultado el 12/03/2020 en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf)

Dicha transición es una responsabilidad compartida entre todos los miembros de la comunidad escolar: directivos, docentes de cualquier grado, asignatura o servicio, personal administrativo, así como de madres y padres de familia.

### Educación Especial Población atendida, 2013-2019

Concepto	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
ALUMNOS						
<b>POBLACIÓN ATENDIDA <sup>1/</sup></b>	<b>532,529</b>	<b>563,976</b>	<b>579,460</b>	<b>600,263</b>	<b>612,039</b>	<b>624,371</b>
<b>Población atendida por área <sup>2/</sup></b>	<b>324,457</b>	<b>359,777</b>	<b>405,485</b>	<b>551,015</b>	<b>529,465</b>	<b>596,123</b>
Ceguera	1,920	2,142	2,094	2,131	2,095	2,117
Baja Visión	5,269	5,671	6,301	6,368	6,182	6,305
Sordera	5,305	5,036	4,519	4,402	4,026	3,917
Hipoacusia	7,964	8,383	9,063	9,181	8,722	8,983
Discapacidad Motriz	16,644	17,571	17,859	18,673	16,834	16,991
Discapacidad Intelectual	103,032	106,842	110,010	115,755	107,365	107,211
Aptitudes Sobresalientes	51,219	37,486	32,149	34,709	26,138	22,163
Otras Condiciones	133,104	176,676	223,490	359,796	358,103	428,436
<b>Población atendida por sostenimiento</b>	<b>532,529</b>	<b>563,976</b>	<b>579,460</b>	<b>600,263</b>	<b>612,039</b>	<b>624,371</b>
Público	529,136	561,105	576,691	597,563	609,306	621,628
Privado	3,393	2,871	2,769	2,700	2,733	2,743
ESCUELAS						
<b>Total</b>	<b>5,747</b>	<b>5,900</b>	<b>6,060</b>	<b>6,155</b>	<b>6,110</b>	<b>6,192</b>
CAM	1,647	1,658	1,671	1,676	1,657	1,665
USAER	4,100	4,242	4,389	4,479	4,453	4,527

<sup>1/</sup> La población atendida total incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una condición, discapacidad o aptitudes sobresalientes.

<sup>2/</sup> La población atendida por área sólo incluye a los alumnos que presentan alguna condición, discapacidad o aptitudes sobresalientes.

FUENTE: Secretaría de Educación Pública.

ALUMNOS CON DISCAPACIDADES, DIFICULTADES, TRASTORNOS, APTITUDES SOBRESALIENTES  
Y OTRAS CONDICIONES EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA  
POR DEMARCACIÓN TERRITORIAL SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

Demarcación territorial	Ciclo escolar 2017/18			
	Total	Primaria	Secundaria	Preparatoria
2017/18				
Ciudad de México	71 405	30 105	30 344	22 956
Nuevo Léon	1 770	807	2 567	1 305
Acapulco	1 363	385	1 022	1 136
Berthelmann	1 420	539	1 204	1 687
Coyacán	4 925	768	2 680	1 477
Cuajmalpa de Morelos	1 986	342	895	340
Cuautlémec	4 110	273	2 122	1 714
Gustavo A. Madero	10 890	1 372	5 578	3 940
Itzacalco	4 471	983	2 304	1 484
Itzapalapa	11 010	2 000	6 030	2 980
La Magdalena Contreras	1 775	194	1 016	565
Miguel Alemán	1 316	303	1 039	1 174
México	851	68	435	348
Tláhuac	3 419	630	1 518	1 471
Tlalpán	4 996	745	2 676	1 575
Venustiano Carranza	1 953	535	2 512	926
Xochimilco	11 112	481	1 488	1 185
2018/19				
Ciudad de México	70 138	31 271	34 070	23 997
Nuevo Léon	1 286	764	2 092	1 520
Acapulco	1 261	402	1 576	1 283
Berthelmann	1 180	491	1 103	1 586
Coyacán	5 207	920	2 219	1 968
Cuajmalpa de Morelos	1 834	219	827	888
Cuautlémec	1 300	321	1 017	1 140

ALUMNOS CON DISCAPACIDADES, DIFICULTADES, TRASTORNOS, APTITUDES SOBRESALIENTES U  
OTRAS CONDICIONES EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA POR DEMARCACIÓN  
TERRITORIAL SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

Demarcación territorial	Ciclo escolar 2017/18 y 2018/19			
	Total	Primaria	Secundaria	Preparatoria
Gustavo A. Madero	10 890	1 372	5 578	3 940
Itzacalco	4 471	983	2 304	1 227
Itzapalapa	11 010	2 000	6 030	2 984
La Magdalena Contreras	1 775	194	1 016	530
Miguel Alemán	1 316	303	1 039	1 030
México	851	68	435	465
Tláhuac	3 419	630	1 403	941
Tlalpán	4 996	745	2 676	2 238
Venustiano Carranza	1 953	498	1 962	562
Xochimilco	11 112	657	1 508	1 288

Nota: La información comprende los establecimientos administrativos federales y particulares.

a) Componente general y Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

b) Componente general.

c) Componente general para estudiantes con discapacidad y talentos.

Fuente: SEP, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación, Dirección General de Procesamiento de Información.



Conviene destacar que en el caso específico de niños y jóvenes con discapacidad se ha transitado de enfoques médicos y asistencialistas, a un enfoque social de la discapacidad donde la acción docente se dirige a eliminar las barreras de aprendizaje y participación que enfrentan los alumnos. Los ejes de este enfoque son el acceso universal y los ajustes razonables por parte de la escuela en la perspectiva de una educación para todos.

La educación para todos como principio, se convirtió en política educativa estimulada por Naciones Unidas y asumida por los países miembros, de la que se nutrió la educación inclusiva. Así, el enfoque o modelo social de la discapacidad atribuye los impedimentos para el aprendizaje a los contextos poco efectivos para eliminar las barreras y restricciones sociales que padecen las personas.

A manera de ejemplo, se puede referir que las condiciones físicas o actitudes como prejuicios, estereotipos y actos discriminatorios, entre otros, pueden convertirse en barreras para el aprendizaje y la participación, por lo tanto limitantes del desarrollo de las personas con alguna discapacidad. Si estas barreras se minimizan o eliminan, podrán participar en igualdad de condiciones en todos los ámbitos de la vida.

En las escuelas pueden estar presentes barreras para el aprendizaje y la participación de diversos tipos: ideológicas, cuando se piensa que los alumnos con discapacidad no pueden aprender; actitudinales –rechazo, menosprecio, sobreprotección–; pedagógicas, cuando el docente no ofrece apoyos diversificados a sus alumnos con discapacidad porque piensa que los demás alumnos se retrasan o que no logrará cubrir el programa; de organización, referida a la distribución del espacio, mobiliario, disciplina del grupo, rutinas, entre otras.

Garantizar y proteger los derechos de alumnos y alumnas con discapacidad es una responsabilidad del docente que atiende a uno o varios alumnos que presentan características de aprendizaje diferentes a las del resto del grupo, pero la tarea debe ser compartida con los demás compañeros docentes de la escuela, directores, supervisores, padres de familia y particularmente con las Unidades de Educación Especial.

La Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, en el marco de la Estrategia Local para el Desarrollo de la Educación Básica, a través de la Dirección General de Servicios Educativos (DGOSE) suma esfuerzos con la Dirección de Educación Especial (DEE) para desarrollar acciones que reduzcan o eliminen las barreras para el acceso y permanencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la educación básica, particularmente de aquellos que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo.

Como parte de estos esfuerzos y la reorientación de la política educativa nacional, la DEE demanda la transformación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). La UDEEI, representa un servicio especializado de la Educación Básica en la Ciudad de México, que

busca contribuir con las escuelas a garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad. Se interesa por tanto en:

- El fortalecimiento de vínculos interinstitucionales e intersectoriales que permitan diseñar, desarrollar e implementar propuestas pedagógicas y curriculares de alto impacto en la atención a la diversidad cultural y lingüística.
- La articulación y el fortalecimiento permanente de los equipos especializados de las Zonas de Supervisión, los especialistas y equipos interdisciplinarios de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).
- El fortalecimiento de los canales de comunicación entre las Zonas de supervisión, las UDEEI y las direcciones de los centros escolares para enriquecer los sistemas de valoración inicial, planeación e intervención.
- El diseño y desarrollo de propuestas curriculares que partan de los derechos sociales y colectivos impulsados por las comunidades o pueblos indígenas de la ciudad y consideren la lengua como un elemento dinámico e indisoluble de la cultura, la filosofía y la construcción epistemológica de los pueblos indígenas.
- Promover acciones pedagógicas y curriculares que permitan transitar del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como tema de interés público, al reconocimiento de las comunidades y pueblos indígenas residentes y migrantes de la Ciudad de México como sujetos de derecho.

Sustentada en los planteamientos formulados a lo largo del documento, la Dirección General de Desarrollo Institucional de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, encuentra pertinente el desarrollo de un Programa de Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar, con enfoque de inclusión sustantiva, el cual se describe en el siguiente apartado.

## **5. Programa de Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar**

### ***Propósito general***

Brindar a las alumnas y alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes e indígenas y migrantes; a sus docentes y a los centros escolares, los dispositivos curriculares, pedagógicos y didácticos que les permita tener oportunidades efectivas de aprendizaje y concluir su trayecto de la educación básica obligatoria.

### ***Descripción de la propuesta***

Para responder a la diversidad lingüística, cultural, de capacidades y aptitudes se propone un modelo de enseñanza que, en coordinación con la DEE, atienda las necesidades particulares y promueva, bajo un esquema de derechos, enfrentar las barreras para el aprendizaje de alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes e indígenas y migrantes que se encuentran en un alto riesgo de reprobación, exclusión, discriminación o abandono escolar.

Dicho modelo tiene como eje central la escuela inclusiva e intercultural de código abierto, que reconoce en la diversidad y en los distintos agentes educativos, escolares y no escolares, un elemento enriquecedor del proceso formativo de los alumnos; consolida un currículo flexible e incluyente que responde a las necesidades e intereses específicos de los alumnos, sin perder de vista los contenidos generales o comunes a todo el grupo, así como la figura de un docente abierto al diálogo pedagógico interdisciplinario. Considera las siguientes líneas de acción:

- Procesos de formación y capacitación presenciales y a distancia de docentes y distintos agentes educativos de las escuelas que atienden alumnos en situación de vulnerabilidad escolar de la Ciudad de México.
- Diseño y desarrollo de recursos didácticos especializados impresos y digitales que respondan a las necesidades y características específicas de cada alumno en situación de vulnerabilidad sin perder de vista los contenidos curriculares comunes en el grupo.
- Establecimiento de residencias profesionales supervisadas en las escuelas de educación primaria que atienden alumnos en situación de vulnerabilidad escolar.
- Desarrollo de un sistema de evaluación y seguimiento de atención a alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes e indígenas y migrantes.

### ***Fundamentación pedagógica***

La atención de alumnos en situación de vulnerabilidad tiene soporte en una perspectiva de reconocimiento y valoración de la diversidad que considera las diferencias culturales, sociales, lingüísticas y de capacidades, un recurso pedagógico enriquecedor en el proceso formativo del grupo en general y una oportunidad para potenciar los conocimientos y habilidades de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Desde este enfoque se propone el desarrollo de procesos de contextualización y diversificación didáctica, así como materiales educativos pertinentes que permitan una atención en y para la diversidad, en consonancia con las directrices y contenidos curriculares del plan y programas de estudio nacionales.

