

Orígenes y desarrollo de la educación especial en Chihuahua, México: 1960–1970

Origins and Development of Special Education in Chihuahua, Mexico: 1960–1970

Fernando Israel Ponce-Ramírez*
Michelle Anahí Canales-Acosta**
César Delgado Valles***


** Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México). Es Doctor en Educación por la UPNECH. Sus líneas de investigación se centran en educación inclusiva, política educativa, formación docente e historiografía de la educación. Ha publicado estudios sobre la dimensión política de la inclusión en educación superior, participación familiar en la escolarización inicial y procesos educativos en distintos niveles. Participa en proyectos de análisis crítico del sistema educativo desde perspectivas históricas y socioculturales.*

Correo electrónico: fpnce@upnech.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3689-9893>


*** Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Maestra en Psicomotricidad y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física por la UACH. Sus líneas de investigación se centran en la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana, educación inclusiva, cultura física y procesos de validación de instrumentos. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales sobre input comprensible, filtro afectivo y enseñanza de LSM en distintos contextos educativos.*

Correo electrónico: macanales@uach.mx

 <https://orcid.org/0009-0001-7890-8559>

**** Profesor-investigador de la “Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Actividad física en jóvenes con Síndrome de Down” y “Modelos de Atención a la Discapacidad en Instituciones del Municipio de Chihuahua”. Ha coordinado libros que recuperan la memoria de los procesos de titulación de maestros y maestros en formación de escuelas formadoras de docentes.*

Correo electrónico: c.delgado@ibvnech.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7405-291X>

207

Historial editorial

Recibido: 11-octubre-2025

Aceptado: 13-enero-2026

Publicado: 30-enero-2026



Orígenes y desarrollo de la educación especial en Chihuahua, México: 1960–1970

Resumen

Recorrer las décadas de 1960 y 1970 en el sistema educativo mexicano, permite identificar las prácticas empíricas y su transición a la sistematización de la atención a personas con discapacidad. En el estado de Chihuahua, México, este proceso transformó las condiciones sociales y políticas, así como las concepciones predominantes sobre la discapacidad y la inclusión educativa. Este texto propone analizar las experiencias de actores clave vinculados a la educación especial, con el fin de entender el desarrollo de las prácticas educativas e institucionales en atención a la discapacidad. El estudio parte de una metodología cualitativa e interpretativa, donde se identificaron patrones narrativos y categorías conceptuales que dan cuenta de las tensiones, avances y limitaciones en el camino hacia una educación especial más inclusiva enfocada en recuperar los significados que los propios protagonistas atribuyen a sus vivencias. Estos resultados evidencian la transformación paulatina de modelos asistenciales hacia formas más integradas de atención educativa. Las voces de los protagonistas permiten reconstruir un panorama matizado de las políticas públicas y su aplicación en el ámbito local, revelando tensiones entre las propuestas normativas y las prácticas reales en las escuelas de educación especial. Esta revisión crítica sugiere que los avances hacia una educación inclusiva no fueron lineales ni homogéneos, sino marcados por contradicciones estructurales, limitaciones institucionales y cambios en la percepción social de la discapacidad.

Palabras Clave: Escuela, inclusión educativa, política educativa, discapacidad, inclusión.

Origins and Development of Special Education in Chihuahua, Mexico: 1960–1970

Abstract

Examining the 1960s and 1970s within the Mexican educational system makes possible the identification of empirical practices and their transition toward the systematization of care services for people with disabilities. In the state of Chihuahua, Mexico, this process transformed social and political conditions, as well as the predominant conceptions of disability and educational inclusion. This paper proposes an analysis of the experiences of key actors connected to special education to understand the development of educational and institutional practices in disability care services. The study follows a qualitative and interpretative methodology, identifying narrative patterns and conceptual categories that account for the tensions, progress, and limitations faced on the path toward a more inclusive special education. The focus is on recovering the meanings that the protagonists themselves attribute to their life experiences. These results demonstrate the gradual transformation from welfare-based models toward more integrated forms of educational support. The voices of the participants allow for the reconstruction of a nuanced overview of public policies and their local implementation, revealing tensions between normative proposals and actual practices in special education schools. This critical review suggests that progress toward inclusive education was neither linear nor homogeneous, but rather marked by structural contradictions, institutional limitations, and shifts in the social perception of disability.

Keywords: School, educational inclusion, educational policy, disability, inclusion.

Origines et développement de l'éducation spéciale à Chihuahua, Mexique : 1960-1970

Résumé

Parcourir les décennies 1960 et 1970 dans le système éducatif mexicain permet d'identifier les pratiques empiriques et leur transition vers la systématisation de l'attention portée aux personnes handicapées. Dans l'État de Chihuahua, au Mexique, ce processus a transformé les conditions sociales et politiques, ainsi que les conceptions prédominantes sur le handicap et l'inclusion éducative. Ce texte propose d'analyser les expériences d'acteurs clés liés à l'éducation spéciale, afin de comprendre le développement des pratiques éducatives et institutionnelles. L'étude repose sur une méthodologie qualitative et interprétative, identifiant des schémas narratifs et des catégories conceptuelles qui rendent compte des tensions, des avancées et des limites sur le chemin d'une éducation spéciale plus inclusive, en se concentrant sur la récupération des significations que les protagonistes eux-mêmes attribuent à leurs vécus. Ces résultats mettent en évidence la transformation progressive des modèles assistanciels vers des formes d'attention éducative plus intégrées. Les voix des protagonistes permettent de reconstruire un panorama nuancé des politiques publiques et de leur application locale, révélant des tensions entre les propositions normatives et les pratiques réelles dans les écoles d'éducation spéciale. Cette révision critique suggère que les progrès vers une éducation inclusive n'ont été ni linéaires ni homogènes, mais marqués par des contradictions structurelles, des limites institutionnelles et des changements dans la perception sociale du handicap.

Mots-clés : École, inclusion éducative, politique éducative, handicap, inclusion.

