

Modelos de atención en educación especial de San Luis Potosí: la voz de un docente

Models of care in special education of San Luis Potosí: the voice of a teacher

Rafael Hernández Torres^{1*}, Juana María Méndez Pineda¹

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. San Luis Potosí, México. CP. 78399. Tel. 4441653987. rafael.torres@uaslp.mx, jpineda@psicologia.uaslp.mx

*Autor de correspondencia

Resumen

Palabras clave:

Educación inclusiva;
relato docente;
modelos de atención.

El propósito de este trabajo es analizar experiencias de un docente que trabaja en los servicios de educación especial (EE) del estado de San Luis Potosí y las implicaciones que estas experiencias tienen en los diferentes modelos de atención que se han llevado a la práctica en las escuelas de esta entidad. El método utilizado fue el biográfico narrativo, que se llevó a cabo a través de la técnica de relatos biográficos contruados a partir de la entrevista semiestructurada, los cuales se sujetaron a un análisis categorial. Los resultados muestran discordancias existentes entre las dimensiones de políticas, culturas y prácticas educativas inclusivas y la necesidad de incrementar los esfuerzos por apoyar la formación inicial y continua del docente para armonizar las dimensiones señaladas. Se concluye que existen diferencias significativas entre el relato del docente con relación a las implicaciones, específicamente en las prácticas educativas.

Abstract

Keywords: Inclusive education; teachers' narrative; attention models.

The purpose of this paper is to analyze the experiences of a teacher working in special education (SE) services in the state of San Luis Potosí and their implications of these experiences in the different models of care implemented in schools of this state. The biographical-narrative method was applied using biographical stories constructed from semi-structured interviews. The stories were then subjected to categorical analysis. The results reveal discrepancies between the dimensions of inclusive educational policies, cultures, and practices, and the need to increase efforts to support initial and ongoing teacher training to harmonize such dimensions. It is concluded that there are significant differences between the teacher's accounts regarding the implications, specifically for educational practices.

Recibido: 22 de noviembre de 2024

Aceptado: 09 de junio de 2025

Publicado: 7 de enero de 2026

Cómo citar: Hernández, R.; & Méndez, J. M. (2026). Modelos de atención en educación especial de San Luis Potosí: la voz de un docente. *Acta Universitaria*, 36, e4435. doi. <https://doi.org/10.15174/au.2026.4435>

Introducción

Desde el inicio de la civilización, algunas personas han sido sometidas a la exclusión social por diferentes razones, a saber, deficiencias cognoscitivas, físicas, religiosas, económicas, de pensamiento, entre otras. Por lo anterior les ha negado un desarrollo integral, creando brechas que dividen a la sociedad en dos principales grupos, los incluidos y los excluidos (Ramírez, 2017).

La discriminación hacia las personas con discapacidad tiene una larga historia en el mundo, se presenta como una manera de exclusión que en la historia reciente sigue existiendo y que, en algunos casos, se presenta de maneras más sutiles, pero igualmente perniciosas. En contraste, también ha existido preocupación por parte de la sociedad. Para atender a esta población, muchas familias, al igual que profesionales de la medicina y la educación, iniciaron luchas contrarias a las posturas discriminatorias y excluyentes. Se han preocupado por la educabilidad de las personas con discapacidad, reconociendo su capacidad de ser sujeto (Pérez, 1999).

Desde los esfuerzos de Pedro Ponce de León para educar a las personas sordas en el siglo XVI, hasta la creación de las primeras instituciones para albergar y educar a las personas sordas y ciegas en el siglo XVIII y su posterior consolidación y modernización en los siglos XIX y XX, la educación especial (EE) recorrió un largo camino no exento de debates, avances y retrocesos respecto al reconocimiento de la humanidad de las personas con discapacidad y, en consecuencia, de sus capacidades para ser educables (Encinoso, 2017).

En el siglo XX suceden internacionalmente tres eventos muy importantes en la historia de la EE, los cuales fueron los antecedentes del modelo de educación inclusiva. El primero de ellos es la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que representó un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos [CMEPT], 1990). El segundo es la Convención sobre los Derechos del Niño, realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 1995), cuyos acuerdos han permitido promover y proteger los derechos de la infancia. El tercero es la Declaración de Salamanca, coordinada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España (UNESCO-España. Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), cuyos acuerdos están inspirados en el principio de integración y la necesidad de actuar en pro de una educación para todos. Dichos eventos fueron clave para que se desarrollaran y publicaran material de apoyo y recursos que permitieron a maestras y maestros, especialistas en comunicación y lenguaje, psicólogos, trabajadores sociales, etc., formarse y actualizarse acerca de la atención a la diversidad. Así mismo, subrayaron la necesidad de incorporar a los alumnos de EE en las escuelas regulares (Skliar, 2015).

Con respecto a México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) cumplió más de 150 años de brindar servicios denominados "de educación especial", que iniciaron con la creación de la Escuela Nacional de Sordomudos. Desde entonces la educación para las personas con discapacidad ha pasado por cuatro modelos diferentes: el médico-terapéutico, el educativo, el integrador y, más recientemente, el inclusivo (Méndez, 2007).

Para finales de la sexta década del siglo XX, en el estado de San Luis Potosí se construyó la primera escuela denominada "de Perfeccionamiento", inaugurada en el año de 1966 (SEP, 1985), la cual se denomina actualmente Centro de Atención Múltiple (CAM) "Manuel López Dávila". En los años subsecuentes, se continuó con la apertura de diferentes escuelas de educación especial que atendían a niños y jóvenes con diversas discapacidades a través de estrategias específicas. Estas estrategias se desarrollaron inicialmente de acuerdo con el modelo médico rehabilitatorio y posteriormente se enfocaron en atender las nuevas visiones que se fueron incorporando en las políticas oficiales de la educación especial en el país. Actualmente, los sistemas educativos de EE en México, y específicamente en San Luis Potosí, se encuentran en momentos de tránsito hacia el establecimiento de un nuevo modelo que considera características de equidad, inclusión, entre otras, con una visión que sustente las propuestas actuales de la educación. Este modelo, a diferencia de los anteriores por los que ha transitado este servicio, implica una ruptura con lo que hasta ahora se ha construido, o sea, un sistema paralelo de educación dirigido a una población específica.

Por tanto, ante esta ruptura, no queda claro el papel de los profesionales de la educación especial con relación a los profesionales de la educación regular. Si bien en el modelo integrador iniciado en los años 90s dio un gran giro en este aspecto al reincorporar a los alumnos de servicios de EE a las escuelas regulares -donde los profesores especialistas significaron apoyos para el trabajo del docente de aula regular en la atención de los alumnos integrados-, en la práctica muchas veces se siguió manteniendo un espacio de atención alterno al aula regular llamada aula de apoyo, donde se siguieron replicando las estrategias de EE con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, en el modelo inclusivo se enfatiza la necesidad de una formación y actualización del docente regular, por lo que el maestro especialista ya no es una figura que se considere como relevante o imprescindible, más bien pareciera entrar en el rubro de los recursos a disposición de la escuela para el desarrollo de estrategias que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

No obstante, los servicios de EE siguen vigentes en la estructura educativa; las escuelas de EE siguen funcionando y ello impacta en el trabajo que se desarrolla al interior de las aulas. Inclusive, es necesario cuestionarse acerca del lugar que ocupa la EE en este nuevo paradigma.

