

MODELOS DE ATENCIÓN EN LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN SAN LUIS POTOSÍ. LA VOZ DE UNA PSICÓLOGA

MODELS OF CARE IN SPECIAL EDUCATION SERVICES
IN SAN LUIS POTOSÍ. THE VOICE OF A PSYCHOLOGIST

Rafael Hernández Torres, Juana María Méndez Pineda

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Correspondencia: rafael.torres@uaslp.mx

Resumen

El presente trabajo forma parte de los resultados de la investigación denominada “Modelos de atención y desarrollo de la educación especial en San Luis Potosí: Relatos y vivencias”, su objetivo fue analizar las implicaciones que han tenido los modelos de atención en los servicios de educación especial en el estado de San Luis Potosí desde la perspectiva de sus actores. En esta ocasión se comparte la voz de una psicóloga universitaria con amplio recorrido profesional y personal, que tiene vivencias, experiencias, aportaciones y propuestas, como parte de las Políticas, Cultura y Prácticas Educativas a lo largo de la historia en el estado de San Luis Potosí. El método utilizado es el biográfico narrativo a través de la técnica de relatos biográficos, contruidos a partir de la entrevista semiestructurada. El análisis categorial del relato contruido concluye que hay claras diferencias entre el discurso teórico, de lo que en realidad sucede en las escuelas, especialmente en sus prácticas, por lo que

sus implicaciones impactan de forma severa tanto en las aulas, como en la sociedad misma.

Palabras Clave: educación especial, relato, modelos educativos.

Abstract

This work is part of the results of the research called “Models of care and development of special education in San Luis Potosí: Stories and experiences”, its objective was to analyze the implications that the models of care have had in education services. special in the state of San Luis Potosí from the perspective of its actors. On this occasion, the voice of a university psychologist with extensive professional and personal experience is shared, who has experiences, contributions and proposals, as part of the Educational Policies, Culture and Practices throughout history in the state of San Luis. Potosi. The method used is the narrative biographical method through the technique of biographical stories, constructed from the semi-structured interview. The categorical analysis of the constructed story concludes that there are clear differences between the theoretical discourse and what actually happens in schools, especially in their practices, so their implications severely impact both the classrooms and the society itself.

Keywords: special education, story, educational models.

Introducción

La educación especial es un campo complejo, si nos referimos a los modelos de atención que se han implementado a lo largo del tiempo en México “se manifiestan contradicciones sociales, actitudes e implicaciones afectivas muy fuertes en los colectivos involucrados. Es un campo interdisciplinar que está asistiendo a un profundo cambio en cuanto a las prácticas y concepciones teóricas” (Grau 1998, .8). En este trabajo se pretende conocer, a partir del análisis de un caso, las implicaciones que los

diferentes modelos de atención han tenido en los servicios de educación especial específicamente en el estado de San Luis Potosí. En esta ocasión, la voz protagonista es la de Lorena profesional de la psicología del nivel de educación especial en el estado de San Luis Potosí, quien comparte sus vivencias y experiencias personales y profesionales desde las cuales permitió acercarnos a la realidad vivida por ella.

Del concepto de normalización al modelo de educación inclusiva

Los Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial condensan los principios, conceptos, estrategias, aspiraciones, necesidades, respuestas e ideales colectivos de la educación, contruidos en diferentes tiempos y espacios, lo cual se constituye como algo imprescindible para comprender los procesos de cambio en lo político, lo social, lo cultural y por supuesto, en lo educativo, (Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE, 2011). Dichos modelos de atención se presentan a lo largo del tiempo, coexisten y se concretan de diferentes maneras, dependiendo de los contextos en donde se desarrollan y de las dimensiones donde se ubican: políticas, prácticas y culturas.

A continuación, se describe brevemente una progresión en el tiempo, de encuentros y acuerdos internacionales y nacionales que han impactado de alguna forma en los cambios de modelos de atención en los servicios de educación especial en México y específicamente en San Luis Potosí: En el año de 1959 se inicia en Dinamarca un movimiento bajo el concepto de normalización, que de acuerdo con Mikkelsen, implicaba que las personas con discapacidad llevaran una vida normal, que siguió un proceso evolutivo en su concepción hasta llegar a aplicarse a todas las personas con discapacidad, a poner énfasis no sólo en los resultados sino en los medios y donde las actuaciones se dirigen a todos los ámbitos de vida

y no solamente al educativo (Casado y Egea, 2000). Dicho movimiento inició un proceso de revisión de conceptos asociados a la discapacidad y de generación de leyes y políticas públicas en cuanto a derechos de esta población como parte de la sociedad (Aguirre, 2012). Es a partir de lo anterior que se identifican tendencias, convenciones, encuentros, con miras a proponer cambios y mejoras en las políticas, culturas y prácticas pertinentes para garantizar los derechos de la población con discapacidad. Uno de los resultados más importantes se logró en el informe Warnock en 1978 donde se establece la importancia de la integración de las personas con discapacidad a la escuela regular (Casado y Egea 2000).

Paralelamente “la educación especial en México tuvo un crecimiento importante a partir de los años setenta, cuando se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE)”, (Durán 2019, 82), no obstante, en esa época el concepto de “normalización”, no fue tan difundido en el subsistema de educación especial, pues fue hasta la gestión de Margarita Gómez Palacio (1978-1998) que se realiza la reflexión de este y otros conceptos tales como el de “integración”. Este proceso se concreta en el documento editado por la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1981 denominado “Bases para una política para la educación especial “en el cual dentro del apartado 6, “Algunas normas de la educación especial”, se establece “promover la normalización” (Dirección General de Educación Especial 1980, 23) y la de “integrar la educación regular y la educación especial” (DGEE, 25).

Este período Méndez (2007) lo ubica como el “Modelo Educativo” y se caracteriza por una visión psicopedagógica en la atención y servicios a las personas con discapacidad donde, si bien se pone mayor atención a los procesos y métodos educativos, la visión de la psicología y la medicina siguen presentes sobre todo en lo relativo al diagnóstico.