Geneza i rozwój edukacji specjalnej w Chihuahua, Meksyk: 1960–1970

Streszczenie

Analiza lat 60. i 70. XX wieku w meksykańskim systemie edukacji pozwala na zidentyfikowanie praktyk empirycznych oraz ich przejścia w stronę systematyzacji opieki nad osobami z niepełnosprawnościami. W stanie Chihuahua (Meksyk) proces ten przekształcił warunki społeczno-polityczne, a także dominujące koncepcje dotyczące niepełnosprawności i inkluzji edukacyjnej. Niniejszy tekst proponuje analizę doświadczeń kluczowych aktorów związanych z edukacją specjalną, aby zrozumieć rozwój praktyk edukacyjnych i instytucjonalnych w zakresie opieki nad osobami z niepełnosprawnościami. Badanie oparto na metodologii jakościowej i interpretacyjnej, w której zidentyfikowano wzorce narracyjne oraz kategorie pojęciowe ukazujące napięcia, postępy i ograniczenia na drodze ku bardziej inkluzyjnej edukacji specjalnej. Skupiono się na odzyskaniu znaczeń, jakie sami uczestnicy tych wydarzeń przypisują swoim doświadczeniom. Wyniki te świadczą o stopniowej transformacji modeli opiekuńczych (*modelo asistenciales*) w stronę bardziej zintegrowanych form wsparcia edukacyjnego. Głosy protagonistów pozwalają zrekonstruować zniuansowany obraz polityki publicznej i jej wdrażania na szczeblu lokalnym, ujawniając napięcia między propozycjami normatywnymi a rzeczywistymi praktykami w szkołach specjalnych. Ta krytyczna analiza sugeruje, że postępy w kierunku edukacji włączającej nie były ani linearne, ani jednorodne, lecz naznaczone strukturalnymi sprzecznościami, ograniczeniami instytucjonalnymi oraz zmianami w społecznym postrzeganiu niepełnosprawności.

Słowa kluczowe: szkoła, inkluzja edukacyjna, polityka edukacyjna, niepełnosprawność, włączenie.

Introducción

La educación especial en México ha experimentado una evolución significativa a lo largo de su historia, reflejando cambios en las concepciones sociales sobre la discapacidad y el derecho a la educación inclusiva. La comprensión del papel que ha tenido en las propuestas actuales del marco de inclusión educativa se complementa al examinar sus antecedentes históricos. Este precedente permite identificar las bases conceptuales y metodológicas que han influido en la configuración del sistema educativo especial mexicano. Además, permite reconocer la transición gradual hacia modelos más inclusivos y equitativos.

En este artículo, los términos *inclusión*, *integración*, *educación especial* y *discapacidad* se emplean como categorías analíticas contemporáneas para interpretar fenómenos históricos. Es importante precisar que, en los periodos estudiados, estas nociones no existían con su significado actual; entonces se utilizaban denominaciones como “anormales”, “sordomudos” o “lisiados”, inscritas en marcos asistenciales y médicos propios de la época. Por ello, su uso en el texto responde a una herramienta hermenéutica que facilita la comprensión actual, sin atribuir de manera anacrónica dichos conceptos al pasado.

Aunque el presente artículo realiza un análisis del periodo 1960–1970 requiere una revisión que se remonta a 1867, año en que se institucionalizan en México las primeras iniciativas formales de atención educativa a personas con discapacidad, debido a que la configuración de la educación especial en Chihuahua no puede comprenderse como un fenómeno aislado ni espontáneo. Las políticas, concepciones pedagógicas y marcos normativos que se consolidan a principios del siglo XX son el resultado de un proceso histórico acumulativo, marcado por la transición del modelo asistencial decimonónico hacia un modelo de responsabilidad estatal educativa. En este sentido, el recorte temporal ampliado no responde a un interés meramente descriptivo, sino a la necesidad de comprender las continuidades, rupturas y resignificaciones que estructuran el desarrollo de la educación especial en Chihuahua durante 1960–1970.

La gestación de la educación especial en México surgió en el siglo XIX con instituciones como la Escuela Nacional de Ciegos (1870) y la Escuela

Nacional de Sordomudos (1867), enfocadas en discapacidades sensoriales y con intención de una capacitación en oficios. Esta idea fue inspirada en modelos europeos, nociones que brindaron las bases para la institucionalización de la educación especial, reconociendo progresivamente el derecho a la educación de grupos marginados y estableciendo las primeras instituciones dedicadas a sus necesidades únicas (Nordstrom, 1986).

Estas instituciones decimonónicas en México se enfocaron en metodologías adaptadas a las necesidades específicas de la población atendida, entre ellas el uso de la lengua de señas para estudiantes sordos y el sistema Braille para personas ciegas (Padilla, 1998). Su surgimiento marcó una transición paulatina del modelo de atención predominantemente religioso y asistencial hacia uno gestionado progresivamente por el Estado, en el que la educación formal comenzó a adquirir mayor relevancia frente a la mera beneficencia. Este proceso no fue exclusivo del contexto mexicano, sino que se inscribió en una tendencia internacional orientada a institucionalizar la atención educativa de las personas con discapacidad. Durante el Porfiriato, además, surgieron diversas organizaciones privadas —incluidas algunas de carácter eclesiástico— que continuaron participando en esta labor, enfocándose en la atención de la población con deficiencias (INEGI, 2004, p. 4), lo que evidencia la coexistencia de iniciativas estatales y privadas en la configuración inicial del campo.

Según Álvarez (1998), en 1908, el artículo 16° de la Ley de Educación Primaria establecía lo siguiente:

El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para los niños cuyo deficiente desarrollo físico, mental o moral requiera medios de cultura diversos de los que prescriban las escuelas primarias [...] para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tanto como sea posible, a los cursos que les corresponda en las escuelas comunes (p. 50).

Durante ese periodo, las nascentes instituciones de educación primaria convencional no ofrecían atención alguna a los niños con condiciones anormales o con deficiencias, debido a la prevalencia de ideas y creencias

erróneas sobre contagios y brotes epidémicos dentro de las escuelas (Ramírez, 2011). Esta percepción llevó a los docentes de la época a considerar que los elementos pedagógicos con los que contaban no eran adecuados para atender a los niños en dichas circunstancias. En este sentido, el autor enfatiza: “Tenerlos en escuelas en semejantes condiciones o lanzarlos a la calle no sería ni una solución del problema, ni mucho menos un procedimiento educativo” (p. 100).

Es así como, ante esta tensión entre la exclusión y la necesidad de respuesta educativa, comienza a configurarse en la cosmovisión del maestro la noción de la educación especial. Si bien la manera en que se ha tratado a la discapacidad en diferentes momentos históricos ha variado, comienza a visualizarse como ofrecer apoyo para las limitaciones físicas, mentales o sensoriales que dificultan la participación en actividades sociales en un contexto determinado (Ponce-Ramírez, 2017).