Así mismo, es urgente que se brinden espacios de reflexión y escucha para los profesores como responsables directos de educar en las aulas. Así ellos tendrán la libertad de precisar, desde su experiencia y conocimiento, qué oportunidades de actualización han tenido para conocer y analizar los diferentes modelos que han sustentado las políticas educativas de la EE y cómo han vivido los cambios que ha implicado en su práctica de los diferentes modelos de atención que a lo largo de su vida profesional han desarrollado en las aulas. Con respecto a las políticas educativas, cómo estas han permeado desde la práctica docente con sus alumnos. Tal como expone Rivas (2004), la política educativa es necesario revisarla desde los parámetros de las prácticas docentes, de forma que se puedan percibir de una forma más clara.

Estas situaciones se han hecho presentes en diferentes momentos en mayor o menor medida entre los profesionales de la EE. Sin embargo, en San Luis Potosí no se han documentado, por lo que en este proyecto se plantea la pertinencia de recuperar a través de la voz docente cómo se ha vivido, en qué escenarios se ha desarrollado y cuáles son los consensos y disensos que pueden considerarse como definitorios del momento que se imparte la EE.

Breve descripción de la evolución de los modelos de atención en México

El primer modelo que se identifica en la atención de las personas con discapacidad en México es el modelo médico, que se ha denominado rehabilitatorio o terapéutico por su relación directa con la visión médica y psicológica desde la concepción de la discapacidad como enfermedad. Este modelo permaneció vigente y dominante hasta los años 80s (Santos, 2018).

El 18 de diciembre de 1970, se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (SEP, 1985), evento que representó grandes cambios en las Políticas de Estado para sistematizar y coordinar acciones conjuntas en bien de la educación de las personas y los estudiantes con discapacidad en nuestro país.

Durante la gestión de la Dra. Margarita Gómez Palacio al frente de la Dirección del Subsistema de Educación Especial (1978-1988), se crean las Coordinaciones de Educación Especial al interior de los estados del país. En 1980 se desconcentra la operación de los servicios y se reestructuran las coordinaciones, convirtiéndose en lo que actualmente son las Jefaturas de Departamento (SEP, 1985). En este periodo emerge el modelo "Educativo", denominado así por la DGEE, y resaltó que el objetivo de la EE no es la rehabilitación, sino el logro de objetivos curriculares, es decir, educativos (Méndez, 2007).

Posteriormente, en 1993, respondiendo a las tendencias internacionales que finalmente quedan plasmadas en la conferencia mundial de Salamanca sobre necesidades educativas especiales (UNESCO-España. Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), México asume el modelo de Integración Educativa, que significó -y en muchas escuelas sigue vigente- atender a los niños considerados con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, con el fin de brindarles una atención con equidad y calidad a través de las denominadas Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), cuyo propósito es promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular (SEP, 2002).

Actualmente, la educación es una de las prioridades para la transformación de la vida pública en México y coloca no solo a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, sino también a las maestras y maestros en una revalorización basada en la equidad y la excelencia, promoviendo la movilidad, la justicia social, la paz y, sobre todo, un cambio en su paradigma. Tal como sucede en una escuela con prácticas de aula diferentes y con criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género, así como la atención a grupos de mayor pobreza y vulnerabilidad (SEP, 2019).

En el documento de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019) se asume el modelo de la Educación Inclusiva, que busca eliminar la centralidad de la diferencia entre alumnos con discapacidad y propone una escuela para todas y todos, independientemente de su situación social, cultural, de género, etnia, diversidad funcional, discapacidad, etc. Lo anterior implica que las políticas, la cultura y sus prácticas deberán transformarse, haciendo a un lado el concepto de normalización, frecuentemente usado en el modelo de integración educativa (Stromquist *et al.*, 2015).

Booth & Ainscow (2015) proponen tres grandes dimensiones para el análisis de los procesos de inclusión: cultura, prácticas y políticas. Con relación a la cultura, Marchesi *et al.* (2014) plantean que el desarrollo de escuelas inclusivas implica necesariamente la transformación de la cultura hacia un conjunto de creencias, actitudes y valores compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, centrándose en la valoración del potencial y capacidades de cada uno de los estudiantes. Este proceso es complejo y continuo, ya que en un mismo centro educativo pueden coexistir diversas culturas. Es preciso entonces hacer un esfuerzo conjunto de reflexión crítica sobre los valores y creencias que subyacen en la escuela, así como un reconocimiento de la diversidad como una oportunidad de mejora del centro educativo.

En complemento, Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw (2000) entienden las prácticas inclusivas (PI) como aquellas prácticas educativas que reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Estas prácticas tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tomen en cuenta los saberes y la experiencia que los estudiantes adquieren fuera de la escuela. En otras palabras, las prácticas de educación inclusiva buscan apoyar el desarrollo de todos los estudiantes, creando condiciones ambientales favorables (Sanahuja *et al.*, 2022).

Respecto a la dimensión de políticas, los requisitos que debe recoger la política educativa para garantizar la inclusión, de acuerdo con la UNESCO (2017), son:

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

Considerando lo que hasta ahora se ha expuesto, en este trabajo se sustenta la importancia de indagar acerca de las políticas, culturas y prácticas vividas por los actores de la EE en su tránsito a través de los modelos de atención utilizados en la EE y sus implicaciones en la situación que se vive actualmente hacia la incorporación de una visión inclusiva de la educación, así como conocer la percepción de los profesionales de la educación acerca de la EE.

Método

La presente es una investigación anidada en un proyecto más amplio, el cual pretende entrevistar a profesionales de la EE con diferentes funciones, como trabajo social, psicología, comunicación, etc., aunque para los fines de este documento se presenta únicamente el caso de un profesor. El objetivo fue analizar experiencias de un docente que trabaja en los servicios de EE en el Estado de San Luis Potosí, así como sus implicaciones en los diferentes modelos de atención respecto a políticas, culturas y prácticas llevadas a cabo en esta entidad.

Se seleccionó el enfoque biográfico-narrativo que Bolívar (2012) plantea como una forma de investigación totalmente personal y que implica un método que permite captar las diferentes formas se que asume el discurso en cada contexto. Así, Bolívar & Segovia (2019) consideran que:

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.

Este enfoque, como lo plantean Bolívar & Porta (2010), actualmente ha alcanzado popularidad en las ciencias sociales y en la educación, ya que se desarrolla en paralelo a una crisis de la modernidad, en la investigación positivista convencional. Estos autores apuestan por darle valor a la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales a través de narrativas pequeñas, pero auténticas, con un potencial que representa y valida la experiencia vivida.

Se utilizó la técnica del relato oral que, dentro del gran paradigma de producción biográfico-narrativo, se distingue como un movimiento político que tiene como finalidad dar voz a los que no la tienen (Hinojosa, 2012). Como técnica e instrumento de indagación se consideró la entrevista semiestructurada, siempre pensando en que fuera flexible, abriendo temáticas basadas en la experiencia y el conocimiento del entrevistado, y cuidando la empatía y el respeto a la voz. También, se diseñó una guía con el propósito de acceder a la perspectiva del sujeto, comprender sus percepciones y sentimientos, así como sus acciones y motivaciones (Schettini & Cortazzo, 2016).

El entrevistado seleccionado es un docente del nivel de educación especial de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, con experiencia de 25 años de servicio; se diseñaron interrogantes flexibles y abiertas sobre las áreas de políticas educativas, prácticas docentes, cultura social y sus implicaciones en los diferentes modelos de atención utilizados a lo largo del tiempo en el nivel de EE con respecto a la propuesta actual de Educación Inclusiva del servicio de EE.