Lo anterior supone colocar a la escuela en el centro de toda acción curricular y pedagógica, al igual que promover procesos de formación permanente de especialistas, supervisores, directores y docentes que atienden o coadyuvan en la atención de alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes e indígenas y migrantes.

### ***El trabajo por comunidades de expertos***

En el proceso de diseño y desarrollo se propuso el establecimiento de comunidades de expertos en tres áreas: atención de alumnos indígenas y migrantes, alumnos con discapacidad y alumnos con aptitudes sobresalientes. Cada comunidad de expertos fue integrada por un grupo multidisciplinario de 10 o 12 docentes, funcionarios, especialistas e investigadores que, desde su campo de estudio e intervención, brindaran una mirada profunda de la atención pedagógica de la diversidad en las escuelas de la Ciudad de México.

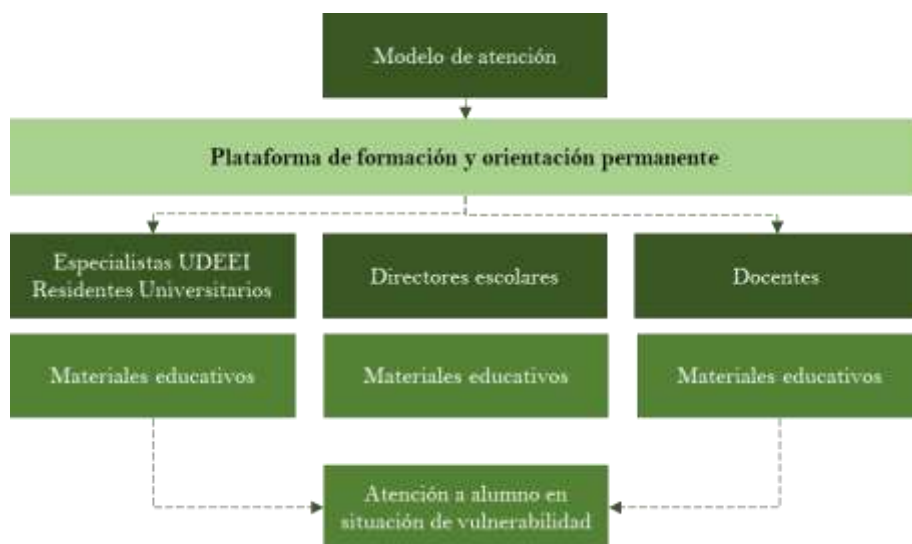
En este marco, se analizaron las bases conceptuales, enfoque pedagógico, trayectos formativos y directrices curriculares que orientaron el diseño de didácticas y materiales especializados dirigidos a alumnos, docentes, padres de familia y otros agentes educativos que estarán presentes en el proceso de implementación y seguimiento de la propuesta. Fueron consideradas cuatro líneas estratégicas en este proceso: formación y capacitación, diseño de recursos didácticos, residencias profesionales y sistema de evaluación.

### ***Formación y capacitación***

Se consideró la importancia de trabajar plataformas y mecanismos permanentes de formación dentro y fuera de las escuelas, dirigidos a especialistas, docentes, directores, agentes educativos y padres de familia que coadyuvan en la atención de alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes e indígenas y migrantes.

La formación de especialistas, docentes, directores y agentes educativos se llevará a cabo de manera presencial y a distancia teniendo como base —o tronco común— el desarrollo de habilidades y estrategias para la identificación y el análisis de necesidades institucionales, así como estrategias de contextualización y diversificación de didácticas específicas en la atención pedagógica de cada una de las necesidades culturales, lingüísticas y de capacidades de los alumnos identificados en situación de vulnerabilidad.

## **Ruta de formación e implementación pedagógica del modelo**

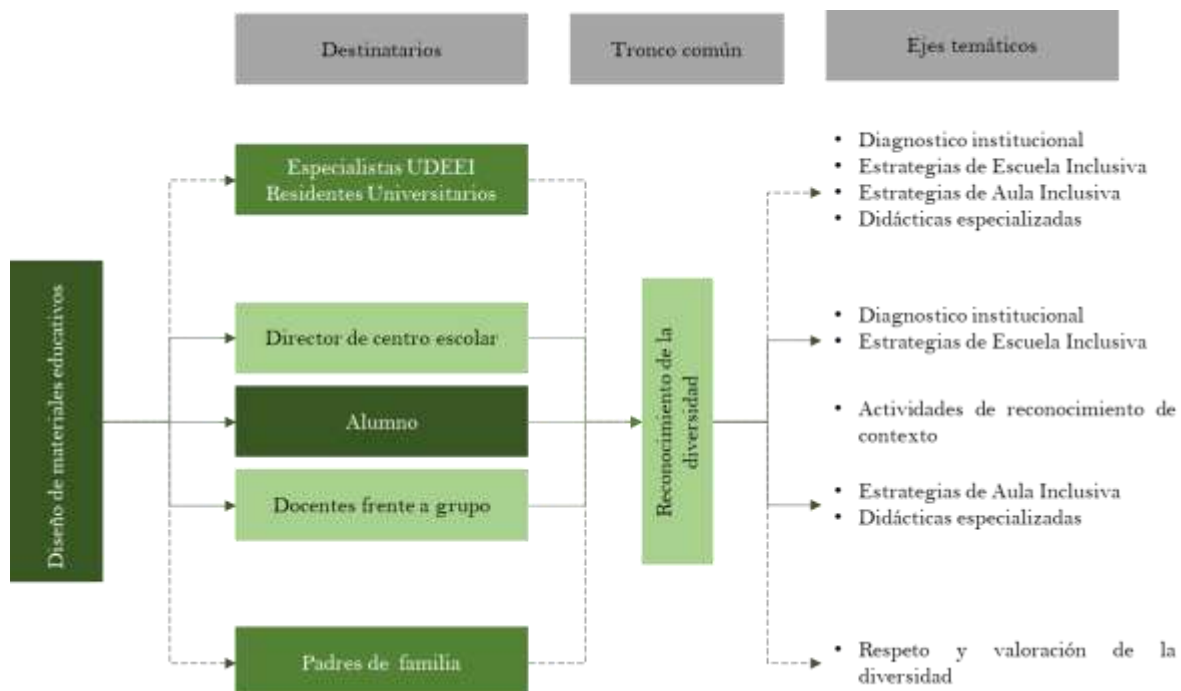


En el caso de padres de familia se establecerán estrategias —talleres, conferencias, círculos de lectura, cursos— que les permitan reconocer y valorar la diversidad presente en el contexto escolar, así como participar en las decisiones organizativas y curriculares para la atención pedagógica de dicha población.

### ***Diseño de recursos didácticos***

Para contribuir en la atención pedagógica de los alumnos beneficiados se diseñan y desarrollan –en consonancia con la propuesta curricular nacional– materiales educativos dirigidos a docentes, alumnos, padres de familia y agentes educativos que apoyan el proceso de atención. Los materiales serán de diverso tipo, soporte y formato, favoreciendo la interacción activa de alumnos, maestros, directivos, especialistas, residentes y familiares del estudiante, como se muestra en el siguiente cuadro.

## **Desarrollo y articulación de materiales educativos**

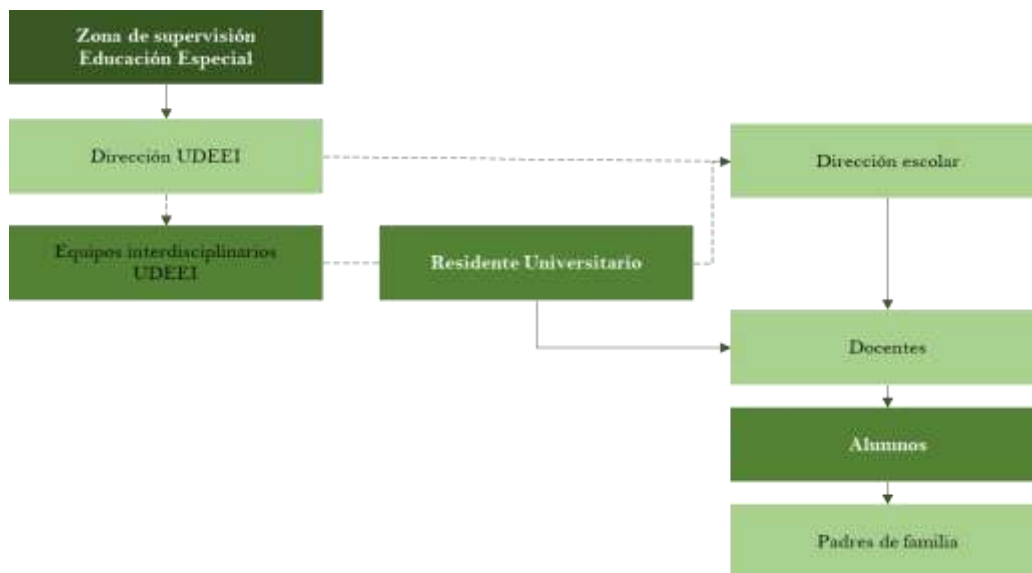


### **Residencias profesionales**

Las Residencias profesionales se establecen como una estrategia transversal que fortalece los equipos de especialistas de la UDEEI para coadyuvar en la atención especializada de alumnos en situación de vulnerabilidad. Con este fin, se establecieron convenios con Universidades y Escuelas Normales públicas para convocar a estudiantes de últimos semestres o recién egresados de las licenciaturas afines al campo educativo, entre ellas las licenciaturas de educación básica, pedagogía, psicología educativa y educación indígena.

Los estudiantes o egresados seleccionados tienen funciones de apoyo en la implementación de estrategias de diagnóstico institucional, planeación y desarrollo de acciones didácticas para la atención de la diversidad. Su intervención será de forma itinerante y por zona focalizada, buscando que pueda asistir a distintas escuelas entre 3 o 5 horas por semana. Mantienen vinculación directa con las UDEEI y establecerán canales de comunicación con supervisores, directores y docentes de las escuelas focalizadas para orientar el uso y aprovechamiento de los materiales y enriquecer la práctica pedagógica docente.

## Proceso de inserción del Residente Universitario



### ***Sistema de evaluación y monitoreo***

Se realizará un monitoreo y acompañamiento cercano del trabajo de los residentes y los procesos de coordinación de los agentes educativos de las escuelas asistidas que aseguren la implementación de la propuesta durante el primer año. Se contará también con mecanismos de evaluación que aseguren un diagnóstico inicial, intermedio y final que muestre el estado de mejora en el desarrollo educativo de las niñas, los niños y los jóvenes participantes.

### ***Población inicial beneficiada***

Este programa tiene como universo de atención 1, 130 alumnos en situación de vulnerabilidad escolar, ubicados en 62 escuelas de 8 supervisiones escolares distribuidas en las Alcaldías de Xochimilco, Tláhuac, Milpa Alta e Iztapalapa.

## **6. Mesas de Expertos para abordar el Modelo de Atención a Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad Escolar de la Ciudad de México**

La Comunidad de Expertos que convocó la Dirección General de Desarrollo Institucional de la Secretaría de Educación, Cultura, Tecnología e Innovación del Gobierno de la Ciudad de México, sesionó en diferentes jornadas durante los meses de mayo, junio y julio de 2019. Estuvo integrada por representantes de las siguientes instituciones, además del equipo técnico de la DGDI.

\*Apoyando a Angelitos con Autismo A. C., \*Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan Navarro, \*División de Estudios de Posgrado, Facultad de Ciencias y Facultad de Psicología de la UNAM, \*Avanza, \*Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, \*Dirección General de Educación Indígena y Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP, \*Instituto Nacional de Rehabilitación, \*Instituto de las Personas con Discapacidad, \*DIF de la Ciudad de México, \*Consejo Nacional de Fomento Educativo, \*Universidad Pedagógica Nacional, \*Secretaría de Educación Pública de Zacatecas, \*Fundación CTUCA.