La conferencia de Jomtien “Educación para Todos” llevada a efecto en 1990, asumió como objetivo, “asegurar el acceso a todos los niños y niñas, por lo menos a una educación básica para todos”, (Soto 2017, 20). Este acuerdo a nivel internacional fue la entrada para comenzar a describir posteriormente el concepto de educación inclusiva en grupos vulnerables, especialmente en Salamanca España.

En la Declaración de Salamanca España celebrada en junio de 1994, se enfatiza la integración escolar de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), con modificaciones importantes en las políticas y recursos en los 92 países asistentes, (Echeita y Verdugo, 2012), esta apertura en el contexto legislativo, permitió también abrir las voces de los profesionales que, en su momento no eran escuchados y que en esta investigación se pretende resaltar dentro de las implicaciones de los modelos de atención. En el Foro Mundial sobre Educación realizado en Dakar Senegal en el año 2000, una de las acciones principales fue evaluar los acuerdos de Jomtien, de los cuales se señala que:

Resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades, (Soto 2017, 22).

También en el año 2000, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propone un enfoque diferente para analizar “la diferencia” donde se considera que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias:

Partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, el propósito de la Educación Inclusiva es permitir que los maestros, maestras y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender, (Moya 2019, 2).

De esta manera la UNESCO inicia la difusión de una nueva visión respecto a la atención, ya no sólo de la discapacidad sino de todas las diferencias, considerando a las mismas como oportunidades y no como limitaciones. En México a partir de 1993 inician las políticas basadas en el modelo integrador que se concretan en la reorganización de los servicios de educación especial y el establecimiento del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

En el documento Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, aparece por primera vez la mención de principios de la Educación Inclusiva, “como una posibilidad de comenzar algo diferente, entendiendo lo diferente como innovación a la política educativa”, (MASEE 2011, 40), estos principios también se consideran en los planteamientos de competencias para la vida inscritos en la Reforma Integral de la Educación Básica, (SEP, 2011).

Posteriormente, como una manera de favorecer la integración educativa y la educación especial, se creó el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), el cual operó de 2002 a 2013, fortaleciendo a los servicios para la integración educativa de estudiantes con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes. (SEP, 2012).

En el año 2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP), “como una iniciativa para dar atención al problema de desigualdad y exclusión educativa y con la finalidad de atender de manera prioritaria a estudiantes en situación de vulnerabilidad, fusionó siete estrategias diferenciadas de intervención de los tres tipos educativos Básica, Media Superior y Superior”, entre las que se encontraba el PNFEIE, y dio paso al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). En el tipo educativo de básica, el PIEE reunió a la población indígena, migrante, de educación especial y en los primeros años del programa a las telesecundarias, (SEP 2022, 10).

Actualmente el denominado Programa Sectorial de Educación 2020-2024 “Tiene contemplado objetivos y estrategias prioritarias que se relacionan con la atención de grupos en situación de vulnerabilidad, de manera específica la población con discapacidad y los servicios de educación especial”, (SEP 2022, 12).

Finalmente, a nivel internacional se continúan organizando foros como el de Educación 2015 en Incheon (República de Corea), donde se aprobó la Declaración para la Educación 2030 en la que se presenta una nueva visión para los próximos 15 años y en su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 cita: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, (UNESCO 2015, 7).

En México el nuevo modelo de atención educativa para niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), se sustenta en la Ley General de Educación (2019) que en su artículo 61 señala que la educación inclusiva

es “un conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (LGE art. 61, 23). De esta manera se da prioridad a valorar la diversidad a través de un modelo de atención con equidad e inclusión poniendo en el centro a los alumnos.

Desde esta mirada, la educación especial actualmente debe plantearse como una práctica de los profesionales involucrados basada en un nuevo corpus de conocimiento que permita cambiar hacia una sociedad más justa e inclusiva en donde estos profesionales tengan la voz suficiente para transformarla, (Grau, 1998).

Esta visión de la inclusión también tiene que permear las prácticas de investigación, misma, que “ha de ser, ante todo, una investigación que promueve valores, actitudes y prácticas de investigación inclusivas”, (Parrilla y Sierra 2015, 164). Este estudio pretende aportar en el propósito de una sociedad más inclusiva, antídoto importante para la reducción de la exclusión social y escolar “analizando la exclusión como un fenómeno construido a lo largo del tiempo y susceptible de ser narrado por los protagonistas del mismo”, (Rada y Latas 2008, 157).

Método

Para el logro de este propósito se planteó un ejercicio de investigación inclusiva que, en consonancia sea “posible investigar sobre educación inclusiva con procedimientos no inclusivos, pero no parece posible investigar para una educación inclusiva con estrategias excluyentes”, (Murillo y Duk 2018, 11), postura que habla fundamentalmente de la

coherencia, y que sus resultados aporten y contribuyan a tener una sociedad más inclusiva, democrática y socialmente justa, (Murillo y Duk, 2018).

A través de un proceso de entrevista semiestructurada, sí con principio y no necesariamente con final, “Lorena” comenta, reflexiona, evoca, ejerce el derecho a su voz, acerca de los modelos de atención que identifica en el nivel de educación especial.

Se seleccionó un enfoque biográfico narrativo “privilegiando el contexto de la entrevistada”, (Bolívar 2012, 80), dándole la voz para que externe sus experiencias desde el ámbito que ella elija contar. Así mismo, se utilizó el relato oral como parte de una producción biográfico-narrativa “dando así la voz a los sin voz”, (Luján 2012, 60). Para apoyar el proceso del relato se diseñó una guía de entrevista flexible y temática que permitiera acotar la conversación a los objetivos del trabajo.

El análisis que se realizó fue de tipo categorial, temático que permitiera “comprender las percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones de la entrevistada” (Shettini y Cortazzo 2016, 19). La organización de la información se concretó bajo las 3 dimensiones antes mencionadas: Políticas, Culturas y Prácticas, en las cuales se enmarcan las implicaciones en cuanto a los Modelos de Atención de los servicios de educación especial en México y San Luis Potosí.