La información recopilada a través de la entrevista con el profesor se transcribió, se codificó y se organizó para elaborar un relato de momentos trascendentes citados por el informante y que se vinculan con los diferentes modelos de atención que ha vivido a lo largo de su trayecto profesional. Dicha información se organizó a partir de un análisis temático, que derivó en la construcción de categorías basadas en las políticas educativas, las prácticas docentes y la cultura social vivida. Así mismo, estas derivaron en subcategorías.

El caso

El caso que se presenta en esta investigación es el de un licenciado en educación especial a quien llamaremos "Macario", quien a través de un consentimiento informado aceptó participar voluntariamente en el proyecto. El profesor cuenta con la especialidad en ceguera y debilidad visual, se encuentra activo, tiene 23 años de antigüedad en los servicios del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), en San Luis Potosí.

Resultados

A continuación, Se presentan cuadros de análisis de la información recolectada por categorías para conocimiento de sus implicaciones:

Tabla 1. Políticas Educativas

Categoría y subcategoría	Referencia (relato)	Implicación
Política Educativa Modelo de Atención	Recuerdo que me mandaron a trabajar a comunidades lejanas de la capital del Estado y me obligaron a estudiar en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) la carrera de Licenciado en Educación Especial, que en ese momento ofertaba 3 especialidades, eran Audición y Lenguaje, Aprendizaje, y Ceguera y Debilidad Visual que es la que yo elegí, pues de otra manera no me liberaban mi plaza; ya que yo no tenía el perfil de docente, ya que estudié la carrera universitaria de Licenciado en Administración de Empresas. (Entrevista profesor "Macario", San Luis Potosí, S.L.P., 28 marzo 2022)	El profesor Macario se formó bajo el Plan de Estudios basado en una formación por especialidades, de acuerdo al tipo de discapacidad con un enfoque desde el Modelo Médico.
Política Educativa Plan y Programas de Estudio	Recuerdo que mis estudios en la ENESMAPO fueron iniciales en ese tema, y nos formaron bajo un modelo educativo que considero fue más tendiente a lo clínico (Entrevista profesor "Macario", San Luis Potosí, 28 marzo 2022)	El profesor "Macario" identifica el Modelo de rehabilitación o médico como el fundamento de su formación inicial, donde los profesores especialistas eran formados para atender a los alumnos a partir de un diagnóstico, posteriormente diseñaban estrategias de intervención básicamente de manera individual.
Política Educativa Propuestas de Modelos	Cuando inicio en mi práctica profesional, recuerdo que se manejaban los Grupos Integrados, y posteriormente el modelo llamado de Integración Educativa, brindando los servicios de USAER, CAM y CPP. Estos últimos atendían alumnos de nivel primaria en turno alterno a su tiempo de escuela y solo algunos días de la semana. Se les atendía a manera de regularización de contenidos que tenían retrasados. (Entrevista profesor "Macario", San Luis Potosí, S.L.P., 28 marzo 2022)	Considerando los tiempos referidos por el profesor "Macario" en su relato, la etapa de grupos integrados correspondería al modelo que Santos (2018) denomina como el modelo psicopedagógico y que en el momento en que el profesor ingresa al servicio de educación especial se encontraba en transición hacia la instauración del modelo integrador.
Política Educativa Contextos	Considero que la normatividad a nivel nacional ocasiona que el mismo maestro caiga en utilizar estrategias propias o que considera más aptas y se olvide de las políticas nacionales debido a que no se observan buenos resultados a partir de ellas. (Entrevista profesor "Macario", San Luis Potosí, S.L.P., 28 marzo 2022)	El profesor "Macario" cuestiona la implementación de modelos surgidos en contextos diferentes al de nuestro país. Al respecto, si bien es cierto que la experiencia internacional puede enriquecer nuestra perspectiva, por ejemplo, están las directrices emitidas por UNESCO sobre políticas de inclusión en la educación.
Política Educativa Capacitación	Hubo una importante campaña de capacitación del Modelo de Integración Educativa, que se realizaba con pláticas y conferencias, pues en ese momento solo se brindaba el servicio de USAER en escuelas de nivel preescolar y primaria. (Entrevista profesor "Macario", San Luis Potosí, S.L.P., 28 marzo 2022)	Reflexión acerca de las aportaciones del modelo integrador; el trabajo colaborativo entre los docentes especialistas de educación especial y los docentes del sistema regular.

Nota: La tabla presenta las implicaciones relatadas por el participante con respecto a la categoría y subcategorías de Política Educativa conforme a los Modelos de Atención, entendiendo que las políticas educativas son acciones que tienen lugar en un sistema educativo y se entiende por esto el conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta (Martínez, 2018).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Prácticas Docentes

Categoría y subcategoría	Referencia (relato)	Implicación
Práctica Docente Integración Educativa	Cuando llego a la escuela ya con una plaza de mi propiedad, me incorporo a las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER). Para ese momento solo había escuchado de los llamados Grupos Integrados (GI), pero no sabía cómo se trabajaba en las USAER, a través de la ayuda de compañeros es como inicié colaborando en lo que en ese momento se llamaba Integración Educativa, y trabajaba con aproximadamente 21 alumnos que había que detectarlos, aplicarles una evaluación de las áreas de Español y Matemáticas y a partir de ello determinar la manera en que se les podía ayudar. (Entrevista profesor "Macario")	En el relato también pueden observarse las implicaciones que las diferencias entre la formación en un modelo médico rehabilitador y la demanda de trabajar de acuerdo a la visión de la integración educativa tuvieron en el desarrollo de las prácticas del profesor "Macario".
Práctica Docente Transición Modelo Clínico a Integración Educativa	Años después, me di cuenta de que estaba trabajando de acuerdo a un modelo de rehabilitación, ya que nos consideraban como maestros especialistas en niños y niñas con ciertas carencias para acceder a los contenidos de una escuela regular. (Entrevista profesor "Macario").	El cambio de paradigma significó un momento de transformación en la atención que brindaban los servicios de educación especial, implicó la transición de una atención clínica-terapéutica hacia el énfasis en la integración educativa, para lo cual se reorientaron las modalidades de los servicios de educación especial. (Gobierno del estado de Morelos, 2018).
Práctica Docente Instrumentos utilizados de la Integración Educativa	En todo este tiempo, recuerdo que se hablaba ya de un modelo integrador, en donde la atención principal era solventar las necesidades del alumno, considerando el plan de estudios de ese momento, el uso del instrumento de evaluación psicopedagógica, así como la elaboración de una síntesis pedagógica de las áreas de español y matemáticas, que eran los ejes más importantes para conocer el nivel de aprendizaje del alumno. (Entrevista profesor "Macario")	De acuerdo con el relato, el profesor "Macario" poco a poco fue conociendo el nuevo modelo y a través de la experiencia obtenida y del apoyo de sus compañeros fue cambiando sus prácticas.
Política Educativa Contextos Educativos por Nivel	Yo, como iniciador del servicio en secundaria al inicio fue una experiencia difícil, pues no me recibieron muy bien, ya que no sabían cuál era mi función en la secundaria, además de que no había protocolos de atención específica para ese nivel, no había normatividad, ¡no había nada! Así fue como, paso a paso, diseñé las adecuaciones metodológicas más necesarias en función de las necesidades de los jóvenes. (Entrevista profesor "Macario")	El profesor "Macario" señala con respecto a la capacitación recibida por parte de las autoridades educativas que, aunado a las diferencias entre las prácticas en educación primaria y las de secundaria, dejan al profesor en la situación de, efectivamente, recurrir a su experiencia obtenida en las escuelas primarias regulares.
Política Educativa Capacitación	Con respecto a mi práctica docente, a partir del año 2000 se comenzaba a manejar las denominadas adecuaciones curriculares en las planeaciones, así mismo se acordaban en conjunto con el maestro regular. En mi caso le daba aportaciones sobre cuáles adecuaciones eran necesarias y se adaptaban tanto a la planeación del maestro como a mis propias planeaciones. Algunas eran metodológicas, otras en el uso de materiales y otras en la forma de evaluar. (Entrevista profesor "Macario",)	En esta parte del relato el profesor "Macario" hace evidente una de las implicaciones que tuvo el modelo integrador y que se refiere al desarrollo del trabajo colaborativo entre los profesores especialistas y el profesor del aula regular, mismo que sigue siendo uno de los pilares fundamentales del trabajo de los profesores.