Entrar en un área diferente, donde se estaba formando el sistema educativo nacional, y empezar a usar métodos adecuados para niños considerados "anormales" o con dificultades, ayuda a eliminar la invisibilidad y la completa segregación. Se avanza hacia modelos más inclusivos según cómo se ve este momento histórico, aunque todavía se nota que estos niños son excluidos de las escuelas regulares por razones de "deficiencia" percibida y falta de información sobre el tema (Padilla, 2011).

212 Esta exclusión refleja en su tiempo una concepción segregadora, en la que la educación de este grupo estaba en proceso de ser adoptada como derecho y responsabilidad del Estado. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 1939, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 3 de febrero de 1940 en tiempo del presidente Cárdenas, constituyó un punto de inflexión en el reconocimiento legal de la diversidad en el ámbito educativo. En dicha ley, por primera vez aborda e indica la obligación de atender a diversos grupos vulnerables a los que el Estado brindaría educación destinada a personas consideradas como anormales con anormalidad mental, sordomudez o ceguera (Presidencia de la República, 1940). Esto constituye el primer reconocimiento en una disposición legal de la diversidad educativa. La ley en mención demuestra que desde este sexenio existía una voluntad política institucional de

transitar del modelo asistencial hacia una responsabilidad estatal educativa integral. Se legitima con esto la existencia de modalidades educativas diferenciadas, siendo esta la base para el desarrollo posterior de la educación especial como parte del sistema educativo nacional.

En 1942 hubo otro avance significativo en la política educativa para la atención a personas con discapacidad. Al sustituir la Ley de 1940, la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública fue promulgada el 23 de enero de 1942 durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho. Contiene la creación de la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial, que fue un paso fundamental en esta dirección. La especialización en esa escuela sería una carrera con el nombre Maestro Especialista en la Educación de Anormales Mentales e Inadaptados Infractores (Cárdenas y Barraza, 2014). Este agregado a la ley tuvo como objetivo potenciar la capacitación del docente. Se enfocó en discapacidad, retraso mental, ceguera, sordera, peligro social, delincuentes adultos, artes estéticas, oficios industriales y oficios de taquigrafía y mecanografía. Dejó de lado la educación preescolar y primaria como base del perfil deseado (Presidencia de la República, 1942).

La creación de estas escuelas fue heterocrónica y no como debería haber sido desde el ideal de primero formal al docente y luego que saliera al campo. El establecimiento de instituciones dedicadas a la formación inicial de docentes especialistas en educación especial surgió cronológicamente después de la fundación de los centros educativos especializados. Este fenómeno sugiere un desarrollo histórico donde la praxis educativa precedió a la construcción teórica, siendo precisamente esta experiencia práctica la que sirvió como fundamento para el posterior desarrollo del currículo destinado a la preparación inicial del profesorado especializado. (Guajardo, 2010).

Esta especialización siguió consolidándose en mejor medida, cuyo objetivo fue generar, de acuerdo a las condiciones, el dominio y manejo de la discapacidad, aunque todavía desde un enfoque médico. Desde 1946, Torres Bodet formalizó el papel que tenía la Escuela Normal de Especialización para la atención de las anormalidades en las escuelas especiales, según el documento del informe de Solís (1937):

Por conveniencia del servicio y para que sean atendidas las indicaciones del presupuesto sobre las funciones que señalan los nombramientos respectivos, los maestros especialistas que están encargados de los grupos de la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Especialización y los que atienden grupos diferenciales en diez escuelas primarias del Distrito Federal, están obligados a asistir durante dos años, a los cursos de especialización correspondiente que se imparten en la referida Normal, para que puedan obtener el título que exige la función que desempeñan; en el concepto de que quienes no reciban con regularidad las enseñanzas que se indican, pasarán a ocupar plazas de maestros en las escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el D.F. que son las que corresponden por su preparación profesional (p. 5).

La profesionalización de las carreras en la Normal de Especialización experimentó un desarrollo progresivo a partir de 1945, iniciándose con la creación de programas para la educación de personas con ceguera y con trastornos auditivos y del lenguaje. La oferta formativa se amplió en 1955 con la incorporación de la especialización en discapacidades motoras, alcanzando una reconfiguración conceptual importante en 1964 cuando se estableció la distinción entre la formación para la atención de personas con discapacidad intelectual y la dirigida a menores infractores. Esta diferenciación representó un avance significativo al abandonar paradigmas anteriores que establecen una correlación causal entre deficiencia mental y tendencias delictivas, basada en teorías sobre la influenciabilidad de esta población (Cárdenas y Barraza, 2014).

Aparte del surgimiento de nuevas carreras, en la década de 1950, emergieron múltiples instituciones especializadas en México, tomando como base al marco legal establecido por la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942. En sus artículos 106 al 108, legitimaba la creación de servicios educativos dirigidos a personas con anormalidades físicas o mentales, menores en situación de peligro social y otros grupos con necesidades especiales. Bajo este respaldo legal, se funda el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (1951). Este ofrecía formación de especialistas y atención a niños sordos. También está la Clínica de Ortología del Instituto Nacional de Pedagogía (1952), centrada en trastornos del

lenguaje. Finalmente, está el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos (1952), con una escuela interna de la SEP. Asimismo, la Dirección General de Rehabilitación (1953) y el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (1955) ampliaron la atención educativa y terapéutica a niños con discapacidades visuales y neuromotoras (Sánchez, 2010).

Para cerrar la década, en 1959 se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, esto como una disposición administrativa interna de la Secretaría de Educación Pública; también está apoyada esta acción en el marco jurídico de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942. Esta iniciativa trasciende en el orden y la profesionalización de servicios para personas con discapacidad operativizados solo en el Distrito Federal. Gracias a este órgano rector, estados como Durango, Jalisco, Nuevo León, Yucatán y Veracruz, entre otros, comenzaron a implementar servicios especializados bajo criterios normativos uniformes, bajo la dirección de Odalmira Mayagoitia, reconocida maestra y pionera de la educación especial en México (Diario del sureste, 2016).

Durante la gestión de Odalmira Mayagoitia de Toulet, quien fue figura clave en la institucionalización de la educación especial en México, al frente de la Oficina de Coordinación de Educación Especial (1959–1966) y posteriormente como directora técnica hasta 1970, lideró la apertura de escuelas especializadas en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República, en ciudades como Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí (Sánchez, 2010), gestando una red nacional de atención educativa para niños con discapacidad (Güemes, 2007). De las instituciones que se abrieron, fueron: la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje, en Córdoba, Veracruz, y la Escuela Mixta para Adolescentes, además de más planteles de Santa Cruz Meyehualco y San Sebastián Tecoloxtitlan, ambas localidades en Iztapalapa, D.F. (Sánchez, 2010).