De acuerdo con los temas y grupos de población que ocuparon a esta Mesa de Expertos, hubo gran riqueza y calidad en los análisis que se llevaron a cabo, incrementadas por la destacada capacidad académica y experiencia de los participantes. A continuación se presenta una síntesis con los puntos considerados centrales de las intervenciones que tuvieron lugar.

### **6.1. Atención educativa a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la Ciudad de México**

Por los esquemas con los que han sido formados los especialistas, se sabe que no tienen los conocimientos y habilidades para que una sola persona pueda atender todas las discapacidades. A esta realidad también contribuye que en ocasiones no hay condiciones para que se puedan integrar todos, por lo que es importante analizar hasta dónde es posible llegar, dado que las escuelas no cumplen con todas las características deseables para recibir a esta población. No se tienen escuelas ni materiales con las adecuaciones indispensables para que los niños con discapacidad puedan trabajar.

Para establecer un proceso de inserción escolar idóneo se requiere conocer las habilidades y dificultades del niño; las diferencias entre los integrantes del grupo; que las autoridades, docentes y personal de apoyo sean sensibles a las diferencias. Se requiere también una detección institucional multidisciplinaria, el desarrollo de un sistema de distribución, apoyos específicos, atención eficiente y documentada, así como información y accesibilidad contextualizada y profesional.



Los profesores han de ser capacitados en las diferentes problemáticas que se le pueden presentar, de manera que logre ser un profesionista que no etiqueta, no rechaza, no juzga, es empático, tiene vocación, que trabaja las habilidades socioemocionales con todo su grupo y consigo mismo, capaz de ayudar a las demás para comprender al otro y auxiliarlo, logrando una verdadera comunidad inclusiva. Una institución que trabaja coordinadamente concede un espacio privilegiado a lo académico, sin descuidar lo administrativo, dando tiempo a los procesos de formación. Si se ajustan estos espacios donde las personas sean empáticas a las necesidades de los demás, se logrará mejorar las interacciones y un verdadero acompañamiento.

Con el propósito de plantear una propuesta de formación docente para atender a la población con alguna discapacidad, se llevó a cabo un ejercicio relacionado con sus tareas, analizando aquellos conocimientos, habilidades y cualidades que debe tener el colectivo docente. Antes de relacionar las mismas, conviene referir las siguientes reflexiones que se emitieron en la Mesa de Expertos.

- a) Existen diferentes tipos de discapacidades y cada una tiene sus propias necesidades, no obstante las instituciones planean integrar todas en la categoría de “Inclusión educativa” porque tienen la idea de que todas las personas con discapacidad son iguales, cuando no pueden ser catalogadas de la misma forma. Una persona con problema psicomotor o de lenguaje puede escuchar y participar en actividades a la par que los oyentes; sin embargo, los sordos no presentan las mismas necesidades y problemas, muestran diferentes habilidades al resto de los discapacitados. A esto se debe la importancia de establecer perfectamente dichas diferencias.
- b) Es importante trabajar por áreas y analizar los conocimientos que se requieren para atender cada de las discapacidades, partiendo de la clasificación intelectual, motriz, visual y auditiva, en el entendido de que no es posible atenderlas con una sola propuesta. Es posible tener una estrategia general pero con estrategias específicas, que incluyen ciertos conocimientos y trayectos formativos propios.
- c) La SEP trabaja dos planes de estudio en la inclusión educativa respecto de la licenciatura en educación especial, que se encamina a atender cuatro áreas: la intelectual, la psicomotriz, la afectiva y de lenguaje; no obstante, el Programa de Inclusión Educativa atiende esas cuatro áreas y otras, porque cada una tiene necesidades propias.
- d) Si la política educativa actual incluye a cualquier grupo, cuando se planea su desarrollo en la escuela se pierde lo específico de los programas y lo que antes se atendía como una especialidad se vuelve general haciendo que una área sea específica, pero sin los conocimientos ni habilidades para atender a cada uno.
- e) Las estrategias y políticas se implementan mal, explicando que la igualdad y diferencia no se pueden separar porque no hay diferencias sin igualdad y viceversa. Otro elemento que debe ser subrayado es que en ocasiones al hablar

de diferencias se enmascara el tema de la desigualdad y en las aulas la diferencia profunda reemplaza la desigualdad, en el caso de las personas con discapacidad presentan doble, triple o hasta cuádruple factor de marginación en las instituciones.

- f) Las diferencias entre las personas con discapacidad dependen de sus necesidades, las cuales no son iguales para todos, incluso entre cada discapacidad existen niveles, cada tipo de discapacidad debe ser considerada de diferente forma a partir de sus derechos. Por ejemplo, las personas sordas tienen la necesidad de un intérprete competente y confiable para aprender y comunicarse, no obstante, en México no ocurre, por lo que no se puede hablar de inclusión, al no haber un reconocimiento cabal de esas diferencias.
- g) La construcción de una política educativa, debe ser edificada con bases reales. La idea consiste en proponer un proyecto para la autoridad educativa, con el objetivo de fortalecer lo que ya se hace, mejorarlo o crear ciertos andamiajes que no tiene; el interés es trabajar desde la perspectiva de que entre más se sumen y más visiones se tengan, más posibilidades existen de construir el proyecto idóneo.

La reflexión de estos aspectos llevó a considerar el perfil docente deseable contra el perfil que presentan los maestros que atienden a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Recuperar y fortalecer el perfil de los especialistas, para luego revisar si estas cualidades y habilidades que se dice tienen, servirían para enriquecer el perfil en el proyecto de formación generando una propuesta que se nutra de las habilidades y cualidades pertinentes.

Las capacidades para trabajar con estos niños y niñas pueden ser aquellas que se desarrollan en las carreras de Trabajo social, Psicología, Pedagogía, Maestro especialista, entre otras. Se forman en escuelas de educación normal, universidades y otras instituciones de educación superior, desde licenciaturas y especialidades, hasta maestrías y doctorados. Entre los atributos que deben mostrar estos profesionistas se encuentran los siguientes:

- Saber pedagógico construido desde la experiencia.
- Enfoque y metodología pertinentes desde el proceso de formación.
- Experiencia de convivir con personas con discapacidades y desarrollar empatía hacia sus personas; comprender los procesos de inclusión, buen trato y atención de acuerdo con las necesidades.
- Especialidad en alguna discapacidad.
- Capacidad de trabajar en equipos pluridisciplinarios.
- Tomar en cuenta las necesidades de los niños, niñas y jóvenes.
- Considerar el tiempo de cada alumno, de acuerdo con su capacidad.
- Conocer diferentes formas de comunicación y lenguaje.

- Conocimiento de movilidad con capacitación en protección civil enfocada a niños con discapacidad.
- Estrategias inclusivas de grupo que vayan de la mano con las metodologías de aprendizaje colaborativo.
- Conocer y emplear los ajustes razonables para personas con discapacidad.
- Conocimiento sobre pedagogías diversificadas o pedagogías de las diferencias.
- Conocimiento de la flexibilidad como estrategia del currículo para hacerlo accesible a diferentes tipos de discapacidad.
- Conocimiento y organización del espacio, considerando la especificidad de la discapacidad.

Son necesarias habilidades para ser creativo, innovador, flexible, manejar grupos y conflictos que se puedan generar, uso de tecnología, desarrollo de proyectos, material didáctico y evaluación cualitativa. Las estrategias colaborativas permiten la participación auténtica de los niños y propician la inclusión y participación, pero es necesario plantearlas de manera que realmente sea un aprendizaje colaborativo.

Si se piensa en los docentes que tienen conocimientos básicos, los principios de educación inclusiva y flexibilidad curricular se pueden combinar con la capacidad de innovación y creatividad; aunque los docentes no tengan estrategias dirigidas a tal discapacidad, se logra mucho cuando tienen la filosofía de la inclusión como principio de la vida en general y flexibilidad, no obstante, es necesario el conocimiento especializado.

El principal actor de la educación es el niño, sin embargo hay agentes no menos importantes que participan en la educación, como son los padres, el docente, el especialista, los padres con discapacidad; teniendo como eje central a las autoridades escolares, quienes son los encargados del control y organización de la escuela. En este marco, se espera que proporcionen:

- Orientación psicológica para padres con discapacidad y padres con hijos con discapacidad, con el objetivo de integrar al niño sin detener su rendimiento.
- Curso de orientación a padres con hijos con discapacidad para que aprendan a formar a sus hijos.
- Sensibilización por medio de un curso de civilidad (distinto de valores), a padres de familia en general para el conocimiento de las discapacidades específicas de los niños que están en la escuela.

El programa de formación para la comunidad considera entre otros conocimientos los relativos a la diversidad, derechos humanos, importancia de la flexibilidad curricular, aprender a usar la inteligencia, la creatividad, la innovación, enfoques sobre prácticas sociales en diferentes contextos. El docente especialista, además de lo anterior debe mostrar conocimiento profundo de las discapacidades que va a atender, enfoques y modelos sobre las mismas y habilidades para desarrollar materiales didácticos.

Las autoridades escolares también evalúan al especialista, considerando los progresos educativos de los niños con discapacidades, cuidando que los avances se apoyen en estrategias flexibles, humanas y sensibles a las condiciones de la discapacidad. El personal administrativo de cada escuela deberá conocer las discapacidades de los niños inscritos en sus planteles.

### ***Niñas y niños con algún trastorno neuronal, socioemocional y de comportamiento***

Para establecer un proceso de inserción escolar se requiere conocer las habilidades y dificultades del niño, e identificar las diferencias que se reflejan en la heterogeneidad del grupo; que toda la estructura escolar sea sensible a las diferencias y pueda actuar de manera pertinente ante las mismas. Los mecanismos que se requieren institucionalizar para garantizar el acceso de niñas y niños con algún trastorno en las escuelas de educación básica regulares son: diagnóstico claro, apoyo interdisciplinario, diseño de adecuaciones y plan de intervención en crisis.

Es importante considerar el nivel de desarrollo que tienen niñas y niños, así como los síntomas o conductas que presentan; ayudarlos a desarrollar hábitos tanto en la parte grupal como personal y que se les permita hacerse responsables de sus acciones y pertenencias; que puedan llegar a sentirse entusiasmados por ir a la escuela, al ser bien recibidos y tomados en cuenta en todas las actividades. También que aprendan a poner en práctica sus habilidades sociales, el respeto a sus compañeros, a los turnos; desarrollar los mecanismos necesarios para resarcir daños, es algo que les cuesta mucho trabajo, por ejemplo, pedir disculpas, así como tener una participación activa dentro de los ejercicios; hay actividades que ellos pueden hacer y aportar al grupo.

Son importantes las habilidades comunicativas, pues ahí se concentran muchas situaciones, como la construcción de conocimiento y la transmisión de lo que les gusta y no les gusta, que es importante en el desarrollo socioemocional. Que puedan ser capaces de mostrar sus habilidades con sus características peculiares; muchos pueden hacer cosas pero como están fuera del currículo no las consideran válidas, sin embargo, siempre será valioso permitirle al niño mostrar otros conocimientos, habilidades, destrezas o formas de expresarse, que no necesariamente se encuentran en el currículo escolar.

De gran relevancia también es la parte comunicativa funcional, pues se ha observado con niñas y niños que se comunican mal, expresan ideas muy amplias y terminan por no transmitir lo que realmente quieren decir y los maestros se desesperan. No se les habilita para comunicarse de forma efectiva y los maestros tampoco buscan las herramientas adecuadas para transmitirles los mensajes. Muchos de los pequeños necesitan un apoyo visual o algo que les permita entender. Por otro lado, la flexibilidad de pensamiento también es importante al permitir al niño acostumbrarse a diversos escenarios que además cambian; por ejemplo, puede suceder que su maestra enferme y un día no vaya, detonando tal vez una conducta inconveniente en el niño.