Nota: La Tabla refiere la voz del participante con respecto a las implicaciones de sus prácticas docentes. Castellanos & Yaya (2013, citado en Peña *et al.*, 2021) consideran que el ejercicio reflexivo sobre la práctica docente puede contribuir a que los docentes en formación revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. *Cultura*

Categoría y subcategoría	Referencia (relato)	Implicación
Cultura Contexto Familia	Considero que las diferentes etapas que he vivido a lo largo del tiempo, me permiten comentar que la discapacidad también ha sido la misma a lo largo del tiempo, presenta aspectos positivos y aspectos negativos, todo depende por ejemplo del apoyo que se tenga de las familias; si tienes poco apoyo, pues la discapacidad va a crear muchas limitaciones, y si tienes apoyo de la familia, la discapacidad no va a tener tantas limitaciones y por lo tanto se van a tener resultados más diversificados. (Entrevista profesor "Macario")	El profesor "Macario" sustenta su reflexión en la experiencia vivida a lo largo de su trayectoria profesional y en ella resalta la importancia del apoyo que la familia proporcione para que los resultados educativos de los alumnos con discapacidad sean mejores.
Cultura Concepción de Modelos de Atención	Considero entonces que estos modelos y que yo identifiqué tres: el de grupos integrados, el de integración educativa y ahora el de educación inclusiva, pues cada uno de ellos se ha tenido que perfeccionar en su momento, ya que ninguno de ellos es perfecto, y esto depende de cada uno de los maestros que lo implementa y lo trabaja. (Entrevista profesor "Macario")	El profesor "Macario" ubica la iniciación del modelo inclusivo en el año 2020, ello evidencia que, en su contexto, a pesar de que en la actualidad la información se distribuye rápidamente a través de los medios digitales, en la estructura organizativa y burocrática del sistema educativo no se consideran las reformas sino hasta que la autoridad inmediata las presenta y solicita su cumplimiento.
Cultura Investigación Educativa	También me parece extraño que, me doy cuenta de que existe un sinfín de investigadores que trabajan de investigación en investigación, pero que no se reflejan esos resultados en una mejor educación en las escuelas, mucho menos en la práctica educativa de un maestro común como yo y en mi trabajo diario. (Entrevista profesor "Macario")	Como bien lo señala el profesor "Macario" la investigación educativa no ha tenido el impacto social que debería, pues los resultados obtenidos rara vez logran incidir en las políticas locales o hacer llegar los resultados a los escenarios donde estos se generaron y, que, de esta manera, puedan ser utilizados por los docentes.
Cultura Inclusión	Considero que los servicios de CAM, así como los de USAER, deben continuar brindando su servicio. Los Centros de Atención Múltiple deben atender aquellos alumnos que simplemente no tengan el efecto esperado en sus aprendizajes de una escuela regular. La propuesta de los CAM es de mucho beneficio para ellos, ya que se dan opciones diferentes como la formación en talleres específicos que sirven para su vida independiente. (Entrevista profesor "Macario")	El profesor "Macario" asume que los servicios de USAER deben estar separados de los servicios de CAM, ya que no es posible que se eduquen en un mismo espacio.

Nota: La tabla analiza el relato del profesor con respecto a las implicaciones en Cultura. Campa-Álvarez et al. (2020) expresan que la dimensión cultural se refiere a la comunidad educativa con valores y creencias compartidas.

Fuente: Elaboración propia.

El profesor Macario inicia su relato hablando acerca de sus inicios en los servicios de educación especial, como sigue:

Mi antigüedad en los servicios de educación especial en la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, inicia en el año de 1999, ya son 23 años, inicié el primer año cubriendo interinatos temporales, hasta que, en el año 2000, me dieron la basificación de mi plaza como docente de educación especial. (Entrevista profesor "Macario", San Luis Potosí, S.L.P., 28 marzo 2022)

Macario comenzó su actividad laboral en la educación especial al arribo de la primera década del siglo XXI, momento en el cual se iniciaba el proceso de transición del modelo pedagógico (Sánchez, 2010) hacia el modelo de integración educativa que venía trabajándose como un proyecto de investigación desde 1995 con 19 estados del país. El estado de San Luis Potosí formó parte de la muestra en dicho proyecto, el cual inició formalmente con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) en 2002, donde se instituye el Modelo de Integración Educativa a nivel nacional. El PNFEEIE estableció como objetivo fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa y permaneció vigente hasta el año 2014.

Respecto a su formación en el campo de la educación especial, Macario comparte lo siguiente:

Recuerdo que me mandaron a trabajar a comunidades lejanas de la capital del Estado, y me obligaron a estudiar en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) la carrera de Licenciado en Educación Especial, que en ese momento ofertaba 3 especialidades, eran Audición y Lenguaje, Aprendizaje, y Ceguera y Debilidad Visual que es la que yo elegí, pues de otra manera no me liberaban mi plaza; ya que yo no tenía el perfil de docente, ya que estudié la carrera universitaria de Licenciado en Administración de Empresas. (Entrevista profesor "Macario")

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial que estudió el profesor Macario fue el de 1985, que se organizaba por áreas de atención. En la Escuela Normal Superior del Magisterio Potosino se ofrecieron las áreas de Audición y Lenguaje, Problemas de aprendizaje, Trastornos neuromotores, y Ceguera y Debilidad visual. Cada una de estas áreas tenía su propio mapa curricular integrado por tres campos de formación: a) formación general para educación básica, b) formación general para educación especial y c) formación específica por área de atención (SEP, 2004).

De esta manera, el profesor Macario inició su formación en el campo de la educación especial, lo que le permitió no solo obtener una plaza de base en los servicios donde ya había tenido algunas experiencias laborales por temporadas, sino que también le habilitó en la actividad docente y, específicamente, en la atención de alumnos con ceguera y debilidad visual desde la visión clínico rehabilitatoria.

Así lo comparte el profesor Macario: "Recuerdo que mis estudios en la ENESMAPO fueron iniciales en ese tema, y nos formaron bajo un modelo educativo que considero fue más tendiente a lo clínico" (Entrevista profesor "Macario"). Aun cuando en la propuesta se planteaba, se disminuyó el interés en la perspectiva de la atención clínica y terapéutica para dar lugar a otra más enfocada a la atención psicopedagógica (SEP, 2004), en el caso del profesor Macario, no hubo muchos cambios en las prácticas de formación durante sus estudios de licenciatura.