En 1965, Odalmira Mayagoitia impulsó la transformación de las Escuelas de Perfeccionamiento en Escuelas de Educación Especial creadas desde su llegada en 1960, integrando contenidos como orientación preocupacional y reorganizando el uso de los libros de texto gratuitos en

estos centros. En ese periodo se desarrollaba el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz, siendo una de las reformas significativas (Cárdenas y Barraza, 2014). La concepción de estas escuelas buscaba atender a estudiantes con rezagos en el aprendizaje, pero aún no estaban plenamente estructuradas para cubrir las necesidades de niños con discapacidades. Ejemplo de esta tendencia es que en esa década la Escuela Normal de Especialización ya no trabajará en conjunto con el Instituto Médico Pedagógico. Esto generará otra ruta en la concepción de la discapacidad. Es decir, el campo disciplinar de la medicina no será base de las propuestas pedagógicas, tomando como referencia al campo disciplinar de la psicología (Cárdenas y Barraza, 2014).

Desde 1966, al asumir la maestra Odalmira la dirección de la Escuela Normal de Especialización, reformó los planes de estudio para fortalecer la formación docente especializada (Güemes, 2007). Otro dato relevante es que en la Normal de Especialización, para el año de 1974, se crea la última carrera de maestro. Especialista en la educación de niños con problemas de aprendizaje (Cárdenas y Barraza, 2014).

Entre 1966 y 1979, se crean Coordinaciones de Educación Especial en las entidades federativas, con la finalidad de acercar los apoyos y la asesoría al personal en servicio. El modelo de atención pasa de ser desorganizado y centrado en la asistencia a convertirse en una estructura educativa ordenada y con enfoque pedagógico. Esto se consolidó en 1970 con la creación oficial de la Dirección General de Educación Especial (Sánchez, 2010).

Es así que se visualizan, desde la década de 1860 hasta el año de 1970, los cambios y construcciones. Su relevancia radica en cómo la atención educativa de las personas con discapacidad recorrió diversos enfoques de invisibilidad y exclusión, a la institucionalización de la atención en el tema educativo (Nordstrom, 1986).

216

En 1970, la creación de la DGEE formalizó a la educación especial como un área administrativa de primer nivel en la SEP (Romero-Contreras et al., 2013). Esta institucionalización ocurría al mismo tiempo que la creciente tendencia global hacia la inclusión educativa formal; sin embargo, aún se encontraban en desarrollo los métodos para enfrentar los retos de aplicar estas políticas de manera efectiva (Garrick y Salend, 2010). En el ciclo

escolar 1970–1971 se implementaron los grupos integrados en Puebla y el Distrito Federal, los cuales combinaban la atención especializada en entornos regulares desde un modelo terapéutico fundamentado en la psicología educativa (Cárdenas y Barraza, 2014).

Los antecedentes nacionales expuestos no constituyen un recorrido desvinculado del objeto de estudio del presente estudio, sino el marco estructural que permitió el desarrollo de la educación especial en Chihuahua durante 1960–1970. Las disposiciones normativas, la creación de instituciones especializadas y la transición del modelo asistencial al rehabilitador configuraron las bases administrativas, pedagógicas y conceptuales bajo las cuales las entidades federativas organizaron sus propios servicios. En este sentido, el caso de Chihuahua no puede entenderse como una experiencia aislada, sino como la concreción local de procesos impulsados desde el ámbito federal, reinterpretados según las condiciones sociales, políticas y educativas del estado. El análisis del periodo 1960–1970, por tanto, se orienta a examinar cómo estas directrices nacionales se materializaron, adaptaron o tensionaron en el contexto chihuahuense.

El objetivo del presente estudio es analizar las experiencias de actores clave vinculados a la educación especial en el estado de Chihuahua durante las décadas de 1960 y 1970, a partir de entrevistas y fuentes documentales, con el propósito de comprender cómo se desarrollaron las prácticas educativas e institucionales en atención a la discapacidad en ese contexto histórico.

Metodología

El presente estudio se posiciona en una metodología cualitativa, desde un paradigma interpretativo, recuperando los significados de las vivencias personales en su contexto social (González, 2003). Esta perspectiva favorece el análisis del discurso como vía para entender cómo se construyen las representaciones sobre inclusión, discapacidad y diversidad en el ámbito educativo.

Desde este enfoque, se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad a cuatro actores que trabajaron en esa época, dos maestras y dos maestros

jubilados ya de su función, permitiendo al sujeto expresarse con libertad y detalle en torno a sus experiencias.

La muestra del estudio fue por conveniencia; la selección de los sujetos se realizó considerando sus características de experiencia vivida, en su calidad de docentes en servicio durante el periodo de 1960 a 1970, y pertenecientes a centros educativos denominados escuelas de educación especial.

En este sentido, se contó con cuatro participantes: el Sujeto 1, maestro especialista para anormales mentales y menores infractores, quien se desempeñó como maestro de grupo y se jubiló en 2003; el Sujeto 2, profesor normalista de educación primaria, maestro de grupo, jubilado en 1999; el Sujeto 3, también profesor normalista de educación primaria, maestro de grupo, jubilado en 2007; y el Sujeto 4, maestro especialista en la educación de lisiados o del aparato locomotor, quien ejerció como maestro de grupo y director de un Centro de Atención Múltiple (CAM), y se jubiló en 1996. Los criterios intencionales priorizaron a docentes que ejercieron directamente en instituciones de educación especial en Chihuahua entre 1960 y 1970. Este recorte no busca representatividad estadística, sino profundidad interpretativa, al privilegiar sujetos con experiencia situada en el periodo analizado y con trayectoria suficiente para reconstruir procesos institucionales y prácticas pedagógicas. La muestra por conveniencia se fundamenta en la pertinencia histórica de sus testimonios y en su capacidad para aportar información significativa sobre la configuración del campo de la educación especial en el contexto local.