Una forma de lograr la flexibilidad de pensamiento es la diversificación de situaciones. Niñas y niños son muy constantes en la forma como hacen las cosas, y es fácil decidir presentarles situaciones siempre iguales porque eso los mantiene tranquilos. Para lograr la flexibilidad de pensamiento es necesario mostrarles la misma situación en diferentes presentaciones o espacios, con el propósito de generar un entorno predecible pero cambiante.

Un entorno que se puede anticipar sin necesidad de que todo sea igual. Sí hay horarios y rutinas pero no siempre en el mismo lugar y con el mismo color para no generar pensamientos rígidos. La flexibilidad de pensamiento va de la mano con la tolerancia, de manera que ciertos mecanismos, como gritar, ayuda a identificar las reacciones de los adultos y en ocasiones, inclusive manipular situaciones o escenarios. De ahí la importancia de la comunicación funcional.

En los casos de niños que manipulan los entornos con un grito, todos se asustan y obtienen lo que quieren. Si el maestro aguantara tres gritos sin reaccionar, el niño se autorregularía, empezaría a desarrollar este aprendizaje que es base para otros. Lo que se requiere es que se permita que sean independientes. Quizá al inicio haya algunos gritos pero poco a poco el niño se debe incorporar en la dinámica del grupo. De lo contrario, se propicia que el maestro desespere y no quiera atender a estos niños.

Pueden ubicarse cuatro ámbitos generales: la parte cognitiva, física, socioafectiva y social. Son cuatro áreas muy grandes que conviene trabajar de todas las maneras. La cognitiva, relacionada con la toma de decisiones; la parte emocional con la regulación y el autoconocimiento de las emociones propias y de los demás, el conocimiento de sí mismo y de los otros.

La comunicación está traslapada con la parte cognitiva y socio-emocional, en muchos casos la comunicación verbal y no verbal tiene más una carga emocional que cognitiva. Son aspectos que debe aprender todo el mundo y no solamente los niños con algún trastorno. En la parte social y el cuidado físico, hay elementos importantes como la alimentación y el sueño, la música y las manualidades, que se relacionan con el desarrollo de la psicomotricidad gruesa y fina. Todo tiene que llevar a la autonomía que se mencionaba.

Conviene que la escuela rompa con la prescripción de solamente leer y escribir. Existen casos de niños que pasan años con ejercicios del uno al cinco y las vocales, aun cuando tienen la capacidad de comprender y de razonar otro tipo de situaciones, e inclusive aprender a escribir sin trazar, es decir, con tarjetas o computadoras. La prioridad no debe ser enseñar a leer y escribir, pues si bien es importante, hay muchos niños que no lo van a lograr. Otra limitante es no utilizar el método global, sobre todo en las escuelas públicas.

De entrada, algo que es deseable pueda lograr un niño con estas características en la educación básica, es que se reconozca y desarrolle en saberes, para ello conviene facilitar una serie de aspectos relacionados con la codificación de la información que

recibe de su medio, independientemente de que esté o no afectado sensorio-perceptualmente.

Otro aspecto es que a partir de esa decodificación, pueda desarrollar una serie de habilidades y estrategias para analizar y sintetizar un cúmulo de información que recibe y le permite comunicarse. El niño aprende a asociar, idealmente tendría que volverse más eficiente dentro de sus capacidades. Los docentes no son los que concretan la flexibilidad de pensamiento, la aterriza cada persona en función de cómo va aprendiendo.

Al capacitar a maestros es posible observar que no comprenden la parte del lenguaje interno. Muchas veces se da por sentado que el niño que no habla entiende lo que se le dice. Cosas tan simples como “dame la taza” puede ser difícil de entender para el niño que no habla. Cuando los maestros se dan cuenta de eso se les abre un abanico enorme de comprensión de la situación.

En los contextos educativos suele generar problemas la observación de la temporalidad sobre cómo se consolida un aprendizaje. En neurología hay algo que se llama *trastornos dinámicos* que refiere a cuestiones neuronales muy puntuales, donde es posible tener la noción de lo que hay que hacer y no tener una afectación cerebral severa interrumpida, pero hay un componente neuronal dinámico que puede obstaculizar el orden temporal de la acción o del contenido a reflexionar y esto va a requerir un proceso más amplio.

En el peor de los casos, una persona afectada por algún trastorno puede explicarse por el hecho de cómo lo está procesando internamente. En esta situación, cuando se comprometen los procesos de lenguaje interno, se está en una condición estática: la persona sabe todo lo que tiene que hacer y cómo hacerlo, pero no lo hace. Si bien no es fácil, lo importante es recuperar los elementos del neurodesarrollo y matizar según el contexto de cada sujeto.

El profesor no debe ser el neuropsiquiatra de cada niño pero sí tener la capacitación para reconocer esta posibilidad e intentar hacer una estrategia de enseñanza flexible, con distintos elementos de temporalidad. Cuando los maestros no tienen esa comprensión como base, es difícil que ofrezcan el apoyo necesario. Por ejemplo, cuando se les dice que hablen con frases cortas, no valoran la importancia de la acción; hasta que entienden de dónde viene ese tipo de recomendaciones centran la atención en lo que sucede.

En algunos casos el docente tampoco tiene conocimiento de las reacciones que pueda presentar un niño con estas características, por ejemplo, cuando gritan. Algunos compañeros que han atendido a estos niños comentan que la primera vez que escucharon gritar a un niño con trastorno les dio miedo y no sabían qué hacer. En esos casos también es importante que se aprenda el lenguaje no verbal y cobrar habilidad para comprender al otro desde su expresión no verbal.

Para el caso de la atención clínica, no se tiene un maestro exclusivo para cada niño y no todos los casos son iguales. En ocasiones se atribuye todo al docente y no tiene que conocer todo, pero sí es relevante brindarle el apoyo necesario para que pueda recurrir a los expertos dedicados a la atención específica que requiere cada niño. Para ello, se sugiere una red telefónica de asesoría permanente en la que especialistas en los temas brinden apoyo a los docentes que lo requieran.

No todos los casos son iguales, pero muchas escuelas no permiten entrar y el teléfono puede ser un recurso para encontrar una ayuda general, sin desestimar que el trabajo con docentes es importante. Ellos pueden desear capacitarse pero los directivos no lo permiten, siendo que la inclusión depende en gran medida del maestro; si el niño tuvo una maestra excelente en primer grado y cuando pasa a segundo le toca una maestra que lo excluye, todo el trabajo que se tenía con el niño se pierde. Conviene señalar la necesidad de asumir el proceso de inclusión como una tarea y responsabilidad de todos los agentes que participan en la formación de niñas y niños con algún trastorno.

### ***Trayectos de desarrollo de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, trastorno neuronal, socioemocional y de comportamiento***

En este apartado se da cuenta de las construcciones a las que llegó el Grupo de Expertos en torno a siete categorías generales que permitieron definir los trayectos de desarrollo que incluye el modelo de atención a las niñas y niños con discapacidad, algún trastorno neuronal, socioemocional y de comportamiento.

- **Desarrollo académico:** Que el currículo sea accesible, con metodologías flexibles, diversas e individualizadas; que cuente con evaluación cuyo enfoque sea formativo y cualificación de procesos.
- **Desarrollo social:** Que el ambiente sea sensibilizador, incluyente, empático, contextualizado y diversificado para favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales.
- **Desarrollo emocional:** Que la escuela sea reguladora, facilitadora y moduladora para favorecer el desarrollo de la regulación emocional (individual y del ambiente).
- **Desarrollo del autocuidado:** Que la escuela sea promotora de hábitos, autonomía, independencia y regulación para favorecer el autocuidado pertinente al desarrollo y el entorno de los niños.
- **Desarrollo comunicativo:** Que la escuela identifique y emplee diversificación multimodal y funcional para que el niño desarrolle habilidades de comunicación efectiva y funcional, o emplee canales diversos de entrada y salida (visual, táctil, verbal y no verbal).
- **Desarrollo de motricidad.** Que la escuela reconozca y sea accesible a diferentes habilidades motoras, así como a las necesidades de movimiento con diferentes niveles de dinamismo para permitir y promover habilidades motoras.
- **Desarrollo sensorio-perceptual.** Que la escuela identifique y se adecue a la diversidad ante la respuesta de diferentes estímulos perceptuales, auditivos,

olfatorios, sustantivos, táctiles propios, estereoceptivos (individuales del ambiente).

Con este primer acercamiento se invita a los especialistas a trazar los trayectos de desarrollo; para ello, se señala al grupo la necesidad de establecer pautas específicas de desarrollo de conocimientos y destrezas, asimismo, se pone a discusión la posibilidad de construir distintos perfiles, según la diversidad de situaciones que se presentan en el espacio escolar. En el ejercicio destacan los siguientes planteamientos:

- a) Conveniencia de desglosar los términos relativos a “trastornos neuronales”, “socioemocionales” y “de comportamiento”. Se reconoce que hay una terminología universal para hablar de las psicopatologías, pero no sólo se trata de patologías, también de desarrollo.
- b) Importancia del término socioemocional, sensorio-socioemocional, trastorno neuronal y la idea de comportamiento.
- c) Los programas más exitosos a nivel mundial tienen en particular que parten de una educación diferenciada básica, no se centran en los maestros ni en las adecuaciones para los niños con alguna discapacidad, sino que se hacen cambios en la funcionalidad del entorno de origen para mejorar las respuestas de los niños, por ejemplo, hay niños con algún trastorno que al entrar a un espacio que tiene elementos visuales o rutinas específicas, presentan menos incidencias o problemas.

Se especifica que los trayectos de desarrollo sirven como base del diseño de los modelos de formación, entre ellos, el de la figura de residentes profesionales que la SECTEI se ha propuesto impulsar, y las directrices para el diseño de materiales educativos, que si bien se busca que atiendan las especificidades de niñas y niños, deben brindar herramientas a la escuela en su conjunto para generar procesos de atención integral.

Debe concretarse un modelo de actuación a partir de las políticas de inclusión, para fundamentar por qué algunos niños con trastorno no pueden estar en cualquier escuela o nivel, sino en servicios especializados, y cuáles sí podrían incorporarse a ámbitos escolares; sería una estrategia paralela asistida, no en aula con todos los demás niños. Esto significa dotar de más habilidades al docente y a los padres. Uno de los aspectos que interesa atender es que los niños no queden en desventaja de entrada por el currículo nacional. En el caso de los niños indígenas puede ser el lenguaje, habilidades sociales y de comunicación, etcétera.

Se parte de que en las aulas, tal como están, ni el maestro ni el personal UDEEI tienen las capacidades ni las condiciones para atender a los niños con un trastorno. Por lo tanto, se requiere enriquecer el sistema con equipos profesionales calificados de soporte, muy parecidos a los del sector salud donde a través de sistemas de residencias sea posible trabajar. Se tienen que hacer muchas cosas, parte de lo que se propone es una política de recursos humanos para plantear los esquemas culturales más propicios.



## **6.2. Atención educativa a niñas, niños y adolescentes indígenas y migrantes en la educación básica de la CDMX**

### ***Identidad y auto-concepto***

En necesaria una perspectiva intercultural para comenzar a generar un cambio y sea posible aportar elementos valiosos para los que no hablan una lengua indígena. Conviene la intervención de otro actor para propiciar la transformación y que el docente haga realidad la no discriminación y el ejercicio efectivo de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas.