Así, el profesor Macario identifica el modelo de rehabilitación o médico como el fundamento de su formación inicial, donde los profesores especialistas eran formados para atender a los alumnos a partir del diagnóstico de las carencias o limitaciones que se detectaban en ellos, y con base en dicho diagnóstico, debían desarrollar estrategias de intervención para solventar o compensar dichas limitaciones, es decir, rehabilitar a los estudiantes. Así mismo, las intervenciones se llevaban a cabo básicamente de manera individual.

Continuando con el relato del entrevistado, él comparte sus impresiones al enfrentarse a una realidad que le demandaba un trabajo diferente al que sabía desarrollar, pues en ese momento se iniciaba la instauración del Modelo de Integración Educativa en México:

Cuando llego a la escuela ya con una plaza de mi propiedad, (...) me incorporo a las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER). Para ese momento solo había escuchado de los llamados Grupos Integrados (GI), pero no sabía cómo se trabajaba en las USAER, a través de la ayuda de compañeros es como inicié colaborando en lo que en ese momento se llamaba Integración Educativa, y trabajaba con aproximadamente 21 alumnos que había que detectarlos, aplicarles una evaluación de las áreas de Español y Matemáticas y a partir de ello determinar la manera en que se les podía ayudar.

Años después, me di cuenta de que estaba trabajando de acuerdo a un modelo de rehabilitación, ya que nos consideraban como maestros especialistas en niños con ciertas carencias para acceder a los contenidos de una escuela regular. (Entrevista profesor "Macario").

El cambio de paradigma significó un momento de transformación en la atención que brindaban los servicios de educación especial, implicó la transición de una atención clínica-terapéutica hacia el énfasis en la integración educativa, para lo cual se reorientaron las modalidades de los servicios de educación especial (Gobierno del Estado de Morelos, 2018), pues la estrategia central de este modelo fue el establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el fin de promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular (SEP, 2002).

En el relato también se puede observar las implicaciones que las diferencias entre la formación en un modelo médico rehabilitador y la demanda de trabajo de acuerdo a la visión de la integración educativa tuvieron en el desarrollo de las prácticas del profesor Macario, pues el docente, al no contar con la formación en el modelo integrador, traducía los lineamientos al modelo en el que había sido formado, llevando a cabo prácticas como la atención individual y considerando como finalidad el solventar las carencias. De ello toma conciencia posteriormente: "Años después me di cuenta de que estaba trabajando de acuerdo con un modelo de rehabilitación" (Entrevista profesor "Macario").

Al respecto, y aludiendo a su experiencia con este nuevo modelo, el profesor Macario comparte que:

En todo este tiempo, recuerdo que se hablaba ya de un *modelo integrador*, en donde la atención principal era solventar las necesidades del alumno, considerando el plan de estudios de ese momento, la utilización del instrumento de evaluación psicopedagógica, así como la elaboración de una síntesis pedagógica de las áreas de español y matemáticas, que eran los ejes más importantes para conocer el nivel de aprendizaje del alumno. (Entrevista profesor "Macario").

De acuerdo con su relato, el profesor Macario poco a poco fue conociendo el nuevo modelo y a través de la experiencia obtenida y del apoyo de sus compañeros fue cambiando sus prácticas.

El modelo de integración educativa inicia en el nivel de preescolar y primaria, posteriormente se amplía el servicio a las escuelas secundarias, pues la atención es diferente, ya que, en primaria, por ejemplo, se utilizan materiales y estrategias que en secundaria no es lo mismo, ya que en esta se hace un trabajo más de supervisión y de acompañamiento a los alumnos. Yo, como iniciador del servicio en secundarias al inicio fue una experiencia difícil, pues no me recibieron muy bien, ya que no sabían cuál era mi función en la secundaria, además de que no había protocolos de atención específica para ese nivel, no había normatividad, ¡no había nada!

Así fue como, paso a paso, diseñé las adecuaciones metodológicas más necesarias en función de las necesidades de los jóvenes. (Entrevista profesor "Macario")

Es de suma importancia lo que el profesor Macario señala con respecto a la capacitación recibida por parte de las autoridades educativas que, aunado a las diferencias entre la formación inicial y las prácticas que se demandan, dejan al profesor en la situación de, efectivamente, recurrir a su experiencia obtenida en las escuelas primarias regulares por las que había pasado en su trayecto profesional, para enfrentar los retos que se presentan en el nuevo contexto.

Señala el entrevistado que el tiempo fue un factor fundamental para que su práctica educativa tuviera éxito. Las incertidumbres, retos y experiencias le fueron brindando frutos, e incluso fue apropiándose del lenguaje del modelo integrador. Esto último lo demuestra cuando utiliza el término de adecuaciones, aunque no en el sentido que el mismo modelo le otorga a este concepto, pues el proceso de asignar significado es una construcción dinámica, en permanente evolución y altamente sensible a las variables extralingüísticas, ya que conecta la visualización de la realidad con las necesidades expresivas que son motivo de lo que el sujeto observa y experimenta (Ponce & Riveros, 2021).

De acuerdo con las etapas que identifica Macario, se determinó una línea del tiempo transversal en un periodo de 22 años y que relata de la siguiente manera:

Cuando inicio en mi práctica profesional, recuerdo que se manejaban los Grupos Integrados, y posteriormente el modelo llamado de Integración Educativa, brindando los servicios de USAER, CAM y CPP. Estos últimos atendían alumnos de nivel primaria en turno alterno a su tiempo de escuela y solo algunos días de la semana. Se les atendía a manera de regularización de contenidos que tenían retrasados. (Entrevista profesor "Macario").

Considerando los tiempos referidos por el profesor Macario en su relato, la etapa de grupos integrados correspondería al modelo que Santos (2018) denomina el modelo psicopedagógico y que en el momento en que el profesor ingresa al servicio de educación especial se encontraba en transición hacia la instauración del modelo integrador.

La familiarización paulatina con el nuevo modelo en la práctica cotidiana y los apoyos formativos que posteriormente recibió el profesor Macario le permiten ir cambiando sus concepciones iniciales acerca del trabajo en el nuevo modelo e identificar algunas de sus aportaciones:

Así mismo, hubo una importante campaña de capacitación del Modelo de Integración Educativa, que se realizaba en ciertos momentos con pláticas y conferencias, pues en ese momento solo se brindaba el servicio de USAER en escuelas de nivel preescolar y primaria; algunos años después se abrió en el nivel de secundaria. En estos momentos, año 2010 aproximadamente, es cuando me doy cuenta que se brinda más la apertura para trabajar en el aula regular en conjunto con el docente. (Entrevista profesor "Macario").

En esta parte del relato el profesor reflexiona acerca de una de las aportaciones del modelo integrador, el trabajo colaborativo entre los docentes especialistas de educación especial y los docentes del sistema regular, un aspecto que permanecerá como un pilar importante del modelo de educación inclusiva, el cual, sin embargo, ha provocado resistencia por parte de los docentes de educación regular en algunos contextos (Sagredo *et al.*, 2020).

Otro aspecto que el profesor Macario comparte en su relato es sus reflexiones respecto al concepto de discapacidad, donde plantea lo siguiente:

Considero que las diferentes etapas que he vivido a lo largo del tiempo me permiten comentar que la discapacidad también ha sido la misma a lo largo del tiempo, presenta aspectos positivos y aspectos negativos, todo depende por ejemplo del apoyo que se tenga de las familias; si tienes poco apoyo, pues la discapacidad va a crear muchas limitaciones, y si tienes apoyo de la familia, la discapacidad no va a tener tantas limitaciones y por lo tanto se van a tener resultados más diversificados. (Entrevista profesor "Macario").