En el relato ofrecido por “Lorena” se van entretejiendo experiencias personales y familiares que vivió durante los diferentes momentos que identifica en el proceso de la educación especial y que forman parte fundamental de su desarrollo profesional, para lo cual comenzaremos con su análisis citando las partes del relato de acuerdo a las siguientes claves: E=Entrevista, L=Lorena, P=número de párrafo y número de página del relato:

Del modelo asistencial, al modelo médico-rehabilitatorio y las primeras escuelas de educación especial

“Mi primer contacto con los servicios de educación especial inicia en casa en la década de 1960, ya que tengo una hermana con diagnóstico de lesión cerebral y que ahora se conoce como autismo” (EL. P.1, 1). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022). Con este comentario que alude a una vivencia que ha marcado su vida, “Lorena” inicia su relato; comentario breve, pero con un gran significado para poder comprender su trayectoria, puesto que impacta en su vida de manera importante. Este primer contacto con su hermana con discapacidad establece un desafío, ya que “la influencia de un niño con discapacidad sobre sus hermanos debe situarse en un continuo, con resultados muy positivos, por un lado, y muy negativos en otros aspectos” (Rumeu 2009, 656).

Lorena continúa su relato hablando acerca de la educación de su hermana: “En los años 60’s para su educación, a mi hermana se le recomendó una estancia clínica en un hospital psiquiátrico y esto me causó mucho interés, considero que ahí inicia mi formación en este tema” (EL, P.3, 1). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Es claro que, en esta época no había más espacios para las personas con discapacidad, que no fueran los servicios hospitalarios y la psiquiatría, pues estas personas no eran consideradas educables y menos se les permitía asistir a una escuela, pues se pensaba que ellos “no podían”. Las ideas predominantes entonces, eran considerar que la discapacidad era una enfermedad, por lo tanto, concernía a los profesionales de la medicina

asistirles en sus deficiencias, y procurar su cuidado por parte de las familias y el estado.

Los primeros centros de institucionalización especializada de las personas anormales surgen, cuando la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque tal atención se conciba en un principio más con carácter asistencial que educativo. Para ello se construyeron centros en las afueras de las poblaciones, argumentando que el campo les proporciona una vida más sana y alegre, (Gutiérrez, 2009).

“Lorena” relata cómo inicia en San Luis Potosí una nueva visión respecto a la atención de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) con discapacidad:

“A finales de 1960 y principios de 1970, inician los servicios de Educación Especial en San Luis Potosí, con lo que se llamó escuelas de perfeccionamiento y se busca en mi familia llevar a mi hermana a este espacio, donde se le niega la estancia, por no tener la condición psiquiátrica y considerar que no alcanzaba las posibilidades de lento aprendizaje como se le llamaba a esta escuela”, (EL., P.3, 1). (Entrevista psicóloga “Lorena”, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Como se puede ver en el relato de Lorena, con la fundación de la escuela “Manuel López Dávila” en 1966, San Luis Potosí no fue la excepción respecto al establecimiento de las denominadas escuelas de perfeccionamiento que se derivaron de esta visión médica de la atención a las personas con discapacidad, pues a nivel federal se tuvo el apoyo para abrir dichos servicios educativos.

El servicio de Educación Especial ha sido el que genéricamente suele denominarse “atención especial” que se desarrolló bajo lo que se ha denominado el modelo médico. Alentada por la emergente psicometría, abarca las siete primeras décadas del siglo XX y descansa en el principio insoslayable de la necesidad de una educación personal y diferenciada. (Vergara 2002, 142).

A nivel internacional, la tendencia en esta época se enfocaba hacia reivindicar los “principios de normalización e integración” como base de la atención a la población con discapacidad, que formaron parte de las políticas públicas sobre educación especial y son un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales propios de la historia de la educación especial (Vergara, 2002). No obstante, en México las escuelas de perfeccionamiento continuaban estableciendo estas diferencias e incluso iban más allá, pues se consideraba que las personas con características severas de lesión cerebral, como se les denominaba en el diagnóstico, no tenían la oportunidad de aprender y “habilitarlas” para una independencia personal, por tanto, no sólo eran excluidas de las escuelas regulares sino también de las de perfeccionamiento como en el caso de la hermana de “Lorena”.

“Las escuelas de perfeccionamiento estaban enfocadas hacia la población considerada “educable” al contar con un CI de entre 50 y 86”, (Cárdenas y Barraza 2014, 10), debido a ello los padres de familia de personas como la hermana de Lorena que no tenían cabida en las escuelas de perfeccionamiento, se plantean la necesidad de desarrollar alternativas que permitieran dar respuesta, ya no médica, sino educativa, a la población con discapacidad considerada como no educable en San Luis Potosí.

Así lo plantea Lorena:

En septiembre de 1968 se funda la Institución Potosina Pro Educación Especializada, A.C. “Escuela Rafaela Arganiz”, por iniciativa de padres de familia. Se comienza a pensar que el camino es lo educativo, más que lo clínico. Una madre de familia empieza a visitar a familias y es formativo porque para mi familia comienza a ser importante la parte educativa. Yo, al estar cerca de mi hermana, me acerco a la escuela como voluntaria, teniendo yo entre 12 y 13 años de edad, y ayudo al profesor que se llamaba Jesús González Pichardo, en su momento director de esta Institución y él me admite para ayudarlo a hacer materiales. (EL, P4, 1). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

El objetivo del modelo médico fue la rehabilitación de las personas con discapacidad, utilizando un concepto nuevamente proveniente de la medicina. Lorena considera que en la práctica se fue visualizando para enfocarlos más hacia la habilitación: “Yo creo que el término rehabilitación en su momento era importante, aunque también fue puesto en duda en el sentido en que se habilitaba no se rehabilitaba y que el resultado era más habilitar en términos de desarrollo, y el concepto de rehabilitación se usó mucho en ese tiempo”, (EL, P2, 3). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Con el propósito de lograr esta habilitación se siguieron utilizando propuestas derivadas de visiones médicas que privilegiaban atender los aspectos visoperceptuales, y psicomotores, Como lo señala también Lorena en su relato: “Para este momento era muy importante lo psicomotor, era

una visión del desarrollo principalmente desde la percepción”. (EL, P1, 2). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Respecto a la visión teórica que sustentaba las prácticas de la época se destaca la influencia que tuvo la psicología conductista en la educación; y la educación especial no fue la excepción. Al respecto “Lorena” comenta: “De 1970 a 1980 surge el paradigma del Conductismo, el análisis experimental de la conducta de Emilio Ribes, yo era practicante de la psicología y mis prácticas en la Rafaela Arganiz eran principalmente reforzar conductas. Se buscaba la independencia de los alumnos y habilitarlos para la vida cotidiana” (EL, P3, 3). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Fue tan importante esta visión psicológica para la educación especial que se llegó a considerar que el conductismo era la teoría psicológica que ofrecía una respuesta adecuada para la educación de las personas con discapacidad “Los resultados obtenidos de las aplicaciones pioneras demostraron la efectividad de técnicas operantes para lograr cambios en el comportamiento donde otras aproximaciones habían tenido logros limitados o nulos”, (Kallahan y Kauffman, 1981 en Macotela, 1990, 32).