De gran relevancia es enfatizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en las niñas, niños y adolescentes indígenas y migrantes, por lo que la base es un análisis preciso de sus habilidades lingüísticas y que se defina el enfoque que orientará el modelo de atención.

Los niños migrantes siempre hablan un poco de español, pero no es el español académico o escolarizado que los maestros requieren. Si se piensa en un docente por cada lengua indígena que se habla en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México, sería muy complejo atender todas las necesidades.

Para el diseño del modelo de atención es necesario hablar del niño como un sujeto bilingüe; mirarlo de esa manera implica reconocer que tiene saberes y conocimientos que representan el punto de partida y el de llegada, si el propósito es lograr un bilingüismo equilibrado.

En secundaria, el modelo de atención debe partir de la lengua indígena y no del español. Hay otros discursos que no necesariamente son orales y son bien entendidos por los indígenas, por lo que debe aprovecharse esta circunstancia, pues si solamente se usa el español estas lenguas se perderían. Hay estudiantes con los que se trabaja que pueden ir a sus comunidades a promover sus lenguas, lo que significa que la enseñanza de la lengua indígena también es un asunto de la actitud que se tiene sobre los hablantes y la lengua.

El uso de la tecnología es importante. Cada individuo tiene un bagaje cultural propio que en ocasiones se olvida y tiende a darse mayor importancia a lo ajeno, con ello se genera ansiedad y los niños indígenas pueden caer en depresión y perder su identidad. La columna vertebral conviene que sea la interculturalidad; desde esta noción se debe reconocer la existencia de distintas identidades y el tema de la diversidad como elemento que enriquece la práctica cultural cotidiana.

Es importante comenzar a hablar de identidades en plural; el individuo tiene un conjunto de elementos que lo conforman como persona, por lo que conviene reconocer que en la Ciudad de México existen muchas culturas que demandan tener presentes los temas de cultura e identidad. Por otro lado, se habla de principios, de perspectivas y

también de la dimensión epistemológica del proceso de aprendizaje en las comunidades indígenas, lo cual amerita ser recuperado como una categoría.

Los elementos que tendría que tener una propuesta curricular intercultural son, entre otros: permitir que los alumnos se sientan reconocidos y valorados; a nivel nacional se trata de cambiar el currículo para apoyar el reconocimiento y la valoración de la diversidad; dicha diversidad se mira como un eje transversal en toda la educación básica. Por otro lado, la idea de la interculturalidad resulta vigente para intentar resolver los problemas de las sociedades actuales, entre ellos, el cuidado del medio ambiente o el aprender a convivir con la naturaleza de forma sustentable y evitar la contaminación.

Los pueblos indígenas mantienen la idea de lo necesario. La filosofía de los pueblos es distinta, pues tienen una visión en el sentido de que son parte de la naturaleza y ella es parte de ellos, no se perciben separados, le tienen mucho respeto. El comportamiento de los pueblos indígenas muestra una relación permanente de respeto hacia lo natural.

Al configurar los trayectos formativos que se proponen para los niños que no hablan español, conviene construir los procesos para lograr la adquisición del español que tenga un enfoque comunicativo, que permita a los niños no solo dominar la lengua, sino utilizarla para relacionarse en todas las oportunidades que se le presenten: la vida en familia, los medios, los amigos. El uso del español en la Ciudad de México para facilitar un nivel de comprensión, no es sólo una asignatura, sino una lengua y esa lengua se enseña por ser importante que el niño trabaje a partir de su lengua materna.

Estas experiencias van más allá: no se trata de que el español suprima o sofoque la lengua materna, por lo que es necesario desarrollar la lengua materna o la primera lengua. Esa primera lengua también se debe desarrollar. El planteamiento es que el niño que llega a la escuela primaria o secundaria, pueda en cualquier momento de su vida tener un aprendizaje de la lengua, los contenidos, los temas.

Hay mitos respecto de que un niño que no aprende la lengua entre los tres y los seis años, ya no puede aprender lenguas o hay confusión en las reglas de composición entre una lengua y otra. Es necesario centrarse en el desarrollo cultural y de identidad, verlo con algunas de sus implicaciones para la vida integral de las personas.

Ahí juega un papel importante la acción comunicativa, por ejemplo, gestos universales a la manera como trabajan los sordos. Se puede buscar el apoyo de un niño o adolescente para establecer relaciones comunicativas, a esto se le llama enseñanza asistida, que los alumnos trabajen con apoyo para que se inserten en las actividades del grupo, es una especie de formación paralela.

## ***Familias que migran***

Las políticas de repatriación han hecho que la mayoría de los niños regresen a sus lugares de origen, ha habido problemas de expulsión, racismo, encarecimiento de la vida, entre otros aspectos que los impulsan a regresar; se traen a los hijos y se enfrentan a una educación diferente, además de que muchos no regresan a los lugares de los que proceden sino a ciudades más grandes donde encuentran trabajo. Así, la Ciudad de México se recompone con nuevos inmigrantes que se establecen en ella.

Las personas indígenas mencionan que en la ciudad, las personas traen azul marino, café, negro en su vestimenta, colores diferentes a los de sus lugares de origen, que los traen porque reflejan a sus pueblos, hay una perspectiva que inspira a la interculturalidad donde ambas partes crecen y se complementan, se encuentran las raíces ante la diversidad existente, crece el valor de estar juntos. Es la capacidad de aportación, adaptación y supervivencia.

Los indígenas migrantes tienen una doble carga, un doble sentido, hay una población que es arrancada de su lugar de origen y tiene que migrar a otras ciudades de México e incluso fuera del país. La condición de las mujeres indígenas y migrantes es una de las condiciones más vulnerables. Por eso las comunidades indígenas han sobrevivido a actividades muy fuertes, lo primero es ver dónde están, por qué no están en la escuela y llegar a la vida adulta a muy temprana edad.

Llama la atención la migración y la manera como se traduce en las políticas públicas, los hijos de los jóvenes que vinieron a la CDMX y ya tienen familia nacida aquí, generaciones que continúan al margen de los derechos sin acceder a una vida mejor; la población que migra de un contexto indígena a uno urbano, tratando de conservar ciertas costumbres y formas de convivencia.

Cuántas generaciones se requieren para abandonar la condición de migrante, cuántos de los que viven en la Ciudad de México son nativos. Los mixtecos, por ejemplo, los niños que nacen en una familia de mixtecos, son mixtecos aun viviendo en otros lugares, por lo que se ha de reflexionar en el sentido de las identidades. Otro ejemplo, una comunidad donde han pasado varias generaciones, pero cuando nacen los hijos son llevados a bautizar al pueblo de origen, hay que trabajar con las mamás y las abuelas porque tienen otra forma de integrarse.

Cuando se habla de la consulta indígena, es una obligación del Estado la cuestión de la identidad. La población de la CDMX es una especie de asidero de la población indígena, es una organización necesaria para poder trabajar; como la mixteca donde el asunto de la comunidad se refleja en varios planos: si hacen una mesa directiva replican toda su estructura: entrega de bastón de mando, fortalecimiento de las redes de reciprocidad y confianza entre ellos; se juntan, se organizan, cooperan y resuelven las situaciones que se les presentan, también mandan aportaciones a su comunidad.

La UNAM tiene una instancia, el CEPE, con el español como segunda lengua para extranjeros; no trabaja con indígenas, y tiene niveles de enseñanza del español para adultos, cada nivel repartido en semestres, con un contexto de cultura e historia mexicana.

La ciudad de México tiene más de un millón de personas indígenas, es la ciudad más indígena del país. Por la manera como fue construida la ciudad, no se esperaba que hubiera población pobre, ni era reconocida la migración ni la condición indígena contemplada, por eso se requieren mayores acciones y más complejas en la CDMX.

Los niños que pueden sentirse no indígenas, deben tener una raíz indígena. Cuando se trabaja con niños migrantes de varios países y se conocen las historias de vida de los alumnos, quiénes son los niños migrantes, cómo han sido arrancados de un contexto distinto enfrentando retos y experiencias, incluso de vida y muerte, se entiende a los migrantes con su dolor y nostalgia; lo cual convoca a hacerlos sentir en casa, hacerlos sentir bien. Trabajar en función del contexto y recuperar historias de vida permite entender quiénes son los niños. La memoria histórica de cada niño.

Se ha intentado trabajar en la CDMX políticas para reconocer a los niños indígenas migrantes, si nacen en la CDMX y se les dice que no son indígenas cuánto pesa la idea de la migración; se ha intentado incidir en políticas educativas para la CDMX y otras ciudades; ha sido complicado pues la estructura y organización de las ciudades tienen una orientación racista que niega la presencia de indígenas, esta perspectiva educativa es de carácter occidental, la forma en que se organiza la misma escuela es un debate, el hecho de que se hablen diferentes lenguas, la diversidad de pensamiento, entre otros aspectos.

### ***Conocimientos, habilidades y cualidades que es importante tengan los especialistas que atienden a niñas, niños y adolescentes indígenas y migrantes***

- Transitar de un modelo de escuela centrado en la aplicación del currículo homogéneo a un modelo de escuela en el que todos aprenden constituye un cambio paradigmático, y se observa que en la práctica se ha logrado poco avance.
- La práctica del especialista se apega más al desarrollo de un currículo homogéneo. Las instituciones formadoras de docentes se concentran en la aplicación del currículo y los especialistas se convierten en ejecutores. Aun cuando es un proceso lento, se trabaja en un modelo de nacionalismo que tiende a impulsar procesos de castellanización en la atención a la población indígena.
- Antes las políticas para la atención de los pueblos indígenas eran homogéneas pero a partir de la idea de contextualizar promovida para la DGEI, se ha buscado realizar distintas acciones.
- El especialista tampoco es suficiente si se deja solo. Lo más común es que el especialista parta del análisis y la crítica de la política educativa, porque el

maestro está habilitado en la construcción de discursos pero no ha logrado bajar a la práctica el discurso de la interculturalidad.

- En lugar de plantear cualidades del especialista, deben ser principios y valores, porque es el punto inicial por el que tiene que pasar a un conocimiento que se traduce en habilidades. No se trata de un aspecto solamente técnico. Se trata de interiorizar principios y valores para aplicarlos en la vida cotidiana.
- Es importante definir la perspectiva o escuela desde la que se diseña la propuesta curricular. Por ejemplo, en el caso del modelo de la escuela nueva se piensa en una escuela pluricultural y pluriétnica; ese es el cambio paradigmático que se tendría que atender. La educación intenta ser inclusiva, integral, justa y comunal. Por eso hacer una educación para todos es una tarea compleja. Ese tipo de educación es la que se busca concretar en la nueva escuela mexicana y es importante pensar desde ahí el tipo de especialista que se requiere.
- Se piensa en un especialista que tenga los conocimientos y habilidades para gestionar las problemáticas que viven los niños indígenas y migrantes en las escuelas. También es necesario que se defina el tipo de función que va a tener el especialista, porque puede ser un agente que cambie la cultura escolar o trabajar directamente con el niño en situación de vulnerabilidad.
- Como Ciudad de México no es posible hacer un planteamiento directo, se tiene que negociar con las autoridades federales para establecer formas de intervención específicas en las escuelas de la ciudad. Todo esto en el marco de los planteamientos normativos nacionales y también de los referentes conceptuales construidos con los expertos.
- Una de las cualidades que debe tener el especialista es la observación analítica de las habilidades de los alumnos que atiende. También hay una habilidad que conviene desarrollar para la búsqueda de información y análisis de ésta. Si tiene estas dos habilidades generales sería más fácil para él desarrollar estrategias didácticas diversificadas y contextualizadas. El maestro tiene que tener muy claro quién es su alumno, cuál es la lengua que habla y de dónde viene, ese aspecto se ha perdido en los últimos años.
- Hay una cuestión de principios pedagógicos relacionados con la cognición situada; el especialista tiene que saber de las pedagogías culturales y las pedagogías de la acción para conocer cómo se construye el conocimiento y el proceso de aprendizaje en los pueblos indígenas. Sobre la forma en la que el conocimiento se transmite de una generación a otra.
- Por ejemplo, en los pueblos se aprende a partir de la acción y la reflexión. En las escuelas al contrario, se aprende de la reflexión y muchas veces no se llega a la acción. En las comunidades indígenas el padre no explica, el niño observa,

reflexiona y después pone en acción lo visto. Si se logra hacer eso, se pone en juego un diálogo de saberes. El diálogo de saberes es la base epistémica que tendría que orientar el diseño de la propuesta curricular.