Para profundizar en la integración entre experiencia y contexto histórico, se construyeron personajes narrativos que, sin corresponder a individuos identificables, condensan rasgos, decisiones y vivencias recurrentes en las entrevistas realizadas. Las voces emergen de la figura de cada uno de los sujetos descritos; sintetizan las tensiones entre vocación, precariedad formativa y compromiso ético que atraviesan los relatos analizados, quienes conocieron el origen del subsistema de educación especial desde dentro, y son perfiles seleccionados porque permiten mostrar expresiones situadas de un momento histórico específico, articulando de manera compleja la dimensión subjetiva con las transformaciones estructurales del periodo 1960–1970 en Chihuahua.

Se examinó la historia a través de una lectura hermenéutica, donde se encontraron aspectos históricos y personales en el relato del entrevistado, siguiendo la propuesta de la investigación empírica con enfoque histórico (Moreno, 2008).

En este contexto histórico, los Centros de Atención Múltiple, definidos en aquella época como espacios educativos con enfoque terapéutico, brindaban atención a la población con discapacidades múltiples o severas. Cada centro se especializaba en un tipo de discapacidad, razón por la cual existían escuelas diferenciadas, para personas con discapacidad motriz, auditiva, visual e intelectual. En concordancia con esta estructura, los docentes que laboraban en dichos centros contaban con formación específica en el área correspondiente a la discapacidad atendida.

Además, el estudio incorpora el análisis de fuentes primarias y secundarias de la historiografía educativa mexicana, particularmente documentos oficiales, disposiciones normativas, informes institucionales, y testimonios recuperados de la historia oral. Estas fuentes permiten contextualizar el discurso individual dentro de un marco histórico más amplio, y analizar cómo las estructuras institucionales y los actores clave han configurado los modelos de atención a la discapacidad y la inclusión en el país.

Se utilizó el software Atlas.Ti versión 25 para analizar el material discursivo. Con él, se hizo una codificación abierta que ayudó a identificar categorías que surgieron directamente del contenido compartido por los participantes. Esta estrategia analítica posibilita organizar la información de forma sistemática y generar una interpretación coherente del fenómeno estudiado. El proceso se desarrolló en tres etapas:

1. Codificación del discurso: Segmentación del texto en unidades significativas con ayuda de Atlas.Ti, identificando conceptos clave relacionados con inclusión, discapacidad y modelos educativos.
2. Categorización emergente: agrupación de códigos según recurrencias, patrones y sentidos compartidos en el discurso de los participantes y las fuentes históricas.
3. Interpretación narrativa: Elaboración de una lectura comprensiva e interpretativa del relato, incorporando los elementos históricos, institucionales y contextuales que dan profundidad al análisis.

En el proceso de codificación, se utiliza la categorización emergente (Glaser y Strauss, 2017), cuya misión es articular los resultados, desde la experiencia narrada por la muestra y la vinculación con fuentes primarias y secundarias. Estas categorías son cinco: a) Formación profesional; b) asignación de plazas; c) prácticas educativas; d) población atendida; e) datos históricos. Estas no se diseñan en la ruta de investigación, sino que surgieron de manera inductiva durante la codificación abierta, reflejando patrones de sentido y recurrencias detectadas tanto en las entrevistas como en las fuentes históricas consultadas. La articulación de la experiencia subjetiva de los docentes con el contexto institucional y las condiciones históricas propias del periodo investigado, dan paso a una estructuración final de la discusión que responde a la lógica interpretativa del paradigma cualitativo. Estas categorías funcionan como nodos de análisis que conectan el discurso individual con las transformaciones del sistema educativo especial en México entre 1960 y 1970.

Cada categoría emergente establece una ruta de vinculación de lo que se busca en el periodo histórico: la Formación profesional y la Asignación de plazas narran el proceso de acceso y de preparación docente; las prácticas educativas son un recorrido de las estrategias pedagógicas utilizadas en la época; la población atendida describe el perfil y los requerimientos de los estudiantes; y los datos históricos analizan el contexto temporal del momento. Esta propuesta de análisis de resultados de forma categorial describe los hallazgos de forma entendible y vinculada al fenómeno histórico, vinculando una noción clara entre los hallazgos empíricos y la narrativa histórica.

A su vez, el estudio en su marco teórico recorre el origen nacional de la educación especial, se delimita espacialmente al estado de Chihuahua y temporalmente al periodo 1960–1970, entendido como la fase de institucionalización y consolidación de la educación especial en la entidad. Esta incorporación de dicho análisis histórico previo, desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, implica visualizarlo con carácter contextual y explicativo, a fin de reconstruir los antecedentes normativos, conceptuales e institucionales que posibilitaron su desarrollo en la década señalada. Es así que este encuadre ampliado no modifica la delimitación central del estudio, sino que responde a una estrategia metodológica propia del enfoque histórico-interpretativo, que requiere identificar

continuidades y rupturas para comprender con mayor profundidad el periodo objeto de análisis.

Resultados

Transición del nivel de educación especial durante la década de 1960

La educación especial se formalizó e institucionalizó en el país durante las décadas pasadas, desde sus orígenes a mediados del siglo XIX, hasta su institucionalización en los años 60s y 70s. Esto llevó a varios esfuerzos que cambiaron de un modelo asistencial a uno de rehabilitación pedagógica. La propuesta de 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial abre un parteaguas en vincular el modelo pedagógico y el modelo psicológico, aun con tintes del modelo rehabilitador. Ponce-Ramírez (2017) en este sentido refiere:

En la ciudad de Chihuahua, la atención a estas deficiencias implicaba la desaparición y el aislamiento por estar fuera de la regularidad en los estándares que cada contexto solicitaba. Se tiene muy arraigada la compasión que el ser humano despierta de manera colectiva; cambia la concepción de la asistencia que se comienza a brindar a las personas deficientes, con cuidados paliativos y de piedad en lugares específicos. Surge después una tendencia a la rehabilitación y cura de las capacidades afectadas para después visualizarlos gracias a las legislaciones como personas totalmente regulares (p. 863).

En los años 60, era un periodo caracterizado por la contratación de maestros sin formación profesional, esto como una respuesta a la ampliación de la cobertura educativa. Para enfrentar esta demanda, el Estado contrató a personas sin formación normalista, muchas veces con apenas secundaria o bachillerato, entonces el maestro era empírico, aprendiendo los “gajes del oficio” sobre la marcha, una de las voces de esta investigación refiere: “De todos los que estábamos ahí éramos siete maestros y yo era la única que había estudiado” (E. Domínguez, comunicación personal, 12 de abril, 2016).