Sin embargo, con la incursión de la visión psicogenética a la educación y su creciente dominio en la década de los 80’s., el conductismo pasó a un segundo plano en las concepciones y prácticas de los especialistas y acompañó la visión “psicopedagógica” (Santos, 2018) que abarcó justo esta misma década.

El modelo educativo en México

El período que abarca el “modelo educativo” (Méndez 2007), “Psicopedagógico” (Santos, 2018) o “Psicogenético” (Sánchez, 2010), Lorena lo vivió en el estado de Guanajuato, donde se incorpora como psicóloga en los servicios de educación especial:

Yo en los 80's, encuentro una educación especial en donde inician los Centros Psicopedagógicos, con Margarita Gómez Palacio al frente de la Dirección General de Educación Especial, que definitivamente para México la presencia de esta profesional trajo a la educación en general y a la educación especial en particular, grandes adelantos al haber sido ella discípula de Piaget. (EL, P3, 6). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

El cambio de visión teórica ineludiblemente implicó cambios en las prácticas, por ejemplo, la investigación para el aprendizaje de la lengua escrita y de las matemáticas desde la perspectiva psicogenética, sustentó las propuestas para el trabajo en los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos que, años después también se trabajaron en la educación regular. Continúa Lorena:

Entonces era la lengua escrita, eran las matemáticas en el constructivismo, y para nosotros como psicólogos nos empezaron a capacitar en el método clínico de Piaget haciendo preguntas que ayudaban a comprender el desarrollo cognitivo y saber en qué etapa de desarrollo se encontraba y si el alumno estaba en el nivel preoperatorio u operatorio mayor de 7 años, ya determinábamos que era un chico para educación especial (EL., P6, 7). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

También es necesario señalar que estos cambios en la visión teórica se desarrollaron de manera diferenciada en los escenarios educativos, las decisiones a nivel de estado fueron de gran relevancia para que las propuestas se pudieran concretar en cada entidad y en cada centro educativo. Lorena así lo considera:

Yo llego a San Luis Potosí en 1989, casi en el 90, que es cuando yo ya vivo más educación especial en San Luis Potosí, y sí encuentro una gran diferencia” (EL, P2, 7). (Entrevista psicóloga “Lorena”, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022). Es algo que a mí sí me impacta cuando llego a San Luis, aquí lo han dicho que tiene que ver con nuestra historia de cacicazgos, que tiene que ver con la historia de los líderes educativos de mucho tiempo, los líderes sindicales, el control que se tenía del sindicato de profesores y profesoras, me parece que había una gran diferencia en ese sentido, la autoridad educativa desde los directores de escuelas hasta los jefes de departamento y el secretario de educación aquí en San Luis Potosí es más lineal, yo me encontré con esta gran diferencia, esta posibilidad de aportar se daba si la persona, si el líder institucional tenía esta postura abierta; entonces encuentro estas diferencias culturales en lo educativo ya que tenía que ver con la cultura de los centros, (EL, P3, 11). (Entrevista psicóloga “Lorena”, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Pese a todos los avances que se reconocen en este modelo, la exclusión de los alumnos con discapacidad de las escuelas regulares y de los espacios sociales, en general continuó siendo una constante, las escuelas y servicios

de educación especial, pese a sus esfuerzos y logros, siguieron representando espacios donde sus usuarios seguían siendo considerados como “los que no pueden”. No obstante, se empieza a vislumbrar la integración como una meta a alcanzar, y en ese sentido pudiera considerarse como un modelo que sirvió de transición al modelo que vino a continuación:

El modelo integrador y las otras formas de exclusión

Al iniciar los 90's las políticas internacionales impactan a las nacionales y estatales, todas ellas en pro del derecho a la educación de las personas con discapacidad, sobre todo enfatizando la necesidad de una educación de calidad que implicó su incorporación a las escuelas regulares de educación básica, con lo que emerge el modelo de Integración Educativa, un modelo opuesto en muchos sentidos a los anteriores, especialmente al modelo médico- terapéutico-rehabilitador, (Cárdenas y Barraza, 2014).

Para Lorena uno de los aspectos que apuntaló significativamente este modelo fue la búsqueda de la cobertura:

El modelo de integración educativa se ha dicho que su base es ecosistémica, o sea lo que se trabaja es el sistema, pero entendiendo las diferencias de poblaciones, como apartados que, si bien hacen un solo sistema, pero que de alguna forma tienen lo suyo propio, en este caso la normalización como la base y los conceptos de normalidad y anormalidad que permanecen. Entonces creo que estos son puntos clave para poder entender la integración educativa, (EL, P2, 16). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Es en la década de 1990 y con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, cuando aparece la política de integración más definida, que Lorena describe como sigue:

Yo creo que ahí ya hay un cambio que impacta las familias, ya no hay un niño que no esté en la escuela, aunque los hay claro, sabemos de las injusticias sociales, las grandes diferencias de acceso a la educación, pero me parece que la cobertura ya se empieza a buscar, se retoman todas las Conferencias Mundiales, la de Salamanca lo que pasa en el informe Warnock, estas son políticas que México toma y entonces cambia y hace una cultura diferente alrededor de la educación de las personas con discapacidad, (EL, P.1, 17). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Inician entonces en México nuevas políticas enmarcadas en una legislación educativa que buscó integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) a las aulas regulares, a menos que su discapacidad fuera importante. En estos casos su atención iba a ser en un centro especializado o escuela de educación especial, (Aguirre, 2012).