- El especialista debe tener una actitud flexible y abierta al cambio, construir propuestas, ser un agente innovador y con habilidades para trabajar en colectivo.
- Una habilidad que tendría que tener el especialista es reducir el estado de vulnerabilidad que pueda tener el alumno indígena o migrante en la escuela. Tendría que reconocer los mecanismos que generan esta vulnerabilidad y desarrollar estrategias que permitan fracturarlos gradualmente. Es importante identificar en qué momento se pone en situación de vulnerabilidad al niño indígena.
- El especialista debe reflexionar sobre los conceptos de cultura e interculturalidad desde la propia visión de los pueblos originarios. Tendría que establecerse una visión interinstitucional e intersectorial e intercultural.
- Los maestros no están acostumbrados a que otros observen su actividad en el salón de clases, entonces el especialista tendría que hacer este tipo de actividad no con la finalidad de criticar, pero sí de fundamentar aquello que se hace mal para estar en posibilidades de mejorar la práctica docente.
- La política educativa está apuntando hacia allá ¿cómo habilitar a los agentes que están frente a grupo para mejorar los procesos educativos?, ¿cómo generar diagnósticos participativos? Parte del problema es que esto no se hace, no está presente en los procesos de formación inicial.
- Es necesario pensar cómo traducir la interculturalidad en prácticas o estrategias muy sencillas. Cómo traducir las barreras para el aprendizaje y cómo generar los espacios interculturales en el aula y estrategias que hagan visible la diversidad. Estos tendrían que ser los principios de la propuesta, estrategias pequeñas tienen más efecto para trabajar los elementos de tolerancia, aprecio y respeto a la diversidad, sin que sea necesario dar los conceptos. Recordar igualmente que sólo se puede trabajar bien si el maestro tiene claros los propósitos, aquello que se tiene que realizar.

### ***Algunas de las habilidades deseables del especialista de educación indígena***

- Genera situaciones y actividades contextuales significativas.
- Vincula el saber cultural con los aprendizajes de planes y programas.
- Parte de problemas reales cercanos para diseñar situaciones y actividades.
- Fomenta el uso de las tecnologías de información y comunicación para realizar actividades y proyectos.

- Usa estrategias de colaboración para generar andamiajes que lleven al aprendizaje autónomo.
- Método y técnicas de estudio para propósitos académicos.
- Uso de estrategias que promuevan el uso natural de la lengua de que se trate.
- Saber detectar y controlar el bullying.
- Usar metodología lúdica como trabalenguas, canciones, teatro y otros recursos, incluyendo la tecnología.
- Métodos de análisis de aspectos formales de la lengua meta.
- Metodologías participativas (diagnósticos participativos).
- Reducir los espacios de vulnerabilidad.
- Escuchar la voz de los estudiantes.
- Vinculación con la familia (Trabajo socioemocional).
- Utilizar ABP/EBP metodología de corte comunicacional (respuesta física total, comunidad de aprendizaje, mostrar y explica juegos de roles).
- Saber enseñar a estudiantes con diferentes niveles de lenguaje.
- Organización del trabajo grupal, participativo/colaborativo.
- Se asegura de fortalecer la identidad y el aprecio mutuo entre las diferentes culturas.
- Propone actividades de tipo fonológico destinadas a mejorar gradualmente.
- Metodologías, multigrado y multinivel.
- Uso de recursos tecnológicos y generación de materiales.
- Trabajo colaborativo y participativo.
- Gestión en contextos escolares multiculturales.
- Saber apoyar a los alumnos transnacionales e indígenas; y aprovechar sus capacidades. Ayudar a construir su conocimiento.
- Es una persona bilingüe.

### ***Proceso de formación***

- El experto que va a intervenir debe conocer sobre derechos humanos y conocer bien el enfoque o la visión antropológica, para que no se pierda la esencia de la propuesta. Es un campo muy complejo, no sólo es trabajar la lengua, es trabajar la cultura, pasar por los asuntos de exclusión.
- Las habilidades que se sugieren tendrían que provocar la transformación de la escuela porque la escuela está en condiciones de hacerlo. El modelo de especialistas no tendría que ir sólo, tendría que estar acompañado de los demás agentes educativos que participan en la escuela y de las dinámicas de formación. El modelo de especialistas sí se tiene, pero falta mirar en conjunto la escuela para atender la diversidad cultural. Si no se trabaja en conjunto, aunque el especialista tenga todos los rasgos convenientes difícilmente podría transformar la escuela.
- La inclusión, la equidad y la interculturalidad juegan un papel fundamental y no desde el planteamiento teórico sino desde enfoques específicos, propuestas

curriculares y metodologías de trabajo que involucre a toda la escuela. Hay varias experiencias que dan cuenta de que no se trata de hacer especialistas, sino de transformar los centros de trabajo, por eso el perfil incluye que sea negociador, facilitador, coordinador; de lo contrario puede convertirse en alguien externo que llega y trata de hacer bien su trabajo pero no se involucra, no dialoga con el otro, no genera una atmósfera de inclusión y se presenta el rechazo. No se generan las condiciones necesarias para tener escuelas y aulas inclusivas. La escuela tiene que ser el centro que sirve y se adapta a la comunidad para atender a la diversidad y generar espacios interculturales.

- Se escucha a profesores decir que tienen una sobrecarga de actividades que van más a lo administrativo y no a lo educativo. Debe haber un tronco común que atienda este tema; si es docente, director, u otra figura necesita conocer qué implica la diversidad; estar capacitada, capacitado, en la atención a la diversidad de forma general y después en las especificidades, por ejemplo para atender indígenas o alumnos con alguna discapacidad.
- Lo anterior implica un cambio paradigmático. Los maestros están formados en el marco de un currículo lineal y trabajar en una escuela en la que todo está programado y definido, donde el niño tiene que adaptarse, ¿cómo cambiamos a una escuela que sea incluyente y respetuosa con la diversidad? Ese es el cambio paradigmático que requiere considerar la formación inicial para tener docentes con la capacidad de reflexionar sobre su entorno y actuar en función de éste.
- ¿Dónde se formaría? La UPN como principal centro de educación superior y otras universidades como la Universidad Veracruzana. Su formación debe darse dentro de las instituciones, académica y práctica. Entre las instituciones se señalan la DGEI, la CGEIB y CONAFE, que han diseñado propuestas para atender la diversidad lingüística en la educación. Para el caso de la Ciudad de México está la SEPI y el INPI. El proceso de formación está centrado principalmente en una visión monolingüe y monocultural y menos en la visión intercultural, por lo que aún se requiere trabajar mucho sobre ello.
- Las lenguas indígenas se siguen viendo como un asunto doméstico y no académico, eso influye para que haya muy poca producción al respecto. Siempre hay una concepción de que la enseñanza de las lenguas indígenas requiere didácticas específicas y las escuelas de formación no han podido resolver esta problemática.
- Se requiere una metodología de investigación acción, analizar los resultados y definir los retos que se tengan que enfrentar; esto sería dentro del proceso que tiene dos etapas, el meramente formativo y el de la práctica directa de atención a la población.
-



### *Trayectos de desarrollo lingüístico*

Para los trayectos de desarrollo más que pensar en la edad, se debe pensar en la situación en la que se encuentran los alumnos. Crear andamiajes que permitan al niño contar con herramientas para interactuar e incorporarse a la vida escolar. Los trayectos deben desarrollar habilidades en lo social y en lo académico, permitir entender las relaciones dentro de la escuela y fuera de ella.

Se tienen algunas experiencias en la Ciudad de México sobre trayectos de desarrollo lingüístico y muchas de ellas no se han consolidado. Hace falta una parte intermedia que apoye la inserción de los niños indígenas en el sistema escolar; dar herramientas a los niños para que puedan integrarse a la vida escolar y social.

Cuando se plantea la enseñanza de herramientas lingüísticas para incorporarse en la vida social, esto es conveniente, pero se tendría que pensar en enseñar al alumno indígena a partir de su propia lengua. Se tiene que enseñar la estructura de la lengua indígena y hacer ejercicios comparativos con la estructura del español.

Enseñar el español a partir de la lengua indígena es posible. Se tienen experiencias en algunas alcaldías de la ciudad. Cuando se trabaja la enseñanza de una segunda lengua forzosamente se trabaja la primera lengua como base de la segunda. El proceso cognitivo que se establece permite hacer conexión entre ambas lenguas.

La meta es que todo estudiante tenga la habilidad lingüística necesaria para lo académico y la comunicación interpersonal necesaria para llevarse bien con sus compañeros. Uno de los vacíos es el uso coloquial del lenguaje. Cada sujeto vive su experiencia bilingüe y habría que agregar a los espacios escolares los sociales. Tiene que ver con niveles de desempeño. Los estudiantes deben saber que cada lengua tiene sus propios significados.

Las frases cotidianas son un punto de partida para enseñar porque tienen una función social. En capacitación docente debe abrirse el escenario del uso cultural del lenguaje. Si no lo aprenden en el aula, lo aprenden afuera. Van a estar inmersos en ella y les llama la atención; los alumnos no vienen en cero, sino con formas de comunicarse que ya tienen. Nadie es nativo del lenguaje académico, debe enseñarse la estructura.

Si el estudiante se incorpora a los siete años, todos están aprendiendo a leer y eso le genera ventaja. Otra cosa importante es que nadie nace hablando o leyendo el lenguaje académico, todos lo aprenden y mientras más grande es más complejo. Por eso conviene tener cuidado en aplicar el lenguaje académico y el lenguaje escolar.

El lenguaje académico es algo que se adquiere en la escuela, pero no está desligado del uso social de la lengua. Es importante hacer la diferenciación porque el avance en los grados escolares obliga a los estudiantes a adquirir un lenguaje académico más

complicado. En el caso de los transnacionales se tendría que hablar una segunda lengua académica.

Se han establecido procesos de formación para la enseñanza de la lengua indígena y del español como segunda lengua. Queda pendiente discutir las asignaturas que el alumno transnacional debe retomar para reconocer el país. Se tiene un conocimiento turístico o casero, pero falta incorporar contenido sobre el estudio de México.

### **6.3. Propuestas de atención planteadas por los expertos**

Muchos de los niños en situación de reprobación o deserción son indígenas o con discapacidad. El sistema tal y como está ahora los deja fuera; se reconoce que existen condiciones de entrada diferentes y es importante reflexionar en la manera de contribuir para que esta realidad se modifique.

No es coincidencia que mientras más pobre es una comunidad, los resultados educativos son más bajos. Son las pautas de la sociedad las que determinan cómo se distribuye la riqueza, y dependiendo de este diseño, hay franjas mayores o menores de exclusión.

Pensar en la escuela como una comunidad que escucha y toma decisiones es la apuesta que la SECTEI hace al proponer el diseño de un modelo de atención a población en vulnerabilidad. La idea que se tiene es construir procesos de atención en un salón multicultural y diverso que no atribuyen el “problema” a la persona, sino que parten de reconocer la ausencia de mecanismos en el sistema educativo e incorpora a la familia en la toma de decisiones.