En los años 60s la profesionalización docente aún seguía en construcción, este tipo de estructura administrativa permitió alfabetizar a nivel masivo, consolidando el crecimiento cuantitativo del sistema educativo, aunque con desafíos considerables en calidad y equidad educativa. Aunque existían las Normales de Especialización desde los años 40, siendo aún muy pocas y con acento de formación de anormales, ciegos y sordos, se fue especializando el currículo para docentes, generando una demanda (Romero-Contreras et al., 2013). Las escuelas no eran suficientes en los procesos de cobertura para docentes interesados.

Para esa época la formación docente en educación especial en México era nula; escasos maestros estaban estudiados en el tema y en poco había el interés de estudiar. El acceso a ser maestro de escuelas especiales dependía de invitaciones informales; esto trascendía en que numerosos maestros ejercían sin preparación específica en el área. En los hallazgos se identifica cómo los convertía en maestros de expertos empíricos, con derechos laborales garantizados, los cuales no podían ser desplazados (Solís, 1954) ejemplo la siguiente voz.

No, especialistas no había; había psicólogos, había otros maestros con otra especialidad, pero educación especial no había más que dos, un maestro y yo, y los trece años que tenía ahí cuando nos cambiaron allá, los demás compañeros, por ejemplo, Ruperto, Luis Raúl, se fueron a estudiar y terminaron su escuela (A. Ramos, comunicación personal, 17 junio, 2017).

La única manera de hacerse profesional y especializarse era a través de cursos intensivos en la Escuela Normal de Especialización, usando un modelo rápido para satisfacer la necesidad de maestros que supieran manejar la discapacidad. Las y los docentes que logran titularse en estas nuevas carreras de especialización generan contextos relevantes en su práctica docente.

222

Yo me vine de Guadalupe y Calvo, entonces empecé a trabajar sin estudios, más que la Normal que yo había hecho en cursos intensivos; todos los años venía a estudiar, porque cuando nos dieron la plaza fue con el compromiso de que estudiáramos, y entonces yo luego. Me inscribí y empecé a estudiar y terminé mi Normal, y había terminado la Normal cuando yo venía para acá, y

me vine para acá, y ya llegué a la escuela, me decepcioné mucho porque estaba muy triste el ambiente... (E. Domínguez, comunicación personal, 12 de abril, 2016).

En este sentido, la asignación de plazas se determinaba por decisiones sindicales y criterios de escalafón. Con pocos maestros especialistas, la ocupación de plazas se basaba en el criterio que determinaban las autoridades de la época. A veces por castigo, o a veces por no tener en dónde cubrir la plaza. Existía una valoración negativa de esa labor profesional pues el trabajo se enmarcaba diferente al de los otros compañeros normalistas, sobre todo “en relación con el importante trabajo que debía realizar” (Solís, 1954). Se confirma con lo que dice la muestra:

Al fin, después de tanto y tanto, me dijo: "Aquí está tu orden de presentación para la escuela de Ciudad Juárez, escuela 99, ¿qué más quieres?". Le dije: "No, maestra, yo no me voy a Juárez, usted me está cambiando de sur a norte del estado y a mí no me conviene", y en eso estábamos cuando llegó un maestro. ¿Qué pasó, maestra? Esta maestra que no quiere trabajar, que no quiere irse a trabajar. ¿No, profe? Pues, ¿qué es lo que usted quiere, maestra? Mire, profesor, yo lo que no quiero es irme. Yo ya le dije a la maestra que no iba a irme a un medio rural, no, porque ya había trabajado; además, ya había terminado mi Normal y mi capacitación y toda mi carrera. Entonces, muy bien, maestra, en Educación Especial hay un maestro que está pidiendo su cambio a Ciudad Juárez, ¿qué más quiere? Pues deme, Educación Especial, yo hasta ese momento supe que existía Educación Especial, entonces ya, me presenté en Educación Especial y ya me quedé yo ahí en 1967 (E. Domínguez, comunicación personal, 12 de abril, 2016).

Respecto a la evolución de las prácticas educativas en esta época, se destacan experiencias enmarcadas por la adaptabilidad y creatividad de los docentes. Los programas que se utilizaban en clase eran especiales, los cuales se conseguían por los directores de la escuela, o bien por los docentes, quienes aplicaban estos recursos pedagógicos personalizados, material y planificaciones propias, compartiendo el saber en redes de apoyo que en la época se gestaron. La tendencia en los materiales educativos se centró en enseñar a leer y escribir, utilizando métodos

improvisados que incluían juegos y cultura local. Esto creó un entorno educativo fuerte en el contexto mexicano.

No teníamos programas especiales; nos mandaban las actividades que podía; la directora investigaba y nos mandaba programas, y ya en aquel entonces, si podíamos trabajar un poquito, nos inventábamos actividades y utilizábamos para la lectoescritura el método de Luis Urías Belderráin, y era muy efectivo. (H. Moreno comunicación personal, 1 de octubre, 2016).

Aunque todavía no había un currículum educativo oficial como en años posteriores, creado por el Estado y basado en un plan y programas, la propuesta, aunque era personalizada, seguía dependiendo del método clínico pedagógico. Mayagoitia (1960) señalaba que “la pedagogía especial era una educación terapéutica somato-psíquica que daba habilidad mental, mayor coordinación a los movimientos, mejoraba el lenguaje y las posibilidades de intercambio con el ambiente para una efectiva rehabilitación” (p. 24). Era común que, en estas Escuelas de Perfeccionamiento, antes de la reforma de 1970, se admitieran alumnos con un coeficiente intelectual por debajo de los 86 puntos, medido por los test de inteligencia, y por ende rechazados de la escuela regular (Valdespino, 2014).

Solís (1954) señalaba que la formación en la Normal de Especialización debía centrarse en “los conocimientos de importancia inmediata para el maestro” (p. 136). Entre las materias que integraban dicho plan se encontraban contenidos como Etiología de la Delincuencia y Somatología, lo que evidencia el fuerte énfasis en saberes médicos y rehabilitadores. La atención a la delincuencia infantil y a los llamados “niños de la calle” formaba parte de los ámbitos que el docente de escuela especial debía conocer, reflejando una concepción de la educación especial estrechamente vinculada con la medicina y el control social propios de la época.