Aquí el profesor Macario sustenta su reflexión en la experiencia vivida a lo largo de su trayectoria profesional y en ella resalta la importancia del apoyo que la familia proporciona para que los resultados educativos de los alumnos con discapacidad sean mejores. Es decir, al igual que el trabajo con los profesores de las aulas regulares, el trabajo colaborativo con los padres se considera fundamental independientemente de los modelos de atención que sustenten la práctica profesional de los profesionales. Al respecto, Aguiar *et al.* (2020) señalan que la participación, refiriéndose a la participación de los padres, es considerada desde hace décadas como un factor de calidad educativa.

Con respecto a los modelos que el profesor Macario identifica que han estado vigentes durante su trayectoria profesional, señala:

Considero entonces que estos modelos y que yo identifico son tres: el de grupos integrados, el de integración educativa y ahora el de educación inclusiva, pues cada uno de ellos se ha tenido que perfeccionar en su momento, ya que ninguno de ellos es perfecto, y esto depende de cada uno de los maestros que lo implementa y lo trabaja. (Entrevista profesor "Macario").

En el nuevo milenio, la visión de la educación inclusiva se vuelve dominante y ello impacta también en lo relativo a los procesos de escolarización de personas en situación de discapacidad. Sin embargo, en México, esta visión se empieza a considerar en la política educativa a partir de 2014, aunque es hasta 2018 que se expresa oficialmente como el modelo que sustenta la educación actualmente en nuestro país. El profesor Macario ubica la iniciación del modelo inclusivo en el año 2020, ello evidencia que, en su contexto, a pesar de que en la actualidad la información se distribuye rápidamente a través de los medios digitales, en la estructura organizativa y burocrática del sistema educativo no se consideran las reformas sino hasta que la autoridad inmediata las presenta y solicita su cumplimiento.

Por otro lado, el profesor también requiere de tiempo para asimilar que el modelo inclusivo es un modelo diferente al modelo integrador, máxime cuando no ha contado con espacios donde pueda reflexionar y analizar las diferencias sustanciales que existen entre ellos. Actualmente, el profesor estima que tanto la integración como la inclusión son lo mismo, pues considera que tienen las mismas finalidades y solamente se agregan algunos aspectos, como los procesos psicológicos y emocionales, los valores y otros elementos. Dicho de otro modo, se trata de una cuestión aditiva y no de transformación de concepciones y paradigmas en los modelos educativos, independientemente de las consideraciones que el entrevistado realiza con respecto a las políticas, culturas y prácticas.

De la misma manera, en otros colectivos sociales el proceso de establecer una política educativa nueva o diferente lleva su tiempo. Al respecto, Guajardo (2009) señala que una reforma educativa se asimila como una reforma a los derechos humanos o las garantías individuales, denominadas de segunda o tercera generación, que son progresivas y que se van poniendo en práctica conforme las condiciones económicas y sociales lo permitan, y que van a ser de la misma manera reconocidos progresivamente por la sociedad, hasta en un momento dado que sean universalizados por ser una política pública.

En torno a la dimensión de las prácticas, el profesor relata:

Con respecto a mi práctica docente, a partir del año 2000 se comenzaba a manejar las denominadas adecuaciones curriculares en las planeaciones, así mismo se acordaban en conjunto con el maestro regular. En mi caso le daba aportaciones sobre cuáles adecuaciones eran necesarias y se adaptaban tanto a la planeación del maestro como a mis propias planeaciones. Algunas eran metodológicas, otras en el uso de materiales y otras en la forma de evaluar. (Entrevista profesor "Macario").

En esta parte del relato el profesor Macario hace evidente una de las implicaciones que tuvo el modelo integrador y que se refiere al desarrollo del trabajo colaborativo entre los profesores especialistas y el profesor del aula regular, mismo que sigue siendo uno de los pilares fundamentales del trabajo de los profesores en el modelo inclusivo y uno de los más difíciles de lograr en la práctica, pues se observa una gran resistencia entre los docentes para llevarlo a cabo (Sagredo *et al.*, 2020).

Con respecto a los espacios de trabajo del docente de educación especial, Macario señala:

Es inadecuado que el maestro de apoyo, como así nos llaman en las escuelas, ingrese al grupo del alumno a supervisar el desempeño del alumno atendido, ya que puede surgir que sus compañeros se burlen de él porque piensan que es un alumno que no aprende y que necesita de nosotros, creo que, en algunos casos, atenderlo por separado en un cubículo puede evitar lo anterior; sin embargo, existen casos en donde será necesario hacer observaciones en el mismo salón de clases, siempre cuidando que el maestro regular no debe sentirse desplazado. (Entrevista profesor "Macario").

Llama la atención que el profesor proporcione el argumento de la discriminación para sustentar su opinión respecto a la participación en el aula del maestro de apoyo, cuando es precisamente este mismo el que se considera desde la visión integradora para replantear el trabajo del maestro especialista y dirigirlo hacia el apoyo en el grupo y no en el aula de apoyo. Esto evidencia que el modelo integrador no logra superar la visión centrada en el alumno y sus necesidades, propias del modelo médico, para mirar hacia el contexto y las barreras que limitan el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015). En este sentido, se discrimina y se señala tanto al alumno que se atiende en el aula de apoyo como al que se atiende en el aula regular, porque es al alumno a quien hay que mirar, no al contexto.

Respecto a las políticas, el profesor Macario opina que:

En ocasiones no entiendo por qué en el nivel de EE en México seguimos un modelo español y luego se detectan aspectos de políticas educativas chilenas y no se piensa en desarrollar nuestras propias políticas educativas mexicanas. Así mismo, es extraño que, en nuestro propio país, se encuentren estados más desarrollados en la educación que otros; por ejemplo, Nuevo León, Jalisco, Ciudad de México se encuentran más avanzados en nuestros servicios de educación especial que Chiapas, Oaxaca y San Luis Potosí, y que van de la mano a su diferencia tan marcada en su situación económica.

Considero que la normatividad a nivel nacional ocasiona que el mismo maestro caiga en utilizar estrategias propias o que considera más aptas y se olvide de las políticas nacionales debido a que no se observan buenos resultados a partir de ellas. (Entrevista profesor "Macario").

En esa parte de su relato, el profesor Macario cuestiona la implementación de modelos surgidos en contextos diferentes al de nuestro país. Al respecto, es cierto que la experiencia internacional puede enriquecer nuestra perspectiva, por ejemplo, están las directrices emitidas por UNESCO (2009) sobre políticas de inclusión en la educación y el Índice de inclusión para así desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas (Booth & Ainscow, 2015) que son herramientas surgidas en la experiencia de muchos países.

El profesor tiene razón respecto a que es necesario considerar nuestras propias necesidades, cultura, recursos y condiciones a la hora de establecer las políticas que enmarquen las propuestas educativas en el país y, a su vez, en las diferentes regiones del mismo. Es decir, se necesita identificar los obstáculos contextuales para diseñar políticas de reforma (UNESCO, 2021). Aspecto que, si bien se reitera en el discurso de los diferentes planes y programas que emergen cada sexenio, la poca autonomía que tienen las escuelas limita su concreción en la realidad que vive.

La utilidad y el uso de la investigación también es cuestionada por el profesor Macario cuando plantea lo siguiente:

También me parece extraño que, me doy cuenta de que existe un sinnúmero de investigadores que trabajan de investigación en investigación, pero que no se reflejan esos resultados en una mejor educación en las escuelas, mucho menos en la práctica educativa de un maestro común como yo y en mi trabajo diario. (Entrevista profesor "Macario").