Por lo anterior, el reto de la comunidad de expertos es construir un aula incluyente y diversa. Los especialistas tienen que ser capaces de diseñar proyectos que atiendan la diversidad de alumnos que se presentan en el salón de clases.

A continuación se presentan las propuestas que en su momento fueron planteadas en la Mesa de Expertos, las cuales no tuvieron un carácter definitivo, pero dan cuenta del interesante ejercicio de reflexión y espíritu constructivo que dominó durante las jornadas de trabajo.

- **Proyecto 1.** Reestructuración del salón de clases, así como de la relación alumnos y docentes; formación de aprendices y guías con grupos de 12 alumnos.
- **Proyecto 2.** Promover pláticas de conversación que permitan sensibilizar sobre los temas de discapacidad, dirigidos a alumnos, docentes y padres de familia.
- **Proyecto 3.** El uso de aplicaciones digitales que trasciendan la enseñanza del sistema braille como única vía de atención a niños con discapacidad visual.

- **Proyecto 4.** Generar procesos de formación de todos los actores involucrados en la escuela: padres, directivos y docentes bajo la perspectiva de reconocimiento a la diversidad, pluralidad, inclusión e interculturalidad.
- **Proyecto 5.** Importancia de la accesibilidad física en los salones de clase, así como de los materiales de aprendizaje.
- **Proyecto 6.** Desarrollo de guías que permitan detectar a personas con dificultades, epilepsia, cuestiones suicidas y adicciones.
- **Proyecto 7.** Uso de listones de colores que fomentan el diálogo en las diferencias y el sentido de comunidad.
- **Proyecto 8.** Transformación del paradigma educativo en las escuelas normales para fomentar una inclusión efectiva.
- **Proyecto 9.** Generar conocimientos colectivos que permitan hacer visibles las 58 culturas indígenas que habitan en la Ciudad de México.
- **Proyecto 10.** Desarrollo de metodologías que permitan al profesor diseñar sus propios materiales educativos para la atención en aulas interculturales.
- **Proyecto 11.** Desarrollo de proyectos que impulsen la autonomía de estudiantes en una economía solidaria. A partir de comités se otorgan becas para que los jóvenes indígenas produzcan cosas.
- **Proyecto 12.** Se rompen las relaciones verticales de docentes-alumnos y se generan procesos de aprendizaje entre pares.
- **Proyecto 13.** Se proponen esquemas escolares centrados en la resolución de tareas que promueven la exploración de distintas vías de resolución.
- **Proyecto 14.** Se ofrece apoyo psicológico rápido para profesores y padres de familia a través de líneas telefónicas.
- **Proyecto 15.** Desarrollo de consejos de fortalecimiento para la educación inclusiva en la Ciudad de México.
- **Proyecto 16.** Construcción de redes de padres y equipos multidisciplinarios que garanticen el ejercicio de derechos y la inclusión de diferentes grupos.
- **Proyecto 17.** Desarrollo de un programa de amigos que reciban y promuevan la integración de niños y jóvenes migrantes.
- **Proyecto 18.** Crear las condiciones de accesibilidad necesarias en la infraestructura educativa para el acceso de grupos vulnerables.

- **Proyecto 19.** Desarrollo de una línea telefónica para profesores en la que expresen dudas y situaciones específicas de su trabajo en el salón de clases: conflictos, discriminación, atención a niños con discapacidad, etcétera.
- **Proyecto 20.** Generar aulas inclusivas en las que se reconoce la diversidad, un elemento enriquecedor del proceso de formación y aprendizaje.
- **Proyecto 21.** Se promueve un aula abierta donde convergen los saberes de distintos expertos.
- **Proyecto 22.** Se promueve el desarrollo de metodologías para el aprendizaje de la lectura y el habla académica del español utilizando aplicaciones digitales.
- **Proyecto 23.** Desarrollo de instrumentos que permitan identificar las condiciones de las escuelas con el propósito de facilitar los procesos de inclusión.
- **Proyecto 24.** Generación de talleres de crianza efectiva para padres.
- **Proyecto 25.** Desarrollo de talleres de sensibilización dirigidos a profesores y educandos.
- **Proyecto 26.** Creación de universidades incluyentes e interculturales en cada una de las alcaldías que integran la Ciudad de México, que tendrán como propósito la formación de profesionales para la atención de la diversidad.
- **Proyecto 27.** Construcción de espacios en los que los niños experimentan técnicas participativas en la resolución de problemas.
- **Proyecto 28.** Desarrollo de talleres en los que todos los agentes educativos se involucran en actividades vivenciales sobre empatía, tolerancia y respeto.
- **Proyecto 29.** Rescate de propuestas innovadoras, alternativas y no formales de educación.
- **Proyecto 30.** Procesos de capacitación para docentes y cuidadores de niños y jóvenes con discapacidad.

## **7. Definiciones y características del modelo de atención a niños y adolescentes en vulnerabilidad escolar, planteadas en la Mesa de Expertos**

En la revisión grupal del documento base para orientar el diseño de los programas de formación y el desarrollo de los materiales educativos para cada una de las poblaciones que serían atendidas, fueron señalados los aspectos que serían incluidos en tanto directrices para el diseño de la propuesta formativa y también para quienes van a elaborar los materiales educativos. A continuación se da cuenta de dichos puntos.

- a) Importancia de aclarar en el marco teórico los conceptos que se van a construir para los diferentes temas.
- b) Sensibilizar al Congreso y otras instancias para que aporten mayores presupuestos para estos servicios y poblaciones, pues faltan recursos.
- c) Explicitar las cuestiones relativas a la salud mental, en especial ciertos trastornos que afectan el aprendizaje.
- d) Formación de los especialistas y el concepto de especialista porque finalmente es un docente que se va especializar en qué, será un especialista en atención a la vulnerabilidad pero esto no se ha especificado.
- e) En la parte del marco normativo se piensa en lo global, sin dejar de lado las cuestiones locales, sobre todo porque la ubicación es la Ciudad de México.
- f) Dado que será un documento de trabajo, debe discutirse y puntualizar en la Mesa aspectos como “salud mental”, y la importancia de que las políticas de educación y de salud queden integradas y puedan interactuar.
- g) El marco normativo debería puntualizar elementos referidos a la Constitución, la Convención y las diferentes leyes. Inclusive si hay una referencia importante es la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y especificar el tema referenciado, el capítulo 13 sobre la educación y el doce, mecanismos inclusivos.
- h) Hablar de alumnos en situación de vulnerabilidad no es lo más indicado, porque hay grupos como los niños de la calle que no han sido incluidos.
- i) Conviene hablar de “discapacidad y otras condiciones” donde entrarían los alumnos con algún trastorno, sin embargo, debe hacerse con mucho cuidado porque durante mucho tiempo y desde la perspectiva de la integración educativa, ahora inclusión y el modelo social de la discapacidad, se ha dejado de lado la condición clínica. Entonces habría que trabajar mucho en una fundamentación que considere estos aspectos.
- j) La educación especial depende de la administración federal y hay una política y una postura que es importante considerar. En el caso de los niños con discapacidad la relación con el sector laboral es fundamental, pensar cómo plantear esa articulación y colaboración intersectorial.

### ***Aspectos legales y normativos***

- En este punto se inicia con la parte internacional, se mencionaron algunos documentos normativos sobre discapacidad, pero falta desde la parte de indígenas y migrantes.
- Falta integrar la Ley de Accesibilidad y la Ley de Atención Prioritaria. La primera en cuanto a los espacios en las aulas y los espacios para ingresar a las escuelas y la atención prioritaria como ajuste razonable que se debe hacer para que un niño con discapacidad pueda integrarse en una escuela convencional.

- La ley de accesibilidad incluye también la ley de transporte, por ejemplo cuando un niño en silla de ruedas tiene que transportarse y no hay ningún transporte que lo lleve.
- Sería importante retomar la Declaración de Jomtien y recuperar el Índice que habla de los procesos de inclusión, en el sentido de recuperar las dimensiones que se deben trabajar y que más adelante se pueden retomar como marco teórico.
- Hay una ley de salud mental y no es precisamente como la terapia en aula, sino la no estigmatización de las personas que, por ejemplo, intentan suicidio, tienen depresión o viven alguna situación de salud mental, las personas adictas. No se está tomando en cuenta como parte de la vulnerabilidad, se habla específicamente de la discapacidad, de algún tipo de discapacidad física, pero no la salud mental, que puede estar incluida en otras discapacidades como tener depresión, ansiedad, intentos suicidas, adicciones; no está para nada considerada.
- Hay una legislación en salud mental que es posible que pueda estar incluida en la parte de la estigmatización; alguien que se intentó suicidar siempre es observado como alguien cobarde, con poca fortaleza y eso debe cambiar. También debería estar algo sobre la situación de los niños maltratados porque a pesar de que es parte de los derechos humanos debe estar bien puntualizado y también la parte de los derechos y obligaciones de padres y profesores.
- Hay una ley para la atención y protección de personas con el espectro autista. Sigue vigente [...] de hecho es nueva. No hay una legislación en salud mental, la parte que se tomaría como punto de referencia es la Ley general de salud que sí tiene incluidos aspectos de educación en salud y la parte de salud mental, no hay una legislación nacional. También la Ley general de protección a las personas con espectro autista, esa sí está vigente, se hizo la revisión hace dos años y ahora se está haciendo la implementación de una ficha personal que contenga datos específicos de la persona a nivel nacional y datos específicos sobre educación.
- A nivel internacional hay principios generales, pero cada país ha desarrollado sus propias leyes y programas; programas nacionales de salud mental sí existen y se desarrollan cada sexenio, hay líneas específicas de vinculación interinstitucional e intersectorial.
- Para los niños indígenas hay dos planteamientos fundamentales que tienen que ver con la Organización Internacional del Trabajo, el Acuerdo 169 y el que establece el fortalecimiento y la atención a los pueblos tribales y la niñez indígena en términos educativos, y todos los documentos que ha establecido la UNESCO en función a la educación relativos a la interculturalidad y a la diversidad.

- La conferencia internacional de los derechos de los pueblos indígenas de la ONU. Para el tema de migración específicamente, en cuanto a alumnos transnacionales aquí en México hay publicaciones del 2015 para garantizar el acceso de los niños a la escuela. También se puede mencionar la Declaración Internacional de Derechos Lingüísticos, específicamente el Art. 23 que se refiere a la educación.
- Hay una ley local que es la Constitución de la Ciudad de México y sí viene citado desde el Art 1 que es una ciudad intercultural y plurilingüe y hay artículos específicos para la atención a la niñez indígena, migrante, afrodescendiente y con discapacidad. De hecho, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se deriva de la Ley General para las Personas con Discapacidad. Es importante considerar que está primero la Constitución y después las leyes secundarias y luego las locales. Hay tres niveles que se deben considerar.

### ***Panorama de la educación básica en la Ciudad de México: las poblaciones en situación de vulnerabilidad***

- Es necesario hacer una búsqueda mucho más específica para dar un panorama de la situación, quizá ya existe un panorama pero no sólo se requiere en términos cuantitativos, también cualitativos. En la parte cuantitativa hay muchos problemas para acceder a la información, por ejemplo en el caso de pueblos indígenas hay poca información cuantitativa.
- Desde el inicio de estas mesas de dio el planteamiento de una educación inclusiva; sin embargo, hay que analizar las deficiencias de la educación especial en la Ciudad de México, faltó gente relacionada directamente con eso, por ejemplo, de los CAM's de los niños ciegos y sordos que no logran el nivel académico de las escuelas regulares y su integración en la Ciudad.