Este modelo lo considera Lorena como muy relevante:
A mí me parece que la integración educativa es un gran cambio educativo, ya que los niños acceden al currículo de educación básica, esta idea es fundamental, que ya no tienen que llevar un currículo especial, que era principalmente para habilitarlos, para desarrollar lo que creíamos poco intelectualmente, ahora sí es posible aprender. Yo creo que es un cambio educativo fundamental, el niño aprende y por lo tanto tendría que aprender

junto a los otros que son sus iguales, aunque no socialmente, pero es buscar aquellos principios de igualdad que tienen que ver con la integración educativa, con el acceso a la escuela en donde tú estás, en donde están tus hermanos, que vaya a la escuela donde están tus hermanos es fundamental, entonces la cultura y las políticas cambian, (EL. P2, 19). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Indudablemente que esta era la visión de la integración, sin embargo, las prácticas, en este caso de psicología, no se armonizaron con esta perspectiva, pues el diagnóstico psicológico siguió siendo la actividad fundamental del profesional de la psicología, tanto para ubicar las necesidades educativas especiales (NEE) de los alumnos, como para determinar si era factible su integración a la escuela regular o no.

Es en el período del modelo de integración educativa, donde se muestra claramente que, en las escuelas la función del psicólogo es de especialista en atención de niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, a él acudían tanto los docentes como directivos de las escuelas para que diera su punto de vista acerca de la “problemática” que se estaba viviendo con estos alumnos, de hecho los mismos maestros los mandaban con ellos a un cubículo para que se les atendiera, perdiendo tiempo de clase y de relación con sus compañeros en un ambiente normal, para llevarlo a un ambiente por separado de atención a su problemática. Aspecto contrastante al modelo de atención que señalaba como parte de sus fundamentos “el rechazo a los procesos de categorización, discriminatorios y estigmatizantes”, (Cárdenas y Barraza 2014, 34).

Los principales fundamentos filosóficos de este modelo de atención fueron el respeto a las diferencias, los derechos humanos e igualdad de oportunidades, y la escuela para todos, (García, Escalante, Escandón, Mustre y Puga, 2000). En cuanto a algunas prácticas de este modelo de Integración Lorena ubica que:

“Comienzan las reuniones técnicas entre profesores, se les da tiempo en el espacio escolar y esto enriquece mucho, porque preparábamos temas, analizábamos actividades que iban a irrumpir en los saberes que teníamos y a construir otros. (EL. P1, 9). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Para operar este modelo, los servicios de Educación Especial en la mayoría de los estados de México se reorientaron y reestructuraron para atender las necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad en las escuelas regulares, a través de las Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular, (USAER), con la creación de los Centros de Atención Múltiple, (CAM) para los alumnos que no lograran su integración y los Centros de Recursos e Información de Educación Especial, (CRIEE) para apoyar los procesos de formación, orientación y apoyo a las escuelas regulares, (Santos Catalán, 2018).

No obstante, todo el apoyo en políticas, recursos para la capacitación y elaboración de materiales con los que se instauró el modelo integrador, las prácticas evidenciaron “nuevas formas de exclusión” (Filidoro, 2003). Muchos alumnos fueron relegados dentro de las propias aulas donde se suponía eran integrados para atender de mejor manera sus necesidades educativas, otros fueron atendidos con actividades diferentes y, por supuesto, de menor exigencia que sus compañeros y algunos más trabajaron

con maestros especialistas en las aulas de apoyo. La exclusión ya no fue de la escuela, sino del aula o del grupo dentro del aula.

El Modelo de Inclusión y sus perspectivas Actuales

Las “nuevas formas de exclusión” no pasaron desapercibidas para los padres de familia, los profesionales de la educación especial y aún de los propios maestros de las aulas regulares. Las demandas sociales de equidad en la educación, de exigencia de derechos y los resultados de la investigación del modelo integrador, dieron margen para que emergiera el modelo de inclusión.

A partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, aparecen modelos, como el del enfoque de las capacidades y el denominado de la diversidad, que se centran en la igualdad de recursos para que todas las personas tengan dignidad, igualdad de derechos y sean tratadas con justicia (Sevilla, Martín y Jenaro 2018, 118). “Una de esas miradas sustenta que los sistemas educativos son los que requieren transformarse y que se necesita una nueva concepción del aprendizaje que asuma que este se da de forma diferente en todos los estudiantes”, (Sevilla, Martín y Jenaro 2018, 119), es así como se piensa en la educación inclusiva. En la entrevista “Lorena” hace interesantes aportaciones con respecto a la emergencia de este modelo:

La ley del 94 ya analiza la injusticia social, las clases sociales, todas estas lecturas con orientación Marxista que hablan de las clases sociales y que nos abren ya el camino de una visión de la diferencia que tiene que ver con el contexto. (P2p.12). La educación inclusiva viene de otro paradigma principalmente del crítico, en el que se hace un análisis ampliado, ya no es

el sujeto individual al centro, sino lo social lo que se analiza, antes lo que se analizaba era el niño especial. (P1p.17).

Para Booth y Ainscow, “La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores”, (2015, 17). Así mismo, en términos de políticas de inclusión Nuria Pérez cita: en este nuevo paradigma es necesario reconocer que “los fundamentos de la educación de la diversidad deberían relacionarse con un nuevo cambio en el concepto de lo humano, con un cambio en la percepción de los límites de lo disciplinar y de la función social de sus prácticas”, (1998, 38-39),

Lorena continúa describiendo el modelo inclusivo:

“En la educación inclusiva hay una crítica al sistema, a lo estructural, que principalmente es burocrático, en este sentido el niño pasa a ser igual de necesitado que cualquier otro, entonces hoy llegamos a la conclusión de que no hay necesidad de hacer diagnósticos, conoce al niño, conoce lo que sí puede y lo que no puede, pero no sólo a uno, o al señalado sino a los 20 o 40 alumnos que tienes. Hoy sabemos que el aprendizaje grupal es lo que propicia que el individuo aprenda, pero es un aprendizaje que primero pasa por lo social, si un niño es separado y lo llevan al cubículo, pues al único que tiene de referente es al profesor que lo está cuestionando, que en el mejor de los casos utiliza el método clínico piagetiano pero que se pierde de la riqueza, del no saber y del saber de sus compañeros. (EL. P2, 17). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Como se observa en el relato, Lorena entiende y hace diferencias sustanciales entre los modelos educativos y sus implicaciones, seguramente por su proceso profesionalizante, de actualización e investigación, aspectos a los que escasos docentes, o profesionales de la educación especial tienen acceso, en general la mayoría de los profesionales de la educación se ocupan de hacer su labor educativa sin entrar a detalles de actualización de forma independiente, entre otras cosas porque no cuentan con las condiciones necesarias para ello, entre estas condiciones se encuentran:

La puesta en marcha de mecanismos concretos con altos niveles de exigencia que regulen la dedicación de los profesores a proyectos de innovación e investigación, acompañados de un ejercicio real de la autonomía escolar, las facilidades para que los docentes accedan a educación de alto nivel, el reconocimiento académico, profesional, social, económico y laboral de la producción de conocimiento educativo y pedagógico, son condiciones para que la escuela no desaparezca y para que los docentes lideren sus cambios. (Rodríguez y Bernal 2001, 26).

Continúa su relato “L” con respecto a la educación inclusiva:

Creo que la educación inclusiva es el camino, creo que todos tendrían que estar en la escuela regular aprendiendo de otros, a su ritmo y a su tiempo, deberían estar con sus iguales. Creo que sí podemos utilizar estos conceptos más sociales de la inclusión para entender por qué no debiera existir ni una escuela de educación especial, porque ahí se construye una subjetividad y la subjetividad es del déficit, de que soy diferente de que soy especial y de que tengo siempre que vivirme como especial”. (EL. P 4, 17). (Entrevista psicóloga “Lorena”, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022)

En esta parte de su relato Lorena, además de posicionarse teóricamente en la visión inclusiva, expresa algunas consideraciones respecto al impacto que el modelo tiene respecto a la existencia de las escuelas de educación especial, aludiendo cómo la incorporación a uno de estos servicios construye una identidad en la persona profesional de la educación:

Por lo tanto, todos los alumnos deben estar en el aula, donde la sociedad se gesta, soy como los demás, aprendo como los demás, no tengo piernas, pero aquí estoy y alguien me apoya, estoy con todos y entonces, hablando del curriculum, es el aprendizaje social; y aprendo del que no sabe y al que yo le enseño, ahí aprendo, cuando repito, entonces aprendemos todos, este paradigma viene de otro lugar y no es el sujeto el centro, es el aula, es el sistema, (EL. P1, 18). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

En esta parte Lorena resalta dos de las características más relevantes del modelo inclusivo, en primer lugar, que es posible aprender juntos siendo diferentes y, por otro lado, que son los contextos los que tienen que cambiar y no las personas, en este caso los alumnos.

Es por ello que (Booth y Ainscow 2015, 15), consideran que una de las significaciones de la educación inclusiva es “Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación”. Ahora bien, ¿qué pasa con la implementación de este modelo de atención en las escuelas tanto de México como de San Luis Potosí? Por ser el actual modelo de atención que se implementa en las escuelas tanto de México como de San Luis Potosí, Lorena hace una serie de críticas en cuanto a sus

prácticas, políticas y cultura al señalar que: “Actualmente existe una cultura y unas prácticas en las escuelas en general, que no son incluyentes. Sigue siendo una escuela homogeneizante, el curriculum es homogeneizante”. (EL. P1, 19). (Entrevista psicóloga “Lorena”, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Si bien es cierto que, comparando el tiempo que predominó el modelo integrador, específicamente en el estado de san Luis Potosí, que permaneció casi dos décadas; la visión de la inclusión se empieza a introducir entre los profesionales de la educación especial a partir de las barreras que limitan el desarrollo de una escuela inclusiva, en las tres dimensiones políticas, cultura y prácticas; respecto a la cultura resalta lo siguiente: “Hasta hablando de los turnos matutino y vespertino, en las escuelas, por la mañana asisten alumnos con mejor rendimiento que por la tarde, y esto es parte de la cultura”, (EL. P2, 9). (Entrevista psicóloga “Lorena”, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Con relación a las políticas, están las establecidas en las instituciones respecto a los tiempos en los que se deben alcanzar los aprendizajes, ello provoca en los docentes asumir actitudes no incluyentes y desarrollar prácticas que se constituyen, para algunos alumnos, en barreras para el aprendizaje y la participación, como lo ubica “Lorena” con uno de los profesores con los que trabajó: “En algún momento un maestro de nivel primaria me dijo: a mí no me diga cómo debo hablarles a mis alumnos, ellos deben aprender porque solo tengo 6 meses para que aprendan a leer y escribir, de lo contrario van a reprobar” (EL. P3, 19). (Entrevista psicóloga “Lorena”, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Estos importantes comentarios de “Lorena” como parte de una cultura y unas prácticas no inclusivas, son ejemplos de lo complicado que resulta llevar a cabo los principios del modelo inclusivo, sobre todo cuando no existe un proceso de transformación de la escuela y no solo esperar que los docentes realicen cambios en sus prácticas y la mayoría de las veces de manera aislada. Por ello es necesario insistir que la educación inclusiva exige una transformación de la escuela en todas sus dimensiones, una verdadera reforma que permita a los docentes trabajar colaborativamente y contar con espacios que permitan llevar a cabo procesos de formación continua, participar activamente en el desarrollo de un curriculum flexible para poder dar respuesta a todas las necesidades de los alumnos, “el docente es definido como agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia”, (Jordán, 2017 citado en Garcés y Zambrano, 2018 41).

“Lorena” termina su intervención con las siguientes ideas: “Hoy más que hablar de discapacidad, se debe hablar de las diferencias en la educación, en el que se involucran alumnos, docentes, profesionales de la educación, que tienen un Ser diferente, singular, con su propia historia, personal, contextual, entonces lo que se debe hacer, es estar juntos y dialogar, pero no en un dialogo impuesto como el que se hace en los Consejos Técnicos Escolares, que nos dan los temas a trabajar sin una conversación” (EL. P2, 21). (Entrevista psicóloga ““Lorena””, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022). En este sentido, como dice Skliar: aprender a estar juntos con nuestras diferencias, sabiendo que el otro es diferente, que el otro estará en conflicto con mi decir, con mi hacer, y sobrevivir a este conflicto sólo, (EL. P3, 21). (Entrevista psicóloga “Lorena”, San Luis Potosí, S.L.P., 27 noviembre 2022).

Como lo citan (Arnaiz, Haro y Azorín 2018, 31): “la inclusión educativa es mucho más que un marco de acción escolar es un proyecto social ciudadano”. Estos interesantes comentarios con respecto a la educación inclusiva que “Lorena” argumenta, como el respetar las diferencias en la educación, entender la diferencia y no la discapacidad, tener diálogos abiertos respetando nuestras diferencias, y aprender a estar juntos con nuestras diferencias, es a lo que ella, como psicóloga apuesta para una mejor educación inclusiva en las escuelas. Estos argumentos implican políticas, culturas y prácticas que tendrían que analizarse en los colectivos de las instituciones educativas para hacerlas posibles, como un buen inicio sería preguntarnos en cada contexto, siguiendo a Skliar,: “la educación para todos, para aprender a vivir juntos en el siglo XXI, ¿es una necesidad, una hipocresía o una utopía?”. Skliar 2010, 110).

Conclusiones

El objetivo principal del presente trabajo fue analizar las implicaciones que los diferentes modelos de atención han tenido en los servicios de educación especial del estado de San Luis Potosí a partir del relato de una psicóloga con experiencia laboral en estos servicios. Sus aportaciones se convierten en un insumo importante para comprender las políticas, culturas y prácticas de la educación inclusiva en México.

El tránsito histórico de los diferentes modelos de servicio en educación especial en el estado de San Luis Potosí permite analizar sus avances y retrocesos con respecto a lo que ahora se denomina educación inclusiva.

Con respecto al modelo asistencial, este se desarrolló en San Luis Potosí, como en el resto del país, a través de las clínicas psiquiátricas, donde se recluía a las personas con discapacidad, ese fue el caso de la hermana de “Lorena”. Este no fue propiamente un modelo educativo porque su objetivo

no era que las personas aprendieran y se desarrollaran, sino solamente aliviar el peso que para muchas familias representaba el atenderles. Este modelo en San Luis Potosí continuó operando durante toda la década de los 60's., a diferencia de lo que pasaba en otras entidades, particularmente en la ciudad de México, donde desde 1925 se había iniciado ya otro modelo, el denominado modelo médico, “que, si bien preservó muchos de los conceptos, visiones y prácticas del modelo anterior, se planteó objetivos respecto a la educación especial a través de la creación del Departamento de psicopedagogía e higiene”, (Gutiérrez 2009, 80).

¿Qué impacto tuvo el modelo asistencial para la educación especial en San Luis Potosí? Tal vez la consecuencia más importante fue el fortalecimiento del concepto de anormalidad entre la sociedad. Un concepto que ponía énfasis en las limitaciones que impedían el logro de los objetivos escolares y que justificaba la exclusión de la institución escolar. Derivado de lo anterior, las implicaciones para la población de personas con discapacidad fue la institucionalización en centros construidos para brindarles asistencia y cuidado.

Otra de las implicaciones fue el fortalecimiento de las disciplinas de la medicina y la psicología como las expertas en el tema de la educación especial, y a sus profesionales como los poseedores del status y la autoridad para hablar y decidir sobre la población con discapacidad.

Respecto a las implicaciones del modelo médico, se destaca el interés creciente por desarrollar métodos de intervención que posibilitaran la “rehabilitación” de las personas con discapacidad, basados en favorecer la autonomía (física por supuesto), estrategias de comunicación, y desarrollo de habilidades sociales mínimas. En este sentido ya se atisba una cierta

preocupación educativa, permeada todavía fuertemente por la perspectiva médica y psicológica. En este modelo la perspectiva de la psicología conductista jugó un papel importante.

En la década de los 80's., el conductismo pasó a un segundo plano en las concepciones y prácticas de los especialistas, y acompañó la visión psicopedagógica, o modelo educativo que representó un cambio en las políticas de la educación especial a través de la cuales se trató de guiar las prácticas de los servicios de educación especial a nivel nacional, lo cual no siempre se logró, como en el caso de San Luis Potosí, donde el modelo educativo no tuvo grandes repercusiones, lo cual reafirma la importancia que tienen los contextos sociales, políticos y económicos específicos en el desarrollo de las visiones o modelos de atención.

En la década de los 90's., se producen cambios en el modelo de atención, dando pie a la visión de la integración educativa, esta transición se produjo a partir de que existieron espacios de actualización y de promoción del nuevo modelo educativo, pero que no necesariamente aseguraban cambios en las prácticas para la atención de las personas con discapacidad.

La entrevistada refiere que la integración educativa es un gran cambio educativo debido a que acceden al currículo de la educación básica y se desprenden del currículo especial, sin embargo las prácticas de la psicología no se armonizaron con esta perspectiva, y el diagnóstico psicológico siguió y sigue siendo la actividad fundamental del profesional de la psicología, tanto para ubicar las necesidades educativas especiales (NEE) de los alumnos, como para determinar si era factible su integración a la escuela regular o no bajo este modelo, el psicólogo de los servicios de educación especial comienza a tener participaciones colaborativas con

otros especialistas, a lo que ella le llama reuniones técnicas, donde se dialogaba acerca de casos de alumnos que requerían atención especial, sin embargo, la práctica diaria del psicólogo con los alumnos era a través de un cubículo y no al interior de las aulas, lo que seguía propiciando la segregación del entorno educativo y sus iguales.

Con respecto al modelo de Inclusión, “Lorena” llega a la conclusión de que no hay necesidad de hacer diagnósticos en el sentido clínico, que es necesario reconceptualizar también la noción de diagnóstico, enfocándolo hacia la identificación de las áreas de posibilidad que tienen los alumnos como punto de partida para favorecer los nuevos aprendizajes. Sugiere un paradigma crítico y diferente, donde lo social sea prioridad, un aprendizaje grupal enriquecido entre sus iguales para generar el conocimiento respetando las diferencias individuales.

Es claro que “Lorena” entiende y hace diferencias sustanciales entre los modelos educativos y sus implicaciones, señala como puntos relevantes, la importancia de la formación y actualización de las y los docentes en correspondencia a la mejora en sus prácticas educativas.

Si bien, la postura de Lorena se ubica en una perspectiva inclusiva y desde ella resalta que todos los alumnos deben educarse en la misma escuela, también acepta que, actualmente en las escuelas de educación básica existe una cultura y prácticas no incluyentes, por lo cual es necesario seguir insistiendo en la formación encaminada a entender las diferencias y cómo aprender juntos reconociéndolas. Hoy más que hablar de discapacidad, se requiere hablar de las diferencias en la educación, en donde se involucran alumnos, docentes, profesionales de la educación, que tienen un Ser diferente, singular, con su propia historia, personal, familiar y contextual.

Para evitar obstáculos y barreras de cualquier tipo, es urgente generar modelos de atención acordes a las políticas educativas del entorno, a una cultura propia de sus valores inmersos, así como de actitudes de cada uno de los involucrados, con opciones de mejora social y no personal. Pensar en una escuela que atienda desde las personas y sus contextos, y no desde los sujetos y sus dificultades.

Referencias

- Aguirre, Lucía. Sistemas de educación especial. Estado de México: México: Red Tercer Milenio, 2012.
- Ainscow, Mel. Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1): 39-49, 2017
- Arnaiz, Haro, y Azorín. Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado. 2018
- Arroyo, Antonio. La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias. *Revista Educación y Pedagogía*, (57), 15-29. 2010.
- Bolívar, Antonio 2012. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Booth, T., y Ainscow, M. 2015. Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Cárdenas y Barraza 2014. Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México. Casado y Egea 2000. Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad. Instituto Interamericano del Niño. OEA, 1-7.
- Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Obtenido de <http://portal.mecgov.br/inphp>.
- Dirección General de Educación Especial 1980. Bases para una política de la educación especial. México: S.E.P.
- Durán Liliana 2019. Modelos de atención frente a la diversidad educativa. Camino hacia las barreras. *Educación inclusiva*, 81.
- Echeíta y Verdugo 2012. La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva.

- Filidoro, N. 2006. Nuevas formas de exclusión. En P. Vain, Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión (págs. 46-60). Buenos Aires: noveduc.
- Garcés y Zambrano 2018. Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. Killkana sociales: Revista de Investigación Científica, 2(4), 39-48.
- García, Escalante, Escandón, Mustri, y Puga 2000. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, DF: SEP/Fondo Mixto México-España.
- González, Medina, y Estupiñan 2017. Teorías que promueven la inclusión educativa. Atenas, 4(40), 90-104.
- Grau Claudia 1998. Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva. Colección Universitaria Editorial Promolibro C9 Bachiller, 27, bajo 460010 Valencia.
- Gutiérrez María del Carmen. 2009. El Modelo sicomédico: un legado de la medicina y la psicología para la Educación Especial. La construcción de un discurso hegemónico en 1921. en: Reyes, M. & Conejero, S. (coord.) El largo camino hacia una educación inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009). España: Editores: Universidad Pública de Navarra, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=365103>
- Ley General de Educación Texto Vigente Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019 Declaratoria de invalidez de artículos por Sentencia de la SCJN DOF 13-03-2023 y notificados los puntos resolutivos previamente al Congreso de la Unión para efectos legales el 30-06-2021.
- Luján Romelia 2012. La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 3(5), 57-65.
- Macotella Silvia. 1990. Skinner y su influencia en la educación especial. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. 16 (1y 2), 29-39.

- Secretaría de Educación Pública 2011. Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), México: SEP.
- Méndez Juana María 2007. “De la educación especial a la educación inclusiva” en López, O. (comp.) Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa. México: Pomares. 268-280.
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 23(1), 1-9.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 11-13.
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? Academia, 10.
- Parrilla, Á., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 161-175.
- Pérez de Lara, Nuria. (1998) La capacidad de ser sujeto. Madrid: Laertes.
- Rada, T.S., y Latas, M. A. P. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 157-171.
- Rodríguez, J. G. y Bernal E. (2001) “Los profesores en contextos de investigación e innovación”. Revista Iberoamericana de educación. (25), 1-30. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a05.htm>
- Rumeu, O. L. (2009). Discapacidad y familia: el papel de los hermanos. In El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, (653-660). Universidad Pública de Navarra.

- Sánchez N.P. (Coord.) (2010) Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Santos Catalán, V. (2018). Educación del alumnado con discapacidad visual en escuelas de nivel básico dentro de la Ciudad de México: de la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva: estudio de caso (Doctoral dissertation, 092).
- Schettini y Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. Series: Libros de Cátedra.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.
- Secretaría de Educación Pública, SEP 2022, Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial S295, Diagnóstico, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011 de la Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México: Autor.
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Innovación educativa (México, DF), 18(78), 115-141.
- Skliar, Carlos. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. Revista educación y pedagogía, (56), 101-111.
- Soto, N. H. (2017). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. Revista de Educación Inclusiva, 9(2).
- Vergara, J. (2002) “Marco histórico de la educación especial”, Estudios sobre Educación ESE, 2, 129-143.

Envío a dictamen: 9 abril 2025

Aprobado: 7 mayo 2025

Rafael Hernández Torres. Lic. Psicología, Lic. en Educación Especial, Especialidad en Educación Especial Infantil, Maestro en Psicología y pasante en Doctorado en Psicología Adscrito a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Líneas de Investigación: Educación Especial, Educación Inclusiva, Educación y Diversidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6193-5406> correo electrónico: rafael.torres@uaslp.mx

Juana María Méndez Pineda. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Plantel Golfo-Centro. Experiencia Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la UASLP. Coordinadora del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión del ICE de 2008 a 2019. Líder del Cuerpo Académico “Psicología y Educación” LGAC: “Formación docente para la inclusión” y “Escuela y diversidad”. Adscripción Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí Líneas de Investigación Educación Inclusiva, Educación y Diversidad. Perfil PRODEP y miembro de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva. ORCID ID: 0000-0001-5428-8589. Correo electrónico: jpineda@psicologia.uaslp.mx