El profesor Macario señala que la investigación educativa no ha tenido el impacto social que debería, pues los resultados obtenidos rara vez logran incidir en las políticas locales o hacer llegar los resultados a los escenarios donde estos se generaron y, que, de esta manera, puedan ser utilizados por los docentes. Así lo señala Trujillo (2019):

La valoración de la calidad de la investigación con base en el factor de impacto de la revista donde se publica llevó a que buena parte de los investigadores estuvieran más preocupados por compartir sus hallazgos con los lectores de una publicación indizada internacionalmente, preferentemente en las bases de datos de Scopus o Web of Science- que con los potenciales usuarios, ubicados quizás en la propia localidad de pertenencia.

Desde esta perspectiva, la política nacional respecto al impacto de la investigación genera un alejamiento entre los investigadores y los usuarios, como en este caso, donde el docente resalta que la investigación educativa que se realiza en México se ve escasamente reflejada en su práctica profesional.

Con respecto a las políticas educativas, el profesor Macario hace una importante intervención:

Los servicios de EE que actualmente se manejan como políticas y que se habla de la educación inclusiva, considero que los servicios de CAM, así como los de USAER, deben continuar brindando su servicio. Los Centros de Atención Múltiple deben atender aquellos alumnos que simplemente no tengan el efecto esperado en sus aprendizajes de una escuela regular. La propuesta de los CAM es de mucho beneficio para ellos, ya que se dan opciones diferentes como la formación en talleres específicos que sirven para su vida independiente. (Entrevista profesor "Macario").

Discusión

El cambio de paradigma significó un momento de transformación en la atención que brindaban los servicios de EE, implicó la transición de una atención clínica-terapéutica hacia el énfasis en la integración educativa, para lo cual se reorientaron las modalidades de los servicios de EE (Gobierno del Estado de Morelos, 2018), pues la estrategia central de este modelo fue el establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular (SEP, 2002). De acuerdo con el objetivo de la presente investigación, el entrevistado señala el tiempo como un factor fundamental para que su práctica educativa tuviera éxito; sus incertidumbres, retos y experiencias le fueron brindando frutos, e incluso fue apropiándose del lenguaje del modelo integrador. Esto último lo demuestra cuando utiliza el término de adecuaciones, aunque no en el sentido que el mismo modelo le otorga a este concepto, pues el proceso de asignar significado, tal como expresan Ponce & Riveros (2021), es una construcción dinámica, en permanente evolución y altamente sensible a las variables extralingüísticas, ya que conecta la visualización de la realidad con las necesidades expresivas que son motivo de lo que el sujeto observa y experimenta.

En políticas educativas, en el año de 2010, en México se reorientaron los servicios de EE, estableciendo un nuevo modelo de atención dirigido al fortalecimiento de la escuela para todos en el marco de la atención a la diversidad y bajo los principios sustantivos de la educación inclusiva (Villatoro, 2023).

En cuanto a las implicaciones de la cultura, el profesor Macario sustenta su reflexión en la experiencia vivida a lo largo de su trayectoria profesional y en ella resalta la importancia que tiene el apoyo de la familia para que los resultados educativos de los alumnos con discapacidad mejoren. Es decir, al igual que el trabajo con los profesores de las aulas regulares, el trabajo colaborativo con los padres se considera fundamental, independientemente de los modelos de atención que sustenten la práctica profesional de los docentes. Al respecto, Aguiar *et al.* (2020) señalan, refiriéndose a la participación de los padres, que la participación es considerada, desde hace décadas, como un factor de calidad educativa.

Las implicaciones con respecto a las políticas, cultura y prácticas que tuvo el modelo integrador y que se refiere al desarrollo del trabajo colaborativo entre los profesores especialistas y el profesor del aula regular, mismo que sigue siendo uno de los pilares fundamentales del trabajo de los profesores en el modelo inclusivo y también uno de los más difíciles de lograr en la práctica pues se observa una gran resistencia entre los docentes para llevarlo a cabo (Sagredo *et al.*, 2020).

El hecho de que el entrevistado cite que tiene dificultades para trabajar en conjunto con el docente de aula regular, puede ser evidencia de que el modelo integrador no logra superar la visión centrada en el alumno y sus necesidades propias del modelo médico para mirar hacia el contexto y las barreras que limitan el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015).

Finalmente, este estudio cuestiona la implementación de modelos surgidos en contextos diferentes al de nuestro país. Al respecto, si bien es cierto que la experiencia internacional puede enriquecer nuestra perspectiva, por ejemplo como las directrices emitidas por UNESCO (2009) sobre políticas de inclusión en la educación y el Índice de inclusión, en las prácticas docentes al interior del aula no se lleva a efecto de la manera que lo citan los documentos, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Booth & Ainscow, 2015) que son herramientas surgidas en la experiencia de muchos países. El profesor menciona que es necesario considerar las propias necesidades, cultura, recursos y condiciones a la hora de establecer las políticas que enmarquen las propuestas educativas del país y, a su vez, en sus diferentes regiones. Es decir, se necesita identificar los obstáculos contextuales para diseñar políticas de reforma (UNESCO, 2021), aspecto que, si bien se reitera en el discurso de los diferentes plan y programas que emergen cada sexenio, se ve limitado al concretarse en la realidad en que viven debido a la poca autonomía que tienen las escuelas.

Bajo las consideraciones anteriores, es necesario continuar valorizando la voz del docente como elemento fundamental para las modificaciones de los modelos de atención que brinda el servicio de EE en el estado de San Luis Potosí, de tal manera que tengan escucha en los cambios sociales, culturales, políticos y, sobre todo, en las prácticas docentes del día a día. Si bien una limitación es la escucha de una sola voz, también es cierto que se deben abrir espacios -no de capacitación- sino de diálogo abierto que permitan ampliar la voz del docente que vive todos los días en el aula y que sea el fruto de un proceso de análisis y reflexión para todo docente en bien de su comunidad escolar.

Conclusiones

El profesor Macario señala tres momentos en su trayectoria profesional. El primero lo denomina grupos integrados, el cual corresponde al que otros autores denominan modelo psicopedagógico (Santos, 2018), el segundo momento lo ubica claramente como el modelo de Integración Educativa, y el tercero lo identifica con el modelo de educación inclusiva. Los resultados indican que el profesor Macario logró identificar paulatinamente las características del modelo integrador, fundamentalmente a partir de su experiencia práctica y de colaboración con otros docentes.

Puesto que fue formado inicialmente bajo la perspectiva del modelo médico en sus estudios de licenciatura, el ingreso a los servicios de EE, que en ese momento estaban transitando hacia el modelo integrador, le significó tener que modificar las concepciones previamente adquiridas respecto a su quehacer docente. De igual manera, en el momento actual se enfrenta nuevamente a un cambio de modelo que implica dejar atrás lo que ya se había construido, representa un nuevo inicio que implica la reestructuración de sus esquemas de pensamiento, lo que lo lleva a considerar que no hay diferencia entre el modelo integrador y el inclusivo, sino que solo se trata del cambio de nombre de una misma cosa.

Es necesario reconocer que estos procesos de cambios radicales representan conflictos para los docentes, tanto cognitivos -por ejemplo, el caso del profesor Macario- como afectivos, considerando los sentimientos que generan las políticas que establecen que las cosas de ahora en adelante se harán de esta otra manera. No basta entonces con generar políticas de cambio, ya que, como lo señala Skliar (2005), no hay cambio educativo en un sentido amplio sin un movimiento de la comunidad educativa que le otorgue sentido y sensibilidad.

Los modelos de atención con respecto a los servicios de EE en el estado de San Luis Potosí, como en todo el país, han estado presentes en sus políticas; sin embargo, las culturas y las prácticas en el ejercicio diario de las escuelas no muestran cambios sustantivos en el corto plazo. En el caso del profesor Macario se podrían considerar más como una imposición realizada por las autoridades educativas y no como el fruto de un proceso reflexivo y necesario para la comunidad escolar. A pesar de ello, el profesor refiere tener actitudes positivas hacia las nuevas propuestas de atención, siempre que se le brinden las herramientas y procesos formativos necesarios para llevarlas a efecto en su ejercicio profesional cotidiano. Dicho de otro modo, específicamente en el caso del modelo inclusivo, este no ha logrado reconocimiento y consenso entre la comunidad educativa, ni siquiera de la comunidad de los servicios de EE.

Todo esto evidencia la necesidad de contar con espacios de reflexión donde docentes como el profesor Macario puedan analizar los cambios conceptuales que implican las políticas respecto a los diferentes modelos de atención y que se espera se reflejen en las prácticas, para poder lograr cambios verdaderos.

Es relevante insistir en generar espacios para la formación continua de los docentes donde su voz, sus temores, sus sentimientos y sus prejuicios puedan ser escuchados, porque finalmente son ellos quienes podrán llevar a cabo la transformación que la educación inclusiva demanda.

Es importante considerar que, en este proceso formativo, en la práctica es necesario resaltar la importancia del trabajo colaborativo entre todos los actores educativos, profesores (especialistas o no), personal de apoyo (psicólogos, logopedas, trabajadores sociales), padres y alumnos; no son suficientes los esfuerzos individuales, se requiere del colectivo para juntos plantear las metas que requiere el cambio.

Respecto a la formación inicial en las escuelas formadoras de docentes, como se vio en el caso del profesor Macario, los procesos de cambios curriculares son más lentos y van a la saga de las políticas sociales. Por tanto, se requeriría apuntalar la formación co-curricular y la actualización de programas, mientras se avanza en los cambios que requiere el currículo para que los futuros docentes cuenten con las competencias que necesitan para llevar a cabo la transformación de las instituciones hacia la visión de escuelas inclusivas. Apostar al cambio en términos de cultura que se tiene respecto a la discapacidad, las diferencias, el desarrollo, la inteligencia, el diagnóstico, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros, es imprescindible.

Un elemento central es el de las políticas, pero no solo las macropolíticas donde se vislumbran avances importantes a nivel nacional, sino también las micropolíticas que en el contexto del estado establecen normas y procedimientos que permanecen anclados a modelos educativos no incluyentes.

Hacer escuela es una práctica social inherente a las culturas, las políticas y las prácticas de cualquier sociedad; de hecho, se puede pensar que las reformas educativas, las modificaciones a los artículos de la ley general de educación, así como las actualizaciones que se hacen al currículo, regulan las prácticas de una escuela y, por ende, su cultura. Sin embargo, no es una implicación directa, sino que se ve mediada por las interpretaciones que los diferentes actores hacen de estos procesos.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y a las autoridades educativas de la Facultad de Psicología por su invaluable apoyo para realizar la presente investigación.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos en el presente estudio.

Referencias

- Aguiar, G., Demothenes, & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es&tlng=es
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. H. Passeggi & M. H. Abrahao (eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica* (1 ed., vol. 1) (pp. 79-109). Editora Universitaria da Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul. https://pics.unicon.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, 1(1), 201-212. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14/58
- Bolívar, A., & Segovia, D. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos-FUHEM. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf>
- Campa-Álvarez, R. Á., Valenzuela, B. A., & Guillén-Lúgigo, M. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de Primarias en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 227-243. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Encinosa, C. M. (2017). *La educación especial a lo largo de la historia* [Tesis de maestría]. Facultad de Educación, Universidad de la Laguna. <https://riullull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5683/La%20Educacion%20Especial%20a%20lo%20largo%20de%20la%20historia.pdf;sequence=1>
- Gobierno del Estado de Morelos. (2018). *Modelos de Atención para los Servicios de Educación Especial*. Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos-Dirección de Educación Elemental Departamento de Educación Especial. https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/modelo_de_atencion_para_los_servicios_de_educacion_especial_morelos_2018.pdf
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (3)1, 15-23. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_1_002
- Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652343007.pdf>
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (coords.) (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación Mapfre. <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Avances%20y%20desaf%C3%ADos%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf>
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Política Educativa*, 48(2), 71-96. https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/4976/RLEE_48_02_71.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Méndez, J. M. (2007). *De la educación especial a la educación inclusiva. Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*. Pomares. <https://www.abebooks.com/9788487682926/EMERGENTE-POSIBLE-DESAFIOS-COMPARTIDOS-INVESTIGACION-8487682928/plp>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1995). *La Convención sobre los derechos del niño: contribución de la UNESCO*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101215_spa?posInSet=1&queryId=0bdf566e-ec52-49cc-8c35-d5a7db40e548
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/search/406e0805-66e5-44a6-9772-b74fefc78a35>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Hacia la Inclusión en educación: Situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y España. Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?posInSet=2&queryId=d9043e0b-b1ba-4d7d-a108-67ece1aba949
- Peña, R. V., Pérez, M. C., & Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Pérez, N. (1999). *La capacidad de ser sujeto*. Laertes.
- Ponce, N., & Riveros, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 345-357. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>
- Ramírez, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322252660011.pdf>
- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*, (4), 36-43. <https://guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Pol%C3%ADtica%20educativa%20y%20Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas.pdf>
- Sagredo, E. J., Bizama, M. P., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sanahuja, A., Borri-Anadon, C., & De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 17-37. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4993>
- Sánchez, N. P. (Coord.) (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus Modelos de Atención*. Secretaría de Educación Pública. <https://pdfcoffee.com/memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-4-pdf-free.html>
- 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. <https://es.scribd.com/document/450501176/Memorias-y-actualidad-en-la-Educacion-Especial-de-Mexico-Una-vision-historica-de-sus-Modelos-de-Atencion-pdf>
- Santos, 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* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://rixplora.upn.mx/jsui/handle/RIUPN/64606>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Series-Libros de Cátedra. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_.pdf?sequence=1

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1985). *La Educación Especial en México*. Grupo Editorial Mexicano.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*.
<https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/agS1kjk9B-PFEEIE-2002.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Licenciatura en educación especial. Plan de estudios 2004*. SEP.
https://www.enee-oaxaca.edu.mx/pdf/programa_academico/plan_de_estudios.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf
- Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Skljar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43.
<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Stromquist, N., Vega, L., Fuentes, L., Rojas, S., & Espitia, U. (2015). *Políticas educativas, diferencia y equidad*. Colombia-Ediciones Universidad Central.
<https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/2024-10/Pol%C3%81ticas%20educativas%2C%20diferencia%20y%20equidad.pdf>
- Trujillo, J. A. (2019). La investigación educativa y su vinculación con las necesidades sociales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 4-8.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v10n18/2448-8550-ierediech-10-18-4.pdf>
- Villatoro, I. C. (2023). *Concepciones y prácticas que orientan la implementación de los modelos de atención de educación especial en la educación primaria en México: dos estudios de caso* [Tesis de Doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/144462>