224

Esto significó que, desde las primeras leyes a principios de siglo, las escuelas especiales parecían actuar como lugares de aprendizaje para niños y jóvenes que estaban fuera del sistema regular; esto es, no atendían todas las discapacidades. El siguiente testimonio menciona la experiencia personal de una docente:

Aprendían los muchachitos que eran de la calle, que no tenían mucho apoyo, o que eran expulsados de las escuelas, los que iban a dar allá. No teníamos realmente discapacitados como es ahorita; había mucha población. Ya después de que se abre la Paula y llegan los niños con discapacidad, no me daba miedo, pues antes trabajaba en una escuela particular y no me causaban miedo. Antes del 79 sí había niños con discapacidad, pero muy pocos, porque el lugar no se prestaba para ese apoyo (A. Ramírez, comunicación personal, 12 de septiembre, 2016).

Es así que, considerable parte de finales del siglo XIX y significativa parte del XX, los niños considerados delincuentes o “vagos” tenían la categoría legal de niños en peligro social, y la acción que sugería el Estado era la corrección moral y el orden público. La delincuencia infantil tenía una asociación directa con una supuesta predisposición biológica, y debido a esto los docentes especializados en anormales tenían que también intervenir a los “vagos”, término referido por el sentido común del momento. Sánchez (2010) refiere:

La Escuela Normal de Especialización en el Distrito Federal se contempló en la estructura de la DGEE como la institución de enseñanza superior, cuyo objetivo era: impartir las carreras de Maestro Especialista y Técnicos en la Educación y Tratamiento de Niños con: a) deficiencia mental; b) trastornos de la audición y el lenguaje; c) trastornos de la visión; d) trastornos del aparato locomotor; e) inadaptados sociales, menores infractores, adultos delincuentes; f) otras que requieren pedagogía especial (p. 119).

Datos históricos de Educación Especial en Chihuahua

Antes de su fundación oficial en 1979, la Escuela Paula Aun de Aguirre era conocida como la Escuela de Educación Especial 7002. Sus orígenes se remontan a los años sesenta, cuando la educación especial comenzaba a tomar forma en el sistema educativo. Trabajar con los niños anormales generaba un impacto considerable para los maestros: pues trabajar con niños normales y con niños considerados vagos, en donde el docente no tenía una preparación específica. La Escuela Paula fue en su momento la

única institución de su tipo, que compartía con la Escuela María Martell para estudiantes sordomudos.

El terreno en donde se ubicaba el antiguo Teatro de los Héroes, entre las calles 13a, Aldama y Escorza, pasó a ocupar las instalaciones de lo que actualmente es el DIF Estatal. Estas dos instituciones son conocidas como el antecedente directo de la actual Escuela de Educación Especial Paula Aun de Aguirre. Desde su fundación, se encuentra a un costado del Instituto Tecnológico de Chihuahua (Trujillo, 2005).

Antes de la federalización o fundación de la Paula Aun de Aguirre, los maestros desempeñaron un papel fundamental para la construcción de un edificio propio. Durante siete años trabajaron arduamente, organizando bazares y vendiendo productos para reunir fondos, en colaboración con el gobierno, la sociedad de padres de familia y CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas). Así comenzó la construcción de lo que hoy es la Escuela Carmen Romano. Sin embargo, cuando la obra ya estaba avanzada, la misma Paula Aun de Aguirre, esposa del gobernador Manuel Bernardo Aguirre, pugnó e intervino para que ese espacio no fuera destinado a niños de educación especial, sino que fuera una escuela para alumnos con capacidades sobresalientes, lo que provocó en su momento el descontento profundo del personal docente.

A nosotros nos dio coraje, estábamos mucho muy molesto, pues no era justo lo de esta señora, y el gobierno le hizo caso, porque si el gobernado no accede, sigue la escuela como estaba, y dieron la orden de construir allá abajo (E. Domínguez, comunicación personal, 12 de abril, 2016).

226 A pesar del enojo y la injusticia percibida, el gobierno en turno accedió a la petición y ordenó que se construyera una nueva escuela para educación especial detrás de la Escuela Carmen Romano, ubicada enseguida del Desarrollo Integral de la Familia Estatal, en condiciones mucho más modestas. Comienza una nueva etapa, sin programas oficiales, pero con el apoyo de antiguos maestros normalistas y materiales básicos, guiados más por vocación que por recursos.

Sí, es cuando se federaliza; se quedó un tiempo acá, pero muy poco. Cuando la terminaron, nos metieron, nos construyeron

después el salón de actos, talleres; lo que interesaba era que construyeran los salones para los niños. Los salones no tenían nada especial, era un salón como todos, ni material especial teníamos; esto con el tiempo se fue adquiriendo, pero al principio no teníamos nada (H. Moreno, comunicación personal, 1 de octubre, 2016).

A lo largo de las décadas de 1960 y 1970, en lo que hoy es la Escuela de Educación Especial Paula Aun de Aguirre, emergen figuras clave como María Elena Campos Hermosillo. Ella fue la fundadora de la Escuela Especial. A su vez, Felicitas Sepúlveda de Sáenz -esposa del renombrado maestro chihuahuense Leopoldo Sáenz Casavantes- actuó como directora a finales de los años 60 y parte de los 70. En el momento de la federalización, la maestra Sarita Lugo fue quien acompañó el proceso de transformar la escuela con el nombre actual de “Paula Aun de Aguirre” y Palmira Córdova como la primera directora de la escuela especial ya federalizada.

La creación de la educación especial respondió a una necesidad humanitaria, al garantizar el derecho a la atención de personas que, hasta entonces, habían sido marginadas en diversas esferas de la vida. Este avance representó un paso significativo en la evolución de los sistemas educativos. También significó la consolidación de un modelo que perpetuó la segregación, pero ahora de forma institucionalizada (Oliver, 1990).

Discusión y Conclusión

La vinculación narrativa y de información histórica permite reconocer la gestación de la educación especial en el periodo analizado. La formación profesional, la asignación de plazas, las prácticas educativas, la población atendida y los datos históricos no son elementos aislados, sino componentes interdependientes que definieron el rumbo de la educación especial en Chihuahua durante las décadas de 1960 y 1970. La precariedad en la formación inicial y la inexistencia de actualización docente formalizada dan muestra de cómo el aprendizaje se desarrollaba en el salón de clases más que en las aulas de formación superior. La asignación de

plazas, definida por decisiones sindicales sin criterios técnicos, condiciona una dinámica que trasciende en la calidad y el alcance de las prácticas educativas.

Los datos históricos recuperados muestran que la población atendida en este periodo no respondía necesariamente a una clasificación precisa de las discapacidades, generando espacios de atención pedagógica como instituciones con un fuerte componente de corrección moral.

La historia de la educación especial en Chihuahua, entre las décadas de 1960 y 1970, fue un proceso derivado de momentos de improvisación institucional, construcción del perfil docente y prácticas aún presentes de exclusión estructural. En el desarrollo de las normas y la cultura de especialización en las nuevas ofertas educativas, los maestros crearon sus propias formas de enseñar basadas en conocimientos prácticos, adaptaciones personales y la creación de una red de apoyo. Entre los mismos docentes. Las Escuelas Normales de especialización, en su poco alcance, llegaron a Chihuahua con lentitud, provocando que el desarrollo de la educación especial se gestara más como una conquista social que para trasladarse a una política de Estado plenamente articulada.

La federalización en 1979 de la escuela especial 7002 generó una tendencia a consolidar el proceso de institucionalización del nivel en el marco del sistema educativo. La tensión de ambos sistemas sobre la construcción y uso del nuevo edificio escolar refleja la etiqueta histórica que la discapacidad siempre ha tenido. Sin embargo, el grupo de docentes de esta escuela transitó una ruta de dignificar su labor y la atención a la discapacidad. La Escuela de Educación Especial Paula Aún de Aguirre encierra una memoria de organización educativa, para que la práctica docente trascienda en la labor cotidiana. Esta transición significó el reconocimiento del trabajo previo, pero también impuso nuevos retos administrativos y políticos, en medio de disputas por recursos y decisiones directivas. La comunidad docente, con el apoyo de familias y sociedad civil, logró transformar la marginación inicial en un modelo educativo que sirvió de base para nuevas instituciones de educación especial en Chihuahua.

228

Ponce-Ramírez (2017), en su estudio *Historia Cultural de la Educación Especial en Chihuahua: Transformación de su cultura escolar 1970–2015*, adopta

una perspectiva de historia cultural para visibilizar las transformaciones en las prácticas educativas y en las representaciones sociales de la discapacidad, a partir de las voces de los actores y de evidencias documentales del periodo. En contraste, la presente investigación se centra en el periodo fundacional de las décadas de 1960 y 1970, caracterizado por el tránsito de prácticas empíricas hacia procesos incipientes de sistematización y atención institucional a la discapacidad. La articulación de ambos enfoques permite trazar una línea de continuidad y cambio en la educación especial de Chihuahua, evidenciando que los avances hacia la inclusión no han sido lineales, sino resultado de tensiones entre políticas públicas, estructuras institucionales y significados construidos por los propios protagonistas. Asimismo, el cuestionamiento al enfoque historiográfico tradicional basado en documentos oficiales y narraciones lineales en favor de la recuperación de experiencias cotidianas, enriquece la comprensión de la cultura escolar e identifica tanto continuidades, como la persistencia de ciertas estructuras organizativas, como rupturas, entre ellas la incorporación progresiva de enfoques inclusivos a lo largo de más de cinco décadas.

En síntesis, el análisis histórico del periodo 1960–1970 en la educación especial de Chihuahua, México, permite comprender que las bases sobre las que se edificaron las prácticas, políticas y estructuras posteriores fueron resultado de un proceso marcado por improvisaciones, esfuerzos locales y resistencias institucionales. Reconocer este origen no solo enriquece la comprensión de la trayectoria hacia modelos inclusivos, sino que también visibiliza el papel de los docentes y comunidades que, con recursos limitados, construyeron respuestas educativas adaptadas a su realidad. Este estudio, al dialogar con perspectivas como la de Ponce-Ramírez (2017), reafirma que la historia de la educación especial es una trama de continuidades y rupturas que exige ser revisitada para inspirar políticas y prácticas que respondan a los retos actuales de la inclusión educativa.

Referencias

Álvarez, C. (1998). *Educación del deficiente mental en México*. Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental.

Cárdenas, T. de J., y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. Instituto Universitario Anglo Español.

Diario del Sureste. (2016, 17 de agosto). Cincuenta años de educación especial en Yucatán. *Diario del Sureste*. <https://www.diariodelsureste.com.mx/cincuenta-anos-de-educacion-especial-en-yucatan/>

Garrick Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2010). History of special education. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 714–720). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01154-4>

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125–135. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572/532>

Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 105–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806786>

Güemes, C. (2007). *Identidades, procesos e instituciones: El caso de la Escuela Normal de Especialización* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/aalcantara/Guemes2007_Tesis.pdf

INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2004). *Las personas con discapacidad en México: Una visión estadística. Información nacional 2000*. <https://www.inegi.org.mx>

230

Mayagoitia, O. (1960). *Las escuelas de perfeccionamiento: Para niños de lento aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública.

Moreno, P. (2008). *Epistemología social y estudios de la información* (vol. 4). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6mtc6w>

- Nordstrom, B. H. (1986). *The history of the education of the blind and deaf*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309614.pdf>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX: Una mirada a algunos casos en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 113-138.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1628>
- Padilla, A. (2011). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: Ideas, bosquejos y experiencias. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 15-29.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9838>
- Ponce-Ramírez, F. (2017). Historia cultural de la educación especial en Chihuahua: Transformación de su cultura escolar 1970-2015. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(2), 855-867. <https://doi.org/10.33010/recie.v3i2.388>
- Presidencia de la República (1940, 3 de febrero). Ley Orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf
- Presidencia de la República (1942, 23 de enero). Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria de los Artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII. De la Constitución Política de los estados unidos mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf
- Ramírez, G. (2011). *Educación del cuerpo en el Porfiriato (1890-1910 c.a.): Una mirada a través de las revistas pedagógicas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
<http://132.248.9.195/ptd2012/marzo/0677781/Index.html>

- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., Forlín, C., & Lomelí-Hernández, K. A. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: How effective is this process? *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 509–522. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.836340>
- Sánchez Regalado, 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.
- Solís Quiroga, R. (1937). *Informe de labores realizadas en el Instituto Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización*. Secretaría de Educación Pública.
- Solís Quiroga, R. (1954). La Escuela Normal de Especialización y el Instituto Médico Pedagógico. En *Junta Nacional de Educación Normal* (Anexo No. 2). Secretaría de Educación Pública.
- Trujillo, A. (2005). *Sembradores: la Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2024/07/trujillo-2005-sembradores.pdf>
- Valdespino, E. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En T. de J. Cárdenas y A. Barraza (Coords.), *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México* (pp. 6–29). Instituto Universitario Anglo Español. <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>