No se ha analizado la formación que tienen los profesores en los CAM's, no se sabe de la participación de los padres para llegar a una propuesta que cubra estas deficiencias, a la mejor se abordó de manera general, pero falta también la parte de diagnóstico de ciertos grupos como la discapacidad intelectual, a partir de ahí se debe determinar si van a una escuela regular o a un CAM.

- Es importante aclarar el punto de los CAM's porque hasta donde hemos platicado, la propuesta no los está considerando. Hay que empatar acciones con la AEF para poder intervenir en los CAM o con UDEEI; ya se está en negociaciones pero aún hace falta trabajarlo.
- Va a publicarse una estrategia nacional de inclusión que considera los lineamiento para el funcionamiento del sistema de educación especial; en relación a la estadística derivada del PIE en materia de educación especial, se solicitó una base de datos con todos los servicios de educación especial que se

tienen con CCT's; ayudaron las entidades a definir alumnos con discapacidad, se tienen datos de la Ciudad de México, no son datos de la estadística 911, porque se tiene una manera diferente de preguntar los datos que son importantes para hacer la política pública, hay datos por tipo de discapacidad y nivel, son datos que se pueden compartir.

- Lo que se propone es pertinente pero no es viable. No se trata de una investigación, lo cual llevaría mucho tiempo. Desde aquí se pueden aportar estudios clínicos para determinar cuánta gente hay registrada. Es un acercamiento que permita ver hacia dónde ir.
- Se tuvo oportunidad de hablar con los chicos de un CAM en Iztapalapa, que están en condiciones de estar en escuelas regulares y sin embargo terminaron ahí por mucho maltrato; chicos muy afectados emocionalmente, intelectualmente y eran alumnos con muchas posibilidades de estar en una escuela regular, pero las condiciones de las escuelas no son las que ellos requieren. Se debe trabajar en términos de cultura para proporcionar las condiciones necesarias.
- En cuanto a los alumnos transnacionales, en los últimos quince años ha habido bastantes. Los datos que existen son extrapolaciones de otros datos, porque no se hacen en ningún lado, eso hace mucha falta, pero se tienen datos del censo donde preguntan sobre los migrantes de retorno y de ahí se pueden extrapolar los datos de alumnos que hay en escuelas en general de la educación básica.

Esos datos se podrían dividir en datos lingüísticos que es lo que más se utiliza y cuidar cómo queda el inglés en los alumnos que llegan, porque sucede que llegan a las escuelas hablando bien el inglés y salen ya sin hablarlo.

- En el caso de educación indígena, CONAFE y CGEIB tenían un convenio donde CONAFE mandaba instructores a los preescolares que tenían alumnos indígenas y se trabaja en conjunto con las maestras de preescolar para integrar al niño indígena. También es importante trabajar con los niños como hablantes de la lengua, para que se acepten como hablantes con otras costumbres y aceptar que vienen de otros lados, también trabajar con los padres, los profesores y los niños que no hablan la lengua indígena.

### ***Propósito de la propuesta y principios que la fundamentan***

- Con respecto al tema de salud mental, una manera de integrarlo es desagregar los tipos de discapacidades, porque incluso en la 911 ya se contempla la discapacidad socioemocional, también conocida como mental, y entonces podría quedar como discapacidad socioemocional y así entrar lo relativo a salud mental.



- Como es el documento base, parece necesario que se especifiquen los tres tipos de poblaciones que se busca atender y se han trabajado por Mesa. Cuando se defina la población puede especificarse y mencionar que la vulnerabilidad se trata como una condición permanente o transitoria.
- El objetivo general se ve dibujado aquí y en esta misma lógica tendrían que hacerse objetivos relacionados con la formación de los alumnos, condiciones físicas o materiales, padres y comunidad, docentes. Un objetivo relacionado con cada temática o por categoría para aterrizarlos en cada meta o líneas de acción.
- Con respecto al párrafo de la lengua como segunda lengua, es importante que dentro del texto se mencione que no se pierda la identidad cultural. En el caso de la discapacidad también es necesario que se defina la interculturalidad.
- Cuando se habla de un niño indígena que migra a la ciudad, una cosa es hablar de la lengua como una herramienta y otra hablar de contenidos; con una perspectiva intercultural, las identidades son un elemento fundamental. Se tiene la presencia de 52 lenguas indígenas en la Ciudad de México. En un primer momento se piensa trabajar el español y en un segundo empezar a trabajar la construcción de identidades culturales a partir del diálogo con los otros. Lo deseable es trabajar la lengua indígena.
- Es importante considerar la diversidad como un recurso pedagógico que permita un diálogo en las diferencias. También es muy importante mencionar que hay variantes lingüísticas y considerar los escenarios lingüísticos, por ejemplo, cuando el niño es monolingüe saber si es monolingüe en lengua indígena o en español y también ver el grado de bilingüismo, porque en la medida que se detecte es como se podrá ayudar al niño.

### ***Marco teórico***

- Conviene considerar el tema de las pedagogías activas o aprendizaje colaborativo; también es importante retomar el enfoque clínico. Aunque ya vienen tratados en el enfoque de derechos de atención a la discapacidad socioemocional, es importante mencionarlo. Desagregar, como se hace con cada una de las discapacidades.
- También tendría que cuidarse hablar de “barrera de aprendizaje”; lo correcto es “barreras para el aprendizaje” y la participación para que no se confundan y alinearse a la perspectiva que se intenta tener. Hablar muy claramente de estas denominaciones o terminologías que se dan en los documentos para evitar confusiones.
- Falta incorporar un elemento macro de la diversidad. Se habla de las formas en las que se manifiesta la diversidad, pero conviene tener un apartado que hable

sobre el concepto de diversidad. Conviene revisarlo a la luz del enfoque intercultural, que tiene como base la concepción de la diversidad, y del enfoque de inclusión que también lo considera.

- Como ocurre con la noción de vulnerabilidad, se empieza con un concepto general para después delimitarlo. No debe confundirse la vulnerabilidad con la inclusión educativa, porque aunque van ligadas no significan lo mismo. El término de inclusión engloba muchos de los términos que mencionamos, por ejemplo, diversidad, interculturalidad, entre otros.
- Es importante definir cómo se entiende el término de diversidad porque en ocasiones se habla de diversidad como los que son diversos, refiriéndose a los que tienen alguna discapacidad y realmente el concepto es mucho más amplio. En este marco van a quedar las bases conceptuales, las formas de atención aparecen en otro apartado.

### ***Líneas de acción***

- En la primera línea se encuentran las figuras que ya están insertas en el sistema educativo. En la segunda, son personas que se van a reclutar y se les preparará para que se incluyan en todo el proceso, acompañen, ayuden y den soporte, porque generar escuelas incluyentes es un reto, sobre todo para los docentes.

### ***Desarrollo de materiales educativos***

- Se tienen definidas las figuras que intervienen dentro de la escuela y las que se suman, así como los materiales que permitan crear una atmósfera de inclusión. En la construcción de redes conviene enfatizar la participación de la familia, porque muchas veces la escuela está desvinculada de la familia. Las redes también tendrían que ser intersectoriales y fortalecer vínculos con el sector salud y laboral.

## **Obras consultadas**

Dieter Et. Al. (2005). Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización. México, ITESO, U. Iberoamericana, Goethe-Institut. Guadalajara.

Dubet, F. (2005). "Exclusión social, exclusión escolar" en J. Luengo, Paradigmas de gobernanza de exclusión social en la educación. México, Ediciones Pomares.

Keiner, D. (2005). "Educación humana en la era de la globalización. Notas provisionales", en Keiner, Dieter Et. AL. Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización. México, ITESO, U. Iberoamericana, Goethe-Institut. Guadalajara.

Luhmann, N. y K. Schorr (1993). El sistema educativo (Problemas de reflexión). México, U. de Guadalajara, U. Iberoamericana, ITESO. Col. Laberinto de cristal.

Marcuse, H. (1972). El hombre unidimensional. Barcelona, Ed. Seix Barral.

Popper, K. (1998). La responsabilidad de vivir. España, Ed. Altaza.

Touraine. A. (2000). ¿Podremos vivir juntos? México, F.C.E.

## Documentos electrónicos

Banco Mundial. (S/F). *Nota conceptual de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial*.

Recuperado

en:[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote\\_SP.pdf?cid=EXT\\_BletinES\\_W\\_EXT](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_SP.pdf?cid=EXT_BletinES_W_EXT)

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultada el 17/04/2020, en:

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_060320.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf)

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Consultada el 20/04/2020, en: <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Consultada el 20/04/2020, en:

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262\\_210618.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf)

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Consultada el 25/04/2020, en

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)

CONAPO (2015). Infografía. Educación Indígena. Consultada el 20/02/2020, en:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia\\_INDI\\_FINAL\\_08082016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf)

Congreso de la Ciudad de México (2019). Decreto por el que se expide la Ley Constitucional de Derechos Humanos y sus garantías de la Ciudad de México. Consultado el 15/04/2020, en:

<https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5ca/4ea/b7b/5ca4eab7bf7eb254177796.pdf>

Gaceta Oficial de la Ciudad de México (2017). Constitución Política de la Ciudad de México. Consultada el 15/04/2020, en:

<https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5ca/4e7/29a/5ca4e729aef0e099386178.pdf>

Gaceta Oficial del Distrito Federal (2000). Ley de Educación del Distrito Federal. Consultada el 15/04/2020, en:

<https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5ca/4eb/66c/5ca4eb66c72b8140768304.pdf>

Gobierno de la Ciudad de México (2019). Primer informe de gobierno diciembre 2018—Septiembre 2019, pp. 90-91. Consultado el 13/03/2020, en:

[https://primerinforme.cdmx.gob.mx/documentos/primer\\_informe.pdf](https://primerinforme.cdmx.gob.mx/documentos/primer_informe.pdf)

OIT (2014). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. Recuperado el 11/04/2020 en:

[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)

ONU (198). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperada el 21/04/2020 en:

<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

ONU (1992). Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Consultado el 10/04/2020 en:

<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>

ONU (2018). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Consultado el 10/04/2020, en CNDH, 2018:

<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

ONU (2015). Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Consultado el 25/04/2020, en: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution\\_A\\_RES\\_70\\_1\\_SP.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_SP.pdf)

Presidencia de la República (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, P. 94. Consultado el 30/04/2020, en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

SEP (2019). Primer Informe de Labores. Secretaría de Educación Pública 2018-2019, p. 44. Consultado el 12/03/2020 en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf)

SEP (2019). Primer Informe de Labores. Secretaría de Educación Pública 2018-2019, p. 44. Consultado el 12/03/2020 en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf)  
[https://primerinforme.cdmx.gob.mx/documentos/primer\\_informe.pdf](https://primerinforme.cdmx.gob.mx/documentos/primer_informe.pdf)

SEP (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación. Consultado el 29/03/2020, en: [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)

SEP (2019). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Consultado el 10/03/2020, en: [https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop\\_2019.pdf](https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2019.pdf)

SEP (2019). Primer Informe de Labores. Secretaría de Educación Pública 2018-2019, p. 43. Consultado el 12/03/2020 en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf)

SEP (2029). Ley General de Educación. Consultada el 17/04/2020, en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Consultado el 10/04/2020 en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Consultado el 12/04/2020, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa)

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Consultada el 25/04/2020, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)

UNESCO (2005). Convención de la ONU sobre los Derechos de los Migrantes. Consultada el 30/04/2020, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143557\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143557_spa)

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Consultado el 30/03/2020, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa)

UNICEF (2015). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperada el 21/04/2020 en: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf>