



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN

**DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y
HUMANIDADES**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**DISCURSOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA VOZ
DE LOS DIRECTORES EN UNA ZONA ESCOLAR DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

BEATRIZ TECAXCO TAPIA

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. RODOLFO CRUZ VADILLO**

PUEBLA, MÉXICO

MARZO DE 2018



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



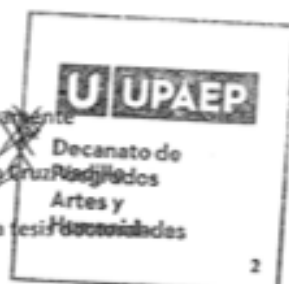
Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía
PRESENTE

Estimada Dra. Croda:

Por este medio hago constar que he dirigido y revisado la tesis doctoral de la Mtra. **Beatriz Tecaxco Tapia** titulada: DISCURSOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA VOZ DE LOS DIRECTORES EN UNA ZONA ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA y habiendo revisado que se han realizado los ajustes y correcciones planteados por el sínodo en el examen de candidatura correspondiente, considero que este reporte de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas para un trabajo doctoral, por lo cual la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para optar por el grado de doctor de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento me pongo a sus órdenes y quedo atento a sus indicaciones para la conclusión de este proceso.

Atentamente
Dr. Rodolfo Cruz Padilla
Director de la tesis



Dedicatoria

Dedico este trabajo, en primer lugar, al padre eterno, por: Su infinito amor, iluminar mi mente de ideas y rodearme de las personas ideales para concluirlo.

A mis amados padres Agustín y Gloria, por su amorosa presencia en esta etapa de mi vida profesional.

A Sergio, mi amado esposo, por estar siempre presente en mi vida, brindándome su amor incondicional y apoyo.

A mis adorados hijos, Sergio Adrián y Daniela Beatriz por ser un impulso para superarme cada día.

A los niños y niñas, porque sus sonrisas han sido el mejor motor para continuar con mi preparación profesional.

Agradecimientos

A la Mtra. Susana de la Torre Reyes, Directora de Especial, por las facilidades otorgadas para concluir este trabajo.

Al Dr. Rodolfo Cruz Vadillo, director de esta tesis, por su guía, paciencia y motivación a lo largo de esta investigación.

Al Dr. Salvador Ceja Oseguera, profesor-investigador del Doctorado en Pedagogía, por su iniciativa para emprender proyectos que contribuyen a la titulación exitosa de los estudiantes de doctorado, gracias por haberme invitado a concluir esta meta profesional.

A la Dra. Gabriela Croda Borges, por su respaldo para lograr que los sueños de las personas se materialicen.

A la Mtra. María Eugenia Rangel Perea, supervisora escolar de educación primaria, por su valioso apoyo para llevar a cabo la investigación.

A la Dra. Andrea Saldivar Reyes, por sus valiosas aportaciones y recomendaciones.

A Luz Angélica Coca González por su apoyo incondicional.

RESUMEN

En México, las políticas educativas vigentes promueven el desarrollo de proyectos para favorecer a la educación inclusiva, mediante la participación de los directores escolares como actores fundamentales en su diseño y en su puesta en práctica, por ello, la investigación tuvo como objetivo general analizar los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre educación inclusiva. Se partió del supuesto de la existencia de diversos referentes teóricos que se han mezclado con experiencias personales, y han dotado de sentido a los discursos de los directores de educación básica.

El problema de investigación se centró en la educación inclusiva enfocándose en los estudiantes con discapacidad, debido a que está considerado como grupo vulnerable del sistema educativo, que puede situarse en riesgo de exclusión, discriminación y segregación de la educación básica, lo cual violentaría sus derechos humanos.

La investigación se realizó bajo la perspectiva cualitativa, con enfoque interpretativo y alcance descriptivo, se utilizaron como técnicas la entrevista a profundidad y el cuestionario cualitativo.

Entre las conclusiones obtenidas destacan que a través del discurso los directores escolares hacen uso de los referentes históricos obtenidos de su propia historia personal, tales como los relacionados con integración educativa y educación especial; utilizan los términos de educación especial e integración como sinónimos de educación inclusiva; relacionan a la discapacidad con el déficit observable en las personas, haciendo un señalamiento directo a la falta e imposibilidad y la consideran una desventaja originada por situaciones intrínsecas de la persona. La educación inclusiva tiene como núcleo central a la discapacidad y por ende al estudiante con esa situación; los directores escolares centraron algunas de sus ideas en las dimensiones (lugares en donde se educa, participación con otros, y mayor nivel de logro de las competencias) y características (proyectos de mejora, formación docentes, liderazgo, reflexiones compartidas, participación con iniciativas propuestas por los actores educativos, y coordinación entre los docentes y los proyectos) de la educación inclusiva; y tienen un conocimiento limitado de las políticas sobre educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad, discurso, barreras para el aprendizaje, directores escolares.

ABSTRACT

In Mexico, the current educational policies promote the development of projects to favor inclusive education, through the participation of school principals as key players in its design and implementation, therefore, this research had the general objective of analyzing the speeches that the principals of elementary education have built on inclusive education. It started from the assumption of the existence of various theoretical references that have been mixed with personal experiences, and have given meaning to the speeches of the principals of basic education.

The research problem approach was on inclusive education focusing on students with disabilities, because it is considered a vulnerable group in the educational system, which can be at risk of exclusion, discrimination and segregation of basic education, which would violate their rights humans.

The research was carried out under qualitative perspective with an interpretative approach and descriptive scope, using the in-depth interview and qualitative questionnaire techniques.

Among the obtained conclusions, through speech it is highlighted that school principals make use of the historical references obtained from their own personal story, such as those related to educational integration and special education; using the terms of special education and integration as synonyms of inclusive education; relating disability to an evident deficit in people, making a direct signage to the lack and impossibility, considering it a disadvantage caused by intrinsic situations of the person. Inclusive education has disability as central core, therefore the student in that situation; school principals focused some of their ideas on the dimensions (places where education is received, participation with others, and a higher achievement level of competences) and characteristics (improvement projects, teacher training, leadership, shared thoughts, participation with initiatives proposed by educational actors and coordination between teachers and projects) of inclusive education; and they have limited knowledge of inclusive education policies.

Keywords: Inclusive education, disability, discourse, barriers to learning, school directors.

CONTENIDO

RESUMEN.....	i
ABSTRACT.....	ii
CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
Introducción.....	1
Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación.....	3
1.1. Estado del Arte.....	3
1.1.1. Estudios centrados en las percepciones, discursos, competencias, actitudes de los profesores sobre la educación inclusiva.....	7
1.1.2. Estudios centrados en el proceso y las prácticas	11
1.1.3. Estudios que se centraron en la función directiva.....	19
1.2. Conclusiones del Estado del Arte.....	21
1.3. El problema de investigación.....	22
1.3.1. Objeto de estudio.....	25
1.4. Preguntas de investigación.....	27
1.5. Objetivos de la investigación.....	28
1.5.1. Objetivo general.....	28
1.5.2. Objetivos específicos.....	28
1.6. Supuestos de la investigación.....	28
1.7. Relevancia de la investigación.....	29
1.7.1. Limitaciones del estudio.....	31
Capítulo II. Marco Teórico.....	32
2.1. La educación inclusiva: Medio para la excelencia y la equidad.....	32
2.1.1. La educación inclusiva: Barreras y facilitadores..	39
2.1.2. Dimensiones de la educación inclusiva.....	42

2.1.3. Características de las escuelas inclusivas.....	43
2.2. Del proceso de normalización al espacio de inclusión de la discapacidad desde una visión de derechos humanos.....	48
2.2.1. ¿Qué es la discapacidad?.....	50
2.2.2. Los modelos de la discapacidad.....	52
2.2.3. El modelo social y su conexión con los derechos humanos.....	62
2.3. Los directores escolares y su función: Gestión y liderazgo	64
2.3.1. Gestión escolar.....	67
2.3.2. Liderazgo	69
Capítulo III. Marco político y contextual.....	74
3.1 Políticas internacionales.....	74
3.1.1. Ámbito del derecho.....	76
3.1.2. Ámbito educativo.....	78
3.2 Políticas Nacionales que favorecen la inclusión.....	88
Capítulo IV. Marco metodológico.....	97
4.1. Paradigma metodológico.....	97
4.2. Los lentes del estudio.....	101
4.3. Características de los sujetos.....	102
4.4. Marco contextual.....	104
4.5 Instrumentos y técnicas de recopilación de datos.....	106
4.5.1. Duración del trabajo de campo y descripción del proceso.....	107
4.5.2. Diseño de instrumentos.....	108
4.5.3. Validez.....	110
4.6 Método de análisis de resultados.....	110
4.6.1 Análisis categórico.....	110
4.6.2 Análisis del discurso.....	112
Capítulo V. Resultados y discusión.....	115
5.1. Análisis e interpretación de resultados.....	115
5.1.1. Teoría y conceptualización de la educación	

inclusiva.....	116
5.1.2. Perspectivas inclusivas de gestión.....	120
5.1.2.1. Entre educación especial e inclusiva: Un	
juego de complementariedad.....	121
5.1.2.2. Actores frágiles.....	125
5.1.2.3. Inclusión exclusiva.....	136
5.1.2.4. Voces inclusivas	143
5.1.3. Políticas educativas inclusivas.....	156
Capítulo VI. Conclusiones	165
Referencias.....	177
Anexos I. Guía de entrevista.....	189
Anexo II. Guión de cuestionario.....	190
Anexo III. Aproximación histórica al método hermenéutico.....	192
Anexo IV. Proceso histórico del discurso.....	201

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estado del Arte.....	5
Tabla 2. Programas, apoyos, infraestructura y equipamiento para favorecer la equidad en México.....	35
Tabla 3. Perfil profesional de directores escolares de educación primaria....	66
Tabla 4. Liderazgos transformacional, participativo y efectivo.....	71
Tabla 5. Políticas internacionales.....	75
Tabla 6. Políticas nacionales.....	89
Tabla 7. Características del enfoque cualitativo.....	100
Tabla 8. Codificación y caracterización de los directores.....	103

Introducción

Para que los derechos humanos se practiquen en las escuelas con cada uno de los alumnos ahí congregados, es indispensable que los preceptos de la educación inclusiva estén presentes, se vivan, contribuyan a crear conciencia sobre la inclusión de los estudiantes (Arnaiz, Guirao & Garrido, 2007), prioritariamente de los considerados desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, tal como lo señala el numeral siete, del preámbulo de la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (UNESCO, 2015).

La comunidad educativa en su conjunto es la responsable de realizar las gestiones necesarias para que esto sea viable, sin embargo, los motores de cambio son los docentes y directivos, estos últimos son los motivadores de las acciones emprendidas y que están por emprenderse en la escuela, por ello, la forma en que conciben la educación inclusiva es fundamental para que la inclusión de los estudiantes tenga éxito, de lo contrario, pudiera llegar a percibirse como una situación inviable o como un problema (Arnaíz, 2012).

Por lo anterior, en el estudio se planteó como pregunta de investigación, ***¿Cuáles son los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva?*** El objetivo fue analizar los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva. Se asevera que el conocimiento y la visión que tengan los directores de educación primaria de lo que es educación inclusiva, así como los referentes teóricos y conceptuales que reconozcan en el marco de la misma, y de la claridad que tengan en torno a las políticas educativas, será detonante para la construcción de sus propios discursos sobre educación inclusiva.

La investigación aportó como beneficios: El conocimiento de la pertinencia de las políticas educativas implementadas en el sistema educativo por los directores escolares, da pautas para abordar temáticas sobre educación inclusiva en el diseño de acciones de actualización y capacitación dirigido a los responsables de llevar a cabo la gestión escolar, es decir, a los directores, y puede ser considerada como un medio para los profesionales de

la educación interesados en implantar o enriquecer la cultura, políticas y prácticas de educación inclusiva.

El informe se encuentra estructurado en seis apartados, en el primero se identifica el planteamiento del problema, en el segundo se localiza el marco teórico, el tercero desarrolla el marco político que respalda a la educación inclusiva, en el cuarto se establece el método que se utilizó, el quinto presenta los resultados y la discusión, y por último, en el sexto apartado se dan a conocer las conclusiones de la investigación doctoral.

Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación

En este capítulo, en primer lugar se realiza un recorrido analítico por los estudios que anteceden a la investigación doctoral denominada: Discursos de educación inclusiva desde la voz de los directores en una zona escolar de educación primaria. Posteriormente se presenta el problema que se planteó en la investigación, las preguntas y objetivos de la misma, los supuestos de investigación y la relevancia que tiene el estudio.

1.1.Estado del Arte

Es vital conocer qué estudios le anteceden a la investigación Discursos de educación inclusiva desde la voz de los directores de una zona de educación primaria, se buscaron investigaciones realizadas entre los años 2007 a 2017 que tuvieran relación con el objeto de estudio, es decir, con la educación inclusiva. Se clasificaron los estudios encontrados en tres grupos: Estudios que centran su interés en las percepciones, discursos, competencias, actitudes de los profesores sobre la educación inclusiva (Garzón, Calvo, & Orgaz, 2016; Muñoz, López & Assaél, 2015; Chiner, 2011; Moliner & Moliner, 2009; Llorens, 2012; Bravo, 2013; Montes & Torres, 2015), de los cuales se retomó la importancia de entender cómo dichas prácticas discursivas están presentes en las representaciones de uno de los principales agentes de llevar a cabo la inclusión en el aula y la escuela, los profesores. Los resultados son diversos y dependen mucho del contexto donde se han llevado a cabo, sin embargo, sus hallazgos tienen en común la necesidad de formación de los agentes en torno a la educación inclusiva.

En el segundo grupo de investigaciones el interés se centró en el proceso y las prácticas de los agentes, y no en los agentes mismos, aquí la institución escolar funge como un todo que puede permitir o frenar el desarrollo de la empresa inclusiva (Calderón, 2012; Montano & Gordillo, 2015; Molina, 2015; Oliveira, 2012; López, 2008; Mirete, Soro & Maquilón, 2015; Leiva & Gómez, 2015; García, 2016; Molina, 2014; UNICEF, 2015; Velázquez, 2010; Lledó, 2009; Arnaiz, Guirao & Garrido, 2007). En los estudios referidos se parte del interés de analizar cómo las escuelas accionan mecanismos diversos con el

objetivo de crear experiencias y espacios inclusivos que permitan la convivencia de la diferencia y la diversidad en la educación.

El último grupo de artículos analizados tiene que ver con el interés de este estudio, ya que abordaron la función directiva desde su capacidad de gestión y liderazgo, la que incumbe indagar, pese a no ser el centro de interés de esta investigación, no obstante, en esta revisión se encontraron trabajos que apuntaron a dichas prácticas, pero que dejaron fuera los discursos de los directivos (Fernández & Hernández, 2013; Gómez, 2011, 2012). No es que no sean importantes las prácticas de liderazgo y gestión para esta investigación, sin embargo, lo que puede preceder a un tipo de práctica son las cuestiones significantes, las cuales llenan de sentido a las prácticas de liderazgo y gestión. La investigación doctoral se centra precisamente en este elemento representacional, los discursos de los directores, poco estudiado, y que desde la creencia que se posee como investigador representa gran importancia.

La tabla 1. Estado del Arte, muestra la clasificación realizada de los artículos, así como los nombres de los autores y estudios que antecedieron a la investigación Discursos de la educación inclusiva desde la voz de los directores en una zona escolar de educación primaria.

Tabla 1. Estado del Arte

No.	AUTORES	TÍTULO
Estudios que centraron su interés en las percepciones, discursos, competencias, actitudes de los profesores sobre la educación inclusiva.		
1	Garzón, C. P., Calvo, M. I., Orgaz, M. B. (2016)	Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado.
2	Bravo, L. I. (2013)	Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica.
3	Chiner, E. (2011)	Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusiva en las aulas.
4	Herrero, T.M. (2015)	La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad Valenciana: Análisis y perspectivas.
5	Llorens, A. (2012)	Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación.
6	Montes, M. & Torres, J. (2015)	Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva
7	Moliner, L. & Moliner, O. (2009)	Percepciones del profesorado sobre la diversidad.
8	Muñoz, M., López, M. & Assaél, J. (2015)	Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?
Estudios que se centraron desde una visión hacia el proceso y las prácticas.		
9	Arnaiz, P., Guirao, J. & Garrido, C. (2007)	La atención a la diversidad: Del Modelo del Déficit al Modelo Curricular.
10	Calderón, M. (2012)	La educación inclusiva es nuestra tarea.
11	García, G.M. (2016)	El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.
12	Leiva, J. & Gómez, M. (2015)	La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria.

- 13 López, A. L. (2008) Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile.
- 14 Lledó, A. (2009) Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa.
- 15 Mirete, A.B., Soro, M. & Maquilón, J.J. (2015) El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa.
- 16 Montano, M. & Gordillo, M. (2015) El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria.
- 17 Molina, S. (2014) La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje.
- 18 Molina, Y. (2015) Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México.
- 19 Oliveira, M. (2012) Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas.
- 20 Velázquez, E. (2010) La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas.
- 21 UNICEF (2015) Niñas y niños fuera de la escuela. México.

Estudios que centraron su interés en la función directiva desde su capacidad de gestión y liderazgo.

- 22 Fernández, J. & Hernández, A. (2013) Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos.
- 23 Gómez, I. (2011) Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos.
- 24 Gómez, I. (2012) Una dirección escolar para la inclusión escolar.

Después del análisis realizado de las investigaciones que anteceden a esta investigación doctoral, se obtuvo como producto la tabla 1, Estado del Arte, cuya información muestra las tres agrupaciones realizadas con los estudios analizados, denotando que los relacionados con los directores escolares son mínimos y de acuerdo a los datos obtenidos, ninguno de ellos se enfoca a los discursos sobre educación inclusiva de los directores.

A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de los estudios encontrados, destacando el nombre de los autores, el año de publicación, el diseño, el enfoque metodológico utilizado, los participantes y las conclusiones a las que llegaron los investigadores. Los estudios aparecen de acuerdo al orden de la tabla 1. Estado del Arte.

1.1.1. Estudios centrados en las percepciones, discursos, competencias, actitudes de los profesores sobre la educación inclusiva.

Se inicia este bloque, citando el estudio titulado Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado, realizado en el 2016 por Garzón, Calvo y Orgaz, cuyos objetivos fueron evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión, conocer las estrategias utilizadas en el aula y evaluar la incidencia de variables sociodemográficas y relacionadas con la práctica profesional. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, la muestra estuvo conformada por 82 docentes. Los resultados determinaron actitudes positivas hacia la inclusión y el uso frecuente de estrategias inclusivas en las aulas, a mayor actitud positiva mayor uso de estrategias. Como conclusiones obtuvieron que las actitudes positivas hacia la inclusión son de interés y de relevancia para profundizar y conocer las implicaciones y las demandas que precisan los docentes para adquirir actitudes positivas, y usar más estrategias inclusivas, ya que el papel de los profesores es importante para la calidad educativa y del desarrollo integral del alumnado. Básicamente las actitudes positivas y el uso de estrategias inclusivas se refieren a la formación, y recursos personales y materiales.

Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica, es el título de la tesis doctoral presentada por Bravo (2013). Tuvo como objetivo conocer las percepciones y opiniones tanto de los docentes, como de los directores de centros educativos públicos de primaria y secundaria de una de las regiones educativas costarricenses, y analizarlas en función de las variables etapa educativa, formación académica y experiencia profesional. El paradigma metodológico que utilizó fue el cuantitativo. Participaron en el estudio 147 directores y 741 docentes, de los cuales 614 laboraban como docentes de aula ordinaria y 127 como docentes de apoyo.

Se obtuvieron como conclusiones que los directores mostraron una opinión más favorable hacia los fundamentos, actuaciones y medidas de la inclusión, que el resto de profesionales consultados, independientemente de la etapa educativa, el nivel de formación y la experiencia profesional. Los docentes de grupo, apoyo y directores muestran un alto grado de acuerdo con las medidas y actuaciones para llevar a la práctica la educación inclusiva y los equipos directivos son quienes están más de acuerdo en este aspecto. En general los docentes de aula ordinaria se muestran menos de acuerdo con la aplicación de adecuaciones curriculares significativas, las actividades multinivel y la evaluación basada en estándares individuales como estrategias que favorecen la inclusión. Los docentes de primaria estuvieron más de acuerdo que el de secundaria con la conveniencia de aplicar adecuaciones curriculares significativas, actividades multinivel y evaluación basada en estándares individuales.

Chiner, en el 2011, presentó la tesis doctoral Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusiva en las aulas, con un enfoque cuantitativo buscó alcanzar los objetivos: Describir cuáles son las actitudes de los docentes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), qué estrategias inclusivas utiliza el profesorado en el aula para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y qué factores están afectando a un mayor o menor uso de las mismas. En el estudio participaron 336 profesores de 78 colegios, seleccionados aleatoriamente. Las conclusiones obtenidas fueron: Los docentes de la provincia de Alicante presentaron una actitud favorable hacia la inclusión y los principios filosóficos que la sustentan, consideraron que no disponen de los suficientes recursos materiales y personales para poderla poner en práctica, ni el tiempo necesario para atender adecuadamente las NEE de sus estudiantes. Se hallaron también diferencias estadísticamente significativas en función del género, observaron que las mujeres utilizan más estrategias y prácticas educativas inclusivas que sus compañeros varones. El profesorado alicantino con actitudes favorables hacia la inclusión emplea con mayor frecuencia prácticas educativas inclusivas que aquellos otros docentes que no son partidarios de la misma.

En el 2015, Herrero concluyó el diseño de la tesis doctoral titulada La educación

inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad Valenciana: Análisis y perspectivas, el objetivo fue examinar y realizar una valoración de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad visual en los centros ordinarios públicos y concertados de la Comunidad Valenciana a partir de las voces de los profesores, familias y estudiantes con y sin discapacidad visual involucrados en el proceso.

Mediante una metodología de corte cuantitativo y con la participación de seis profesores, tres familias y cuatro estudiantes con discapacidad visual, obtuvo como conclusiones: La mayor parte del profesorado, las familias y los estudiantes tuvieron una percepción positiva de la práctica de la inclusión, con independencia del grado de discapacidad visual. La actitud hacia la inclusión de los estudiantes con ceguera y baja visión de los profesores, familias y estudiantes en los centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Valenciana es positiva. Los docentes de aula ordinaria se sienten insuficientemente capacitados para proporcionar la atención específica que estos estudiantes requieren, por lo que demandan formación, apoyos más intensos y más recursos específicos. Adaptan el currículum específico para la discapacidad visual de forma ocasional. Las escuelas y las instalaciones escolares, en general, son accesibles.

El estudio de corte cuantitativo, titulado Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación, fue realizado por Llorens en el 2012. Lograron dos objetivos: Analizar las actitudes de los maestros, padres y madres frente a la inclusión de los estudiantes con NEE en las aulas ordinarias, y analizar si estas actitudes están relacionadas con aspectos como: tipo de estudios cursados, si tienen niños, familiares o conocidos con NEE, el lugar de trabajo, el colegio al que llevan a sus hijos, la edad y el sexo. En la investigación participaron 33 maestros de educación primaria y secundaria, 22 padres y 26 madres de estudiantes. Obtuvo como conclusiones que existe una actitud positiva general hacia la inclusión de este colectivo de estudiantes, aunque ésta no funciona de forma óptima debido, fundamentalmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas. Pensaron que todos los estudiantes deben ser considerados como sujetos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se tienen que atender, de acuerdo con sus características, de una forma individualizada en los centros y aulas, facilitándoseles el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como su desarrollo

personal, tanto en el centro como en la sociedad.

El estudio de corte cuantitativo, titulado Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva, fue realizado por Montes y Torres (2015), participaron 202 docentes de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Unidades de Grupos Integrados. Como conclusiones respecto a la Educación Inclusiva obtuvieron: Encontraron procesos de cambio en las concepciones de varios docentes de las Unidades, presentaron consciencia de que su intervención es prioritaria y fundamental en la construcción de escuelas inclusivas, y que con su participación las políticas, culturas y prácticas, en los contextos escolares y áulicos, podrán beneficiar a más estudiantes, y eso tendrá impacto en la mejora de la calidad de la educación.

En el 2009, Moliner y Moliner publicaron la investigación Percepciones del profesorado sobre la diversidad, tuvieron como objetivo conocer y analizar en profundidad las percepciones y creencias de los docentes sobre la diversidad, respondieron a la siguiente pregunta: ¿Cómo es percibida y valorada la diversidad por estos profesionales de la educación? El estudio aplicó una metodología cualitativa, describió un caso concreto, participaron 16 docentes, entre los que se encuentran docentes de primaria, de educación infantil y diferentes especialistas. Entre sus conclusiones destacó: El profesorado valora la diversidad de forma diferente, no existe unanimidad y el concepto adquiere tanto matices positivos como negativos. Se adoptó, en muchos casos, un enfoque claramente asimilacionista, por lo que se hace necesario trabajar sobre el concepto de diversidad desde un enfoque más “humano” de forma que sea considerada como una característica intrínseca de cualquier persona.

Muñoz, López y Assaél en el 2015, realizaron la investigación titulada Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?, tuvieron como objetivo conocer las concepciones de respuesta a la diversidad educativa que tienen docentes de educación regular y docentes de educación especial, los que realizan trabajo conjunto en aula común en establecimientos municipales de la Región Metropolitana con Programas de Integración Escolar. En su investigación de corte cualitativo y bajo el método descriptivo-analítico, participaron tres escuelas de educación básica y una de

educación media. Como conclusiones obtuvieron que existe una predominancia de la perspectiva individual basada en el modelo médico/rehabilitador, la que se transforma en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva. El arraigo de este modelo se explicó, en parte, por la relevancia que el Ministerio de Educación otorga a los diagnósticos para la asignación de recursos. Consideraron que esto obliga a tomar medidas en la política y en las normativas que apunten a transformar esta mirada.

1.1.2. Estudios centrados en el proceso y las prácticas.

Es el momento de citar a Arnaiz, Guirao y Garrido, quienes en el 2007 llevaron a cabo la investigación La atención a la diversidad: Del Modelo del Déficit al Modelo Curricular, tuvieron como objetivo describir, analizar y verificar las prácticas educativas que se estaban llevando a cabo durante el curso 2005-2006 en una escuela de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) en la Región de Murcia (Sureste de España), con la finalidad de conocer, a través del análisis de la dimensión social y académica de las aulas, las características de la respuesta educativa. El estudio de corte cualitativo, se llevó a cabo en un aula de educación infantil y una de educación primaria.

Las conclusiones que obtuvieron fueron: Los resultados muestran que estas diferencias no obedecen tanto al número de estudiantes por aula, o a los recursos y apoyos disponibles por clase que son similares, sino a otros factores tales como, la predisposición de los docentes hacia los estudiantes con NEE, sus actitudes y pensamiento, y su estilo de enseñanza, los cuales les llevaron a organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de formas distintas. El desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la puesta en práctica de una gran riqueza de estructuras organizativas, da mayor dinamismo a lo que acontece en el aula y posibilita una mayor participación de todos los estudiantes. La supervisión y evaluación del aprendizaje, aspecto fundamental de los elementos básicos del currículo, no se puede centrar únicamente en el grado de perfección de la tarea realizada si se quiere dar una respuesta educativa acorde a la diversidad presente en los estudiantes.

En el 2012, Calderón realizó el estudio La educación inclusiva es nuestra tarea, cuyo objetivo fue identificar los factores que favorecen las relaciones sociales entre los niños de las aulas inclusivas. Aplicó un enfoque cualitativo, participaron 26 estudiantes (23 niños

regulares y 3 niños incluidos), una tutora, una asistente, cuatro maestros de talleres, una terapeuta y 26 familias. Sus conclusiones más destacadas fueron: Los agentes educativos influyen directamente en las relaciones sociales entre los niños regulares y los niños incluidos. El rol orientador y guía del maestro favorece las relaciones sociales entre los niños de un aula inclusiva. Es importante conocer al niño con sus propias características, fortalezas y sus defectos, sus capacidades y debilidades. El maestro y las familias deben propiciar la integración de los niños, en espacios donde interactúen y se fomente así el respeto a la diversidad. Los padres de familia muchas veces son los que dificultan las relaciones sociales entre los niños de un aula inclusiva, es aquí donde el maestro debe intervenir brindándole tranquilidad a la familia y dándole diversas estrategias para ir mejorando en este aspecto. Es importante la presencia de un buen maestro en el aula inclusiva, ya que debe tener estrategias para abordar temas diversos, que bien trabajados en el contexto educativo pueden llevar a una adecuada inclusión en el aula.

La tesis doctoral El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, diseñada por García en el año 2016, tuvo como objetivo analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria estudiando un caso concreto de buenas prácticas directivas inclusivas que construyen una escuela para todos y todas. De corte cualitativo y con el apoyo de los métodos etnográfico y estudio de caso, se llevó a cabo en Centros de educación infantil y primaria.

Entre sus conclusiones destacan: Se responsabiliza de la educación de las niñas y niños con discapacidad a los profesionales especializados dentro del ámbito educativo, y su educación se habrá de realizar mediante programas especiales. La educación especial se encuentra injustificada, conforme al modelo de los derechos humanos, por varias razones, entre ellas, porque no permite la educación de las niñas y niños con discapacidad en condiciones de igualdad, sino que los segrega y aísla.

Toca el turno de citar a Leyva y Gómez, quienes en el 2015 realizaron el estudio La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria, tuvo como objetivo conocer y comprender el pensamiento pedagógico de este

alumnado sobre el sentido y significado de la educación especial en comparación con el de la educación inclusiva, para ir generando un nuevo concepto de atención a la diversidad más abierto y crítico.

Investigación de corte cualitativo, en la que participaron 124 estudiantes de primer año, matriculados en la asignatura de didáctica general. Entre sus principales conclusiones se encontró por un lado, los docentes que muestran una actitud claramente favorable hacia la educación inclusiva, pero que pecan de una excesiva laxitud pedagógica en cuanto a medidas e iniciativas educativas eficaces que son necesarias para una atención a la diversidad ajustada a las demandas y necesidades de los estudiantes, por otro lado, estarían los docentes que no quieren hablar ni mencionar etiquetas, sino que quieren resolver problemas pedagógicos, y que les da igual hablar de dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, integración o inclusión educativa. Pretenden abordar una problemática educativa específica y para ello, la clave está en las respuestas educativas específicas.

López en el 2008, realizó el estudio Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile, teniendo como objetivo analizar cómo las escuelas y las comunidades educativas, pueden desarrollar políticas, culturas y prácticas inclusivas que se mantengan en el tiempo. De corte cualitativo, utilizó el método de investigación-acción, la investigación se llevó a cabo en dos escuelas, una de ellas privada en donde asisten estudiantes de clase media y la otra perteneciente al sistema público, con estudiantes que tiene bajos recursos y su contexto es rural.

Entre sus principales conclusiones se encontró que: Las dificultades de algunos docentes para pensar críticamente sobre sus prácticas parecen deberse a sus actitudes defensivas, al argumentar que las barreras que experimentan están fuera de su control. La posibilidad de transformaciones en las concepciones sobre la práctica puede darse cuando las docentes cuentan con un conjunto de valores inclusivos que les hacen sentir responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. A través del análisis de sus teorías educativas, sus argumentos sobre su práctica y su interés en la educación y sus estudiantes, las docentes pudieron profundizar en sus concepciones. Las acciones desarrolladas para promover comunidades reflexivas proporcionaban a sus miembros oportunidades de replanteamiento

social, donde los participantes cuestionaron sus creencias y teorías desde las perspectivas de otras colegas y desarrollaron un sentimiento de pertenencia y de meta común. Los talleres promovieron la sensibilización en los valores inclusivos. Los docentes tuvieron la oportunidad de negociar lo que para ellas significaba la atención a la diversidad y decidir sobre acciones a poner en marcha. Las participantes se sintieron con el poder y la motivación para participar e interiorizar el proceso. Sin embargo, la sostenibilidad de los cambios observados en el tiempo puede que dependa el compromiso y el apoyo institucional de los equipos directivos y de los equipos de gestión.

Lledó (2009) realizó el estudio Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa, que tuvo como objetivo comprobar el estado actual de la atención educativa de los estudiantes con NEE en el proceso de cambio de la integración a la inclusión educativa. Utilizó una metodología cualitativa, se llevó a cabo en 154 centros de educación infantil y primaria, y 30 escuelas concertadas de educación infantil y educación primaria, lo que implicó la participación de 462 docentes de colegios públicos y 83 de colegios privados. Entre las conclusiones obtenidas en la investigación destacan: Los docentes no muestran una sensibilidad notable hacia la diversidad, quizás se han acostumbrado a la integración escolar como proceso de acomodación, pero no como un proceso de reforma y avance hacia prácticas educativas desde una visión más amplia de la diversidad. La atención a la diversidad desde un planteamiento inclusivo se debe abordar como un proceso de innovación que demanda de nuevas formas de actuación.

Es el momento de citar a Mirete, Soro y Maquilón, quienes en el 2015 realizaron el estudio El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa, sus objetivos fueron describir enfoques de aprendizaje de los estudiantes a nivel global y según el curso, identificar los factores determinantes del fracaso escolar desde la perspectiva de los estudiantes, analizar el rendimiento académico según el enfoque de aprendizaje y valorar las medidas de mejora del rendimiento académico aplicadas por los estudiantes según sus enfoques de aprendizaje. El enfoque fue cuantitativo, participaron 281 estudiantes de educación secundaria obligatoria.

Entre lo más destacado de sus conclusiones resaltó que el enfoque de aprendizaje predominante es el de alto rendimiento, seguido del enfoque profundo, esto demuestra que gran parte del alumnado conoce y aplica estrategias de aprendizaje; sin embargo, existe una falta de motivación importante, factor que desemboca en un menor rendimiento académico. Respecto a los resultados académicos, se observa un alto porcentaje de estudiantes que a pesar de suspender u obtener unas calificaciones bajas, dice emplear estrategias de alto rendimiento. En cambio, para los estudiantes que tienen un rendimiento académico alto, predomina el enfoque superficial. En cuanto a los factores determinantes del fracaso escolar, encontraron, en primer lugar, la dificultad con la asignatura. El segundo factor que explica el bajo rendimiento de los estudiantes es la falta de motivación y de interés. Los factores que menos determinan el bajo rendimiento son problemas personales y/o familiares y problemas con los docentes, lo que demuestra que, a nivel general, los estudiantes mantienen una buena relación con su entorno, ya sea familiar o educativo.

En e 2015, Montano y Gordillo realizaron la investigación que llevó por nombre El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria, cuyo objetivo fue estudiar la intervención de los docentes en el aula y analizar el significado de las prácticas docentes en relación con la inclusión educativa y la atención a la diversidad. En el estudio de corte cualitativo participaron seis docentes ubicados en centros de educación infantil y primaria. Entre sus principales conclusiones destacan que las preocupaciones de los docentes se centran en la dirección y gestión del proceso de aprendizaje. Los principios de los que los docentes parten para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, coinciden con los planteamientos de la escuela inclusiva, lo que no está exento de dificultades, ya que las necesidades educativas son diferentes según cada caso. Las reflexiones de los docentes, en relación con las implicaciones de educar en la diversidad, manifestaron la preocupación por los estudiantes y por el cuestionamiento de sus propias prácticas docentes. Los docentes parecen tener asumido que no existen respuestas simples y universales para todos los problemas.

Molina en el 2014, llevó a cabo la investigación La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje, la realizó con una metodología cualitativa, con el método de estudio de caso, participó una escuela que atendía

estudiantes con necesidades educativas especiales y parte de ellos con una discapacidad reconocida. El objetivo del estudio fue analizar cómo las comunidades de aprendizaje contribuyen a la inclusión de estos estudiantes, y en particular cómo contribuye a este objetivo la forma en que se organizan los recursos en estas escuelas. Las conclusiones obtenidas fueron: La transformación de un centro en comunidad de aprendizaje implica cambios en la manera como se organizan los recursos, dando lugar a formas de atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes de forma más integrada en la actividad regular del aula y de la escuela. Las comunidades de aprendizaje implicaron también la posibilidad de aprovechar mucho más todas las fuentes de apoyo que están presentes en el centro. Cuando el apoyo se organiza, beneficia no sólo al alumnado con más necesidades, sino también al resto de los estudiantes del grupo, y en particular a aquellos que, sin tener una discapacidad identificada, presentan no obstante algún retraso o dificultad de aprendizaje, porque este apoyo pasa a estar disponible para todos.

El estudio que lleva por título Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México, fue realizado por Molina (2015), buscó lograr el objetivo ofrecer respuestas prácticas a situaciones reales que suceden en la praxis de la comunidad educativa estudiada. Mejorando, a través de un proceso de reflexión y acción, las experiencias pedagógicas en pos de transformar la comunidad escolar hacia el desarrollo de una educación inclusiva, donde existió una actitud de aceptación, respeto y valoración por las diferencias. Bajo un paradigma metodológico cualitativo y con el método de investigación-acción, realizó la investigación en la Escuela México.

Obtuvo las siguientes conclusiones: En el caso de los docentes y especialistas, pudieron determinar de acuerdo a las percepciones de los entrevistados que el Sistema Educativo actual, presenta una serie de elementos que dificultan las prácticas inclusivas en las aulas escolares. Los puntos más relevantes que se destacaron, fueron la falta de orientaciones didácticas y curriculares para acoger a la diversidad, situación que está predeterminada por el contexto escolar y educativo que viven a diario los docentes y especialistas. Los docentes no están familiarizados con el tema de la inclusión, manifestando que existen políticas que no se llevan a cabo en la realidad y solo están escritas en el papel.

La escuela estaba determinada por situaciones como la actitud de los docentes, presentando condiciones negativas y positivas. Las negativas relacionadas coincidentemente con lo manifestado por los profesores, especialistas y apoderados, con la categorización y estigmatización que existe hacia las alumnas con necesidades educativas especiales, por no lograr avances académicos sobresalientes, lo que afecta considerablemente la autoestima de dichas alumnas. Finalmente, otro elemento relevante y que se repite como propuesta tanto por los docentes, especialistas, como por los apoderados y alumnas, es el hecho de concretar una forma de evaluación más eficiente, para mejorar los resultados académicos de las alumnas.

En el año 2012, Oliveira diseñó la tesis Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas, teniendo como objetivo recuperar la historia del acceso de las personas con deficiencia a la escuela y el análisis de la situación actual de la inclusión de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas maranhenses, en lo que respecta a sus culturas, políticas de organización de la atención educativa propuesta por los órganos centrales (Secretarías de Educación) y las institucionalizadas por las escuelas públicas, prácticas instituidas y formación docente. Bajo la mirada de una metodología de corte cualitativo y con la participación en la investigación de profesores, coordinadores y gestores de 62 escuelas públicas estatales y municipales.

Entre sus conclusiones más destacadas se encontró que: Las salas atestadas de estudiantes constituye uno de los graves problemas a la calidad de la enseñanza pública. Fue posible percibir la congruencia entre el discurso institucional y regulador presente a nivel nacional con lo institucional, así como, la influencia de este en el discurso pedagógico explicitado en los servicios y atendimientos educativos en el ámbito oficial. El acceso de las personas con deficiencia en el sistema de enseñanza del Estado de Maranhão se mantuvo vinculado a las interferencias emanadas del órgano central procedentes del Ministerio de Educación con su política normativa y concentradora. En lo referente al análisis de la situación actual, se observó que los valores, las prácticas y las concepciones pedagógicas se fueron alternando a medida que la democratización del acceso escolar se fue consolidando; pasando por el rechazo, discriminación; hasta llegar al reconocimiento del alumno con

deficiencia como sujeto de derecho.

La tesis doctoral La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas, diseñada por Velázquez (2010), tuvo tres objetivos de investigación: 1) Revisar la literatura científica que estudia la relación entre el marco teórico de la inclusión educativa y la organización de las escuelas que siguen Programas de Integración, tanto a nivel internacional, como a nivel nacional, 2) Elaborar con base a esta revisión teórica, un Marco general evaluativo capaz de analizar diferentes tipos de organización de algunos centros educativos que están dentro de Programas de Integración, y 3) Aplicar este marco de evaluación a una muestra de escuelas Primarias de Puebla (México), que tienen Programas de Integración, Programa de Seguimiento Cercano y Programa de Escuelas de Calidad con la finalidad de analizar el grado de inclusión. El estudio se llevó a cabo en seis escuelas suburbanas del Estado de Puebla, el paradigma metodológico fue mixto.

Las principales conclusiones que obtuvieron fueron: La Integración sólo ha conseguido modificaciones que afectan superficialmente al sistema educativo. Las escuelas con aspiraciones inclusivas deben ser conscientes de su nivel de participación en la organización, siendo prioritario que se establezcan principios incluyentes en la filosofía habitual de la escuela. Una de las necesidades básicas para conocer la realidad educativa es generar una cultura de evaluación objetiva y sistematizada. No se ha logrado comprender que las dificultades son retos. Una situación que limita para avanzar en la inclusión es el exceso de carga administrativa, la falta de recursos, las exigencias del Programa de Escuelas de Calidad, la imprecisión de objetivos. Los líderes de las escuelas no siempre ejercen un liderazgo Inclusivo.

En el 2016, la UNICEF realizó la investigación Niños y niñas fuera de la escuela. México, el objetivo del estudio fue analizar las situaciones de riesgo y abandono tomando en cuenta tanto la edad de niños y niñas como los niveles de escolaridad asociados a ésta. El enfoque utilizado fue de corte cuantitativo, con la participación de 25 países, entre ellos México. Sus principales conclusiones fueron: Construir una política pública integral dirigida a niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela. Impulsar estrategias de detección temprana de estudiantes en riesgo de abandonar la escuela. Impulsar el desarrollo

e implementación de modelos pedagógicos fortalecidos. Incrementar y mejorar los servicios de educación indígena, con docentes que enseñen en la lengua de la comunidad. Incrementar el apoyo a programas como el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Incrementar la cobertura y el número de docentes para la educación en aulas móviles para niños y niñas de familias migrantes, agrícolas y jornaleras. Incrementar los servicios para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Establecer vínculos explícitos entre el sistema educativo y el mercado laboral formal.

1.1.3. Estudios que se centraron en la función directiva.

En el 2013, Fernández y Hernández realizaron la investigación Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos, tuvieron como objetivo conocer, describir y explorar aquellas competencias utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo que están relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva. Fue un estudio de corte cualitativo e iniciaron el uso del método de estudio de caso. Participaron 10 miembros de equipos directivos, tres orientadores, 16 coordinadores de área y cinco docentes especialistas en pedagogía terapéutica.

En los grupos de discusión participaron un total de 33 docentes tutores y no tutores de los tres centros educativos. Como conclusiones citaron que el liderazgo del director es importante para favorecer y propiciar el entusiasmo entre el profesorado. La motivación docente y el éxito educativo van aparejados al grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolle en las instituciones educativas. El aspecto político, en el sentido de que el desarrollo legislativo de las administraciones se dirija a contemplar y favorecer propuestas inclusivas y no sostener, como ha sucedido en algunos casos, un modelo de centro educativo que acentúa la homogeneidad, la competición y la diferencia entre los estudiantes. En cuanto a la administración educativa, se requiere desarrollar planes de formación de liderazgo integrales dentro del marco de los principios de la inclusión educativa. En relación a la *comunidad educativa* en general, se hace necesario dar a conocer la importancia del liderazgo (directores, equipos directivos) en los centros escolares, las buenas prácticas de

gestión y las aportaciones al conocimiento sobre la mejora escolar que el colectivo viene desarrollando en su trabajo diario como profesionales.

La tesis doctoral titulada Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos, fue diseñada por Gómez (2011). Su objetivo fue analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria estudiando un caso concreto de buenas prácticas directivas inclusivas que construyen una escuela para todos y todas. La investigación de corte cualitativo, contó con la participación de 22 centros de educación infantil y primaria. Obtuvo como conclusiones: Las actitudes de los equipos directivos andaluces que hemos investigado, pueden influenciar la gestión de la diversidad de las escuelas. Los equipos directivos reconocen que su actitud ante la diversidad influye directamente en la actitud de los maestros y maestras ante los estudiantes. Existen dos perspectivas claras de gestión de la diversidad en centros de Educación Compensatoria ligadas a las actitudes de los equipos directivos. Todos los directores y directoras vieron afectada la gestión de la diversidad en sus centros por las políticas nacionales del país, ya que éstas apuestan por un sistema educativo basado en la competición y la selección de estudiantes según sus rendimientos académicos.

Por último, Gómez (2012) realizó el estudio titulado Una dirección escolar para la inclusión escolar, que tuvo como objetivo analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria. Fue una investigación de corte cualitativo e hizo uso del método etnográfico, participaron un total de 22 centros educativos, en las conclusiones destacan la adquisición adecuada del concepto de diversidad, la actitud de los directores ante la misma y la cultura de colaboración asimilada por algunas de las escuelas estudiadas. La gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos aparece como una cuestión prioritaria. Consideran la necesidad de tener suficientes recursos, una dirección que apueste por una educación para la justicia social con directores que adquieran un compromiso y luchen por una educación basada en la igualdad y equidad. La dirección escolar es entendida como motor

para mejorar la acción educativa y los rendimientos académicos. Las prácticas inclusivas son una característica de la mayoría de las escuelas estudiadas. Consideraron la formación permanente como uno de los puntos más importantes para mejorar la función directiva y así mejorar a su vez la gestión de la diversidad en los centros. El estudio mostró que existen actitudes en su mayoría de compromiso para atender a la diversidad y lograr una educación para la justicia social.

1.2. Conclusiones del Estado del Arte

Como conclusión es posible decir que las investigaciones realizadas sobre educación inclusiva que antecedieron a la presente investigación doctoral fueron clasificadas en tres grupos, en el primero los estudios centraron su interés en las percepciones, discursos, competencias, actitudes de los profesores sobre la educación inclusiva; en el segundo el interés estuvo centrado desde una visión hacia el proceso y las prácticas y no tanto hacia los agentes, aquí la institución escolar funge como un todo que permitirá o no la presencia de la empresa inclusiva; y en el tercer grupo se agruparon las investigaciones que tuvieron que ver con la función directiva desde su capacidad de gestión y liderazgo, destacando que fueron los menos.

Son pocas las investigaciones existentes sobre educación inclusiva que giran en torno a los directores escolares, pese a ser las figuras educativas que organizan, coordinan, planean y dan seguimiento a las acciones que se emprenden en las escuelas. La aportación que trajo consigo la presente investigación fue el interés por conocer los discursos que han construido los directores escolares de educación primaria sobre educación inclusiva.

1.3. El problema de investigación

La educación es un medio que permite el desarrollo de los individuos y el de la sociedad, la escuela ha sido, por excelencia, la encomendada por la sociedad para educar, es decir, es la encargada de transmitir y acrecentar la cultura en todos los educandos, con la finalidad de transformar a la sociedad en beneficio de todos sus integrantes.

La responsabilidad que socialmente se le ha asignado a la escuela es de gran magnitud, sobre todo si se hace hincapié en la importancia que tiene en el trayecto de vida de las personas asistentes a ella, la forma en que alimentan las mentes de cada ser pensante llega a marcar sus triunfos e incluso sus fracasos. Esto conduce a pensar a la escuela como la transmisora de un tipo de bien o capital simbólico, necesario para transitar humanamente por la vida, pese a ser considerado como un bien, no a todos los estudiantes se les ha permitido su estancia en la misma, y por ende se les ha dejado fuera del goce de este beneficio.

En todas las épocas la escuela ha gozado de relevancia social, por el impacto laboral y la gran influencia que tiene en el contexto familiar. En las instituciones educativas se abre un abanico de opciones que los docentes deben promover en los estudiantes, sobresaliendo la igualdad de oportunidades, el desarrollo de su autonomía y la autorregulación de su aprendizaje. Esto hace necesario centrarse en las necesidades individuales de los estudiantes, quienes de una u otra manera se esfuerzan por aprender lo que sus maestros les dicen que aprendan (Almenta & Muñoz, 2007; Bravo & Verdugo, 2007; Martínez, 2007).

Mediante el enfoque de educación inclusiva será posible atender las necesidades de los estudiantes, además, permite enfocarse en las necesidades individuales de cada estudiante. Es preciso tener presente que en la escuela y en las aulas asisten estudiantes diversos, dentro de esta diversidad es posible citar a la obesidad, el maltrato infantil, la violencia, la desnutrición, la indisciplina, la disciplina, la homosexualidad, la privación social, el abuso sexual, la drogadicción, el alcoholismo, las necesidades educativas especiales, la discapacidad y las aptitudes sobresalientes, entre otras muchas diversidades posibles de encontrar.

En la presente investigación, se centró el problema en la diversidad con discapacidad, por las posibles acciones de exclusión a las que pudieran encontrarse expuestos, lo cual sería un serio problema porque de manera directa o indirecta los menores serían excluidos de las actividades realizadas en la escuela, o bien, del propio sistema educativo al desertar por no brindarles una respuesta educativa en la educación básica, violentando su derecho a la educación, emanado en el Art. 3º Constitucional, en automático la encomienda del Estado de garantizar una educación de calidad a todos los educandos se anularía. También se omitiría lo establecido en la Ley General de Educación, que en su Artículo 2 dice “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad”, además, su derecho de permanecer en el sistema nacional como la misma ley lo menciona, sería violentado del mismo modo. El hecho de no garantizar sus derechos como ciudadanos mexicanos, conllevaría tal vez a múltiples problemas en los estudiantes con discapacidad, tanto individuales como sociales.

Además, los estudiantes con discapacidad que no permanezcan en el sistema educativo desconocerían el capital simbólico que ahí se distribuye, ya que la escuela es la encargada de transmitirlo y acrecentarlo, una de las repercusiones fundamentales de la carencia de este elemento cultural serían el limitado desarrollo en sus competencias para la vida, debido a la carencia de oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas a lo largo de toda su vida, tales como, vivir y convivir en sociedad, manejo adecuado de fracaso, frustración y desilusión, actuar con autonomía en todos los aspectos de su vida, utilizar y compartir información con sentido ético, comunicarse de manera eficaz en todos los contextos en los que se desenvuelva, entre otras (SEP, 2011).

Otros de los motivos para centrarse en los estudiantes con discapacidad, fueron algunas observaciones realizadas desde mi experiencia como supervisora escolar de educación especial, entre las que destacan que: En la mayoría de los proyectos que se diseñan en las escuelas, para los estudiantes con discapacidad existe un mínimo de acciones enfocadas a su atención, o bien, no se incluyen en los proyectos; los maestros de grupo, en su mayoría, insisten en que el personal de apoyo de educación especial se lleve a los estudiantes a otros espacios para atenderlos, e incluso llegan a responsabilizarlos de su

atención; y a los estudiantes que requieren apoyos diferentes, con frecuencia los llaman niños de educación especial. A partir de esto nació la inquietud de conocer cómo entienden los responsables de las escuelas a la educación inclusiva, porque sus concepciones suelen tener un gran impacto en el personal que coordinan.

Para ilustrar aún más el problema, es importante hablar desde los datos, a través del análisis de la generación de estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2004-2005 a educación primaria y que en el 2013-2014 ingresaron a educación media superior. La Secretaría de Educación Pública a través del Sistema Nacional de Información Estadística, presentó estadísticas históricas por escuelas, estudiantes y maestros desde 1893 a 2015, en las cuales se puede observar que en el ciclo escolar 2004-2005 hubo una inscripción de 98,178 estudiantes en educación primaria, en secundaria la matrícula fue de 31,208 y en media Superior de 12,382, desde aquí es posible observar la disminución radical de la matrícula en media superior. Para el ciclo escolar 2013-2014 únicamente ingresaron a educación media superior 17,245, comparado con los 98,178 estudiantes que ingresaron en el 2004 a educación primaria, la diferencia es notoria, una gran cantidad de mexicanos no accedieron a educación media superior, estos números permiten inferir que entre los estudiantes que no lograron acceder a este nivel educativo, con seguridad había personas con discapacidad.

Con apoyo de los números citados anteriormente, es posible decir que el índice de deserción se inicia desde educación primaria, por lo tanto, otro problema más al que se enfrentarían los estudiantes con discapacidad es que al desertar de la educación primaria, el sistema educativo los obligaría a no poder acceder a la secundaria y a la educación media superior, condenándolos automáticamente, a muy temprana edad, a no acceder a la educación superior, teniendo en la mayoría de los casos, capacidades para continuar estudiando, pero carencia de oportunidades sociales para ello.

Es importante pensar que esos adolescentes se convertirán en jóvenes, con edades promedio entre 20 y 25 años, los cuales requerirán de un trabajo digno que les genere ingresos monetarios para vivir dignamente, siendo uno más de sus derechos como mexicanos,

lamentablemente al carecer de competencias para la vida, sólo pueden aspirar a fuentes de empleo mal remuneradas, en donde incluso son explotados laboralmente, aún peor sin tener acceso a todo tipo de seguridad social (Nussbaum, 2015), en el mejor de los casos, tal vez corran con esta suerte algunos adultos con discapacidad, los que no lo logren posiblemente se dediquen a pedir limosna en cualquier esquina del país que les debió ofrecer oportunidades educativas para vivir en forma digna, además, es importante reflexionar si en estas condiciones tendrían lo necesario para sostener económicamente a la familia que decidan formar, entonces el problema dejará de ser educativo para transformarse en un problema social, provocado por la carencia oportunidades sociales, entre ellas, las educativas, generadas por su deserción del sistema educativo.

Se puede concluir que la exclusión del sistema educativo de los estudiantes con discapacidad, en primer lugar, permitiría cuestionarse sobre la eficiencia y eficacia de las políticas educativas adoptadas en los últimos años en México, por otro lado, dejaría la incertidumbre de ¿en cuántas personas más son omitidos sus derechos humanos?, sobre todo el que respecta a la educación, y finalmente la afectación más grave, posiblemente sería que se estarían condenando a una escasa o nula auto-realización, y a violentar el máximo precepto de la Carta Magna, su derecho a ser personas felices.

1.3.1 Objeto de estudio

El investigación doctoral se centró en la educación inclusiva, enfocándose en los estudiantes con discapacidad, considerando que la mayoría de las veces, el personal de las instituciones educativas suelen observar las deficiencias que presentan en lugar de sus posibilidades (UNESCO, 2004), además, porque la UNESCO (2015, p.7) declaró “Nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente por aquellos con discapacidad, para velar porque nadie se quede atrás”. Desde esta mirada, los estudiantes con discapacidad están considerados dentro de los desfavorecidos en los sistemas educativos, lo que los sitúa en riesgo de exclusión, discriminación y segregación de la educación básica, lo cual tendería a violentar sus derechos humanos. Por ello, la educación inclusiva debe estar presente en todas las

escuelas para asegurar el derecho a la educación obligatoria de las personas en edad escolar (Echeita, 2014).

Para lograr que en las instituciones educativas permee la educación inclusiva, debe existir ante todo un clima de colaboración y apertura al cambio del personal docente y directivo, hacer que las prácticas educativas se transformen para dar respuesta a la diversidad, también generará un cambio de pensamiento con respecto al liderazgo, porque requiere ser reorientado, es decir, se necesita asumir un compromiso personal y con el grupo de trabajo, dando pauta a una relación horizontal en donde permee el dialogo informado para favorecer la toma de decisiones centradas siempre en el aprendizaje de los estudiantes, siendo esto una de las características de la educación inclusiva (Arnaiz, 2012; SEP, 2011).

Para que la educación inclusiva sea una realidad, alguna de las figuras educativas tendrá que ser el generador y motivador de los cambios, rol que le corresponde al director escolar (Echeita, 2016, SEP, 2017), por ello, la presente investigación se centra en los directores escolares, figuras educativas de vital importancia en las escuelas, a quienes el sistema educativo mexicano les ha encomendado “la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable” (DOF, 2013, p. 3), esto con la finalidad de que la educación inclusiva este vigente en los centros educativos, y con ella la inclusión educativa de todos los estudiantes, siendo el ideal para atender a la diversidad.

La forma en que los directores escolares perciban a la educación inclusiva será fundamental para el tipo de liderazgo que asumirán (SEP, 2010b), pues no es la misma visión si se percibe como un favor que se hace a las personas, o como algo complicado, difícil de alcanzar, carga administrativa, etcétera, a verla como una fortaleza para todos los integrantes de la comunidad educativa, esto es como un derecho inalienable (Ainscow & Miles, 2008).

Se considera que transitar en la primera forma de concepción, negaría el disfrute del capital simbólico que en esos espacios se distribuye, impactando negativamente en estados de vida centrados en la dignidad de la persona. Por tanto, el problema identificado si bien

hace referencia a las posibles acciones realizadas en los espacios escolarizados como lo es la escuela, tiene que ver con un tipo de *habitus*, una representación de los grupos vulnerables para con la educación, si esto es así, dichos elementos apuntan a cuestiones discursivas, si se reconoce que los discursos se materializan en prácticas, lo que aquí interesa no es sólo comprender cómo se realizan esas prácticas que pueden posibilitar o no la inclusión educativa, sino qué referente las sustentan.

Además, los directores escolares de educación primaria en la medida de su desempeño, si bien es cierto que adquieren experiencias enriquecedoras para su función, no es suficiente para darle vida a la educación inclusiva, es vital que posean un marco teórico al respecto, que les permita ver con lentes adecuados el contexto en el que están inmersos y detonen la organización escolar con mayor eficiencia, así como los enfoques educativos vigentes que deben ser aplicados (SEP, 2010b), como es el caso del enfoque de educación inclusiva, es posible decir, que dependiendo de sus conocimientos teóricos, experiencias adquiridas en la función y el conocimiento de los contextos en los que se encuentren las escuelas, generarán sus propios discursos sobre educación inclusiva, mismos que se convertirán en prácticas a través de las acciones que organicen (Foucault, 1970), estos discursos podrían tener el poder de hacer que la educación inclusiva se nulifique de las prácticas de la escuela, o bien, se practique en forma parcial, y en los casos más alentadores sea una realidad en beneficio de todos los integrantes de la comunidad educativa, por ello se planteó la siguiente:

1.4. Preguntas de investigación

¿Cuáles son los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva?

Para dar respuesta al cuestionamiento planteado, fue necesario responder las siguientes preguntas secundarias:

1. ¿Qué referentes teóricos y conceptuales son reconocidos por los directores con respecto a la educación inclusiva?
2. ¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores?
3. ¿Con qué políticas educativas los directores relacionan la educación inclusiva?

1.5. Objetivos de la investigación

Con la finalidad de responder a la pregunta de investigación se establecieron los siguientes objetivos:

1.5.1. Objetivo general

Analizar los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva.

1.5.2. Objetivos específicos.

1. Describir los referentes teóricos y conceptuales reconocidos por los directores con respecto a la educación inclusiva.
2. Describir lo que entienden los directores por educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan.
3. Identificar las políticas educativas que los directores relacionan con la educación inclusiva.

1.6. Supuestos de la investigación

Se consideraron los siguientes supuestos: Los directores de educación primaria (a) han construido sus discursos sobre la educación inclusiva con bases teóricas limitadas, (b) la educación inclusiva es entendida desde su propia perspectiva de gestión, (c) poseen un conocimiento limitado de las políticas educativas relacionadas con la educación inclusiva, y

(d) la existencia de diversos referentes teóricos que se han mezclado con experiencias personales, y han dotado de sentido a los discursos de los directores.

1.7. Relevancia de la investigación

El sistema educativo mexicano con la finalidad de que la educación inclusiva permee en las instituciones educativas, desde el 2004, con la reforma del programa de estudios de educación preescolar, ha implementado una serie de políticas educativas con miras a la inclusión educativa de los estudiantes, sobre todo de los que presentan discapacidad, por ser considerados vulnerables, debido al riesgo que corren de ser excluidos de las instituciones educativas (SEP, 2011).

La implementación de las políticas educativas en las escuelas está en manos directamente de los directores y docentes, sin embargo, a quien se le solicita información sobre los avances de los estudiantes, las evidencias que den fe de lo dicho, los resultados educativos, las fortalezas y debilidades de la escuela, es a los directores, ellos son el portavoz de los maestros, estudiantes y padres ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el intermediario para hacer llegar todos los requerimientos y demandas solicitados por la misma SEP en materia de educación inclusiva (SEP, 2010b), o bien, todo lo relacionado con la gestión educativa realizada en torno a las escuelas.

La encomienda del sistema educativo para los directores escolares es de suma importancia, su papel e influencia es trascendental para que los estudiantes asistentes a las escuelas tengan una atención de calidad, bajo un enfoque inclusivo, como lo emanan el Plan y los Programas de Estudios Vigentes de Educación Básica.

Se concibe que la forma de entender e interpretar los documentos antes citados, podría depender del conocimiento y la visión que los directores escolares tengan de lo qué es educación inclusiva; así como de los referentes teóricos y conceptuales que reconozcan en el marco de la misma y de la claridad que tengan en torno a las políticas educativas implementadas tanto a nivel internacional como nacional, siendo aspectos detonantes para la

construcción de sus propios discursos sobre la educación inclusiva y para el enriquecimiento de sus prácticas en torno al tema.

Se considera que el tipo de discurso que construyan los directores sobre la educación inclusiva, es lo que les permitirá resolver las problemáticas educativas en forma exitosa y tener una visión correcta, o bien errónea, de las acciones de gestión a realizar con los docentes, madres, padres e incluso con los mismos estudiantes. Los tipos de discursos que hayan construido los directores a lo largo de su trayectoria directiva en materia de inclusión educativa, les permitirán visionarla como un reto que implica una riqueza para toda la comunidad educativa, o como un desgaste educativo que no brinda resultados (Arnaiz, 2003). Por lo tanto, es imperante investigar ***¿Cuáles son los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva?***

La investigación doctoral tuvo varios beneficios, en primer lugar, permitió conocer la pertinencia de las políticas educativas implementadas para que la educación inclusiva se viva en las escuelas, además, esto conllevó a saber si la respuesta educativa brindada a las diversas necesidades de los estudiantes, sobre todo tratándose de los que presentan discapacidad, es incluyente, considerando que estos educandos corren el riesgo de ser excluidos de las actividades escolares y en algunos casos podrían llegar a desertar de la escuela.

Un beneficio más de la investigación fue que a partir de los resultados obtenidos, será posible diseñar esquemas de capacitación y actualización dirigidos a los directores escolares, con miras a hacer más eficiente su función y posiblemente la educación inclusiva sea una realidad en las escuelas que coordinan, estos procesos de actualización podrían contribuir a asegurar que las escuelas inclusivas se multipliquen, o en su defecto, se consoliden como tales, porque los directores cambiarían o enriquecerían su perspectiva sobre la inclusión educativa y contarían con los elementos pertinentes para asesorar y acompañar a la comunidad educativa en el proceso de inclusión.

Una contribución más del presente estudio fue que los lectores, entre ellos personas que se desenvuelvan en el ámbito educativo, con ayuda de los discursos construidos por los

directores participantes en la presente investigación, podrían realizar reflexiones personales que les permitan enriquecer o reorientar las acciones que estén realizando en torno a la inclusión educativa del alumnado, y a la respuesta brindada a aquellos estudiantes en riesgo de ser excluidos del sistema educativo, como ejemplo se cita a los que presentan discapacidad.

Por último, es importante asentar que la figuras directivas en el ámbito educativo juegan un papel de suma importancia y centrar la mirada en ellos, en el presente estudio, buscó fortalecer las estrategias y acciones que organicen e implementen en la gestión escolar, contribuyendo a la resolución de las problemáticas existentes en los centros educativos y para dar una mejor respuesta educativa a las diversas necesidades de los estudiantes, tomando como eje la educación inclusiva, siendo el fundamento para que el respeto de los derechos humanos de los educandos sea una realidad.

1.7.1 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones del estudio fue que se llevó a cabo con los directores escolares de una zona escolar, es muy probable que se obtengan otros resultados si se realizará en otra zona escolar por la diferencia de contextos. La tesis no está concluida porque solo se abordó una parte de la diversidad existente en las escuelas, sin embargo, se tenía que cerrar en un tiempo y espacio. Una tercera limitación fue que el investigador por encontrarse en el contexto laboral en donde se desarrolló la investigación y al tener su propia visión de la práctica pudo llegar a sesgar algunos datos o inferir aspectos que los contaminaran.

Capítulo II. Marco teórico

Este capítulo aborda en primer lugar a la educación inclusiva, por ser el objeto de estudio de investigación; la educación inclusiva implica atender a la diversidad, las personas con discapacidad son parte de esta diversidad y además están situadas dentro de los grupos vulnerables (UNESCO, 2015), por ello, el segundo apartado del marco teórico, hace un recorrido histórico de las formas en que se ha concebido a las personas con discapacidad, hasta situarlas en el modelo social y su conexión con los derechos humanos; por último, se abordó lo respectivo a los directores escolares y su función, por ser las figuras educativas que promueven la educación inclusiva en las escuelas y son los garantes de que los derechos de los estudiantes se materialicen.

2.1. La educación inclusiva: Medio para la excelencia y la equidad

La escuela es la célula de la sociedad inclusiva anhelada, es una unidad de cambio de los sistemas educativos para asumir el reto de la educación inclusiva, es el lugar central para enseñar a los futuros adultos a convivir y aprender con y en la diversidad, elementos fundamentales de un sistema educativo y de una enseñanza de calidad (Aguerrondo, 2008; Echeita, 2008;), sobre todo si se trata de la educación escolar básica y obligatoria.

Echeita, Simón, López y Urbina (2013) concibieron que la educación escolar básica y obligatoria cumple con tres funciones sociales, en primer lugar, los estudiantes en su calidad de ciudadanos y como futuros adultos para su buen desempeño personal y social, requieren del aprendizaje y desarrollo de competencias; en segundo lugar, es importante la revisión de su pasado para conocer qué saberes y valores les brindan identidad individual y colectiva, que les permiten partir de cimientos sólidos para verse en el futuro; y la tercera se refiere a las necesidades y demandas de los niños, adolescentes y jóvenes de hoy, con el derecho a vivir su presente en la diversidad y con su propia diversidad. Esto demanda una educación inclusiva.

En las escuelas inclusivas siempre estarán presentes la excelencia y la equidad, la excelencia buscará que los estudiantes alcancen el nivel más alto en el logro de los aprendizajes programados por la escuela, y la equidad que el logro sea accesible para todos los estudiantes (Echeita, 2016; Marchesi & Martín, 2014; Muntaner, 2016).

Una forma de medir el proceso de inclusión educativa existente en las escuelas, es a través de las evaluaciones que promueven los organismos internacionales, como es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La OCDE valora los sistemas educativos de los países participantes en sus evaluaciones en dos indicadores: Nivel de excelencia y nivel de equidad. Estos indicadores permiten conocer los avances existentes en materia de inclusión.

La OCDE con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), por el momento se limita a la búsqueda de datos sobre las competencias adquiridas por los estudiantes en comunicación de textos escritos, matemáticas y ciencias de la naturaleza, para medir la excelencia, entre más altas son las puntuaciones de los estudiantes en las pruebas, mayor es la excelencia, y el indicador de la equidad es el resultado de la correlación entre el rendimiento de las pruebas del estudiante y su nivel socio-cultural, esto es, entre menos influye el nivel socio-cultural de las familias en los aprendizajes de los estudiantes, mayor es la equidad, por ende la inclusión de los estudiantes es mejor (OCDE, 2017). Hay países que han obtenido altos índices de excelencia y equidad, como es el caso de Finlandia, por lo tanto, la educación inclusiva es una realidad en este país (Halinen & Järvinen, 2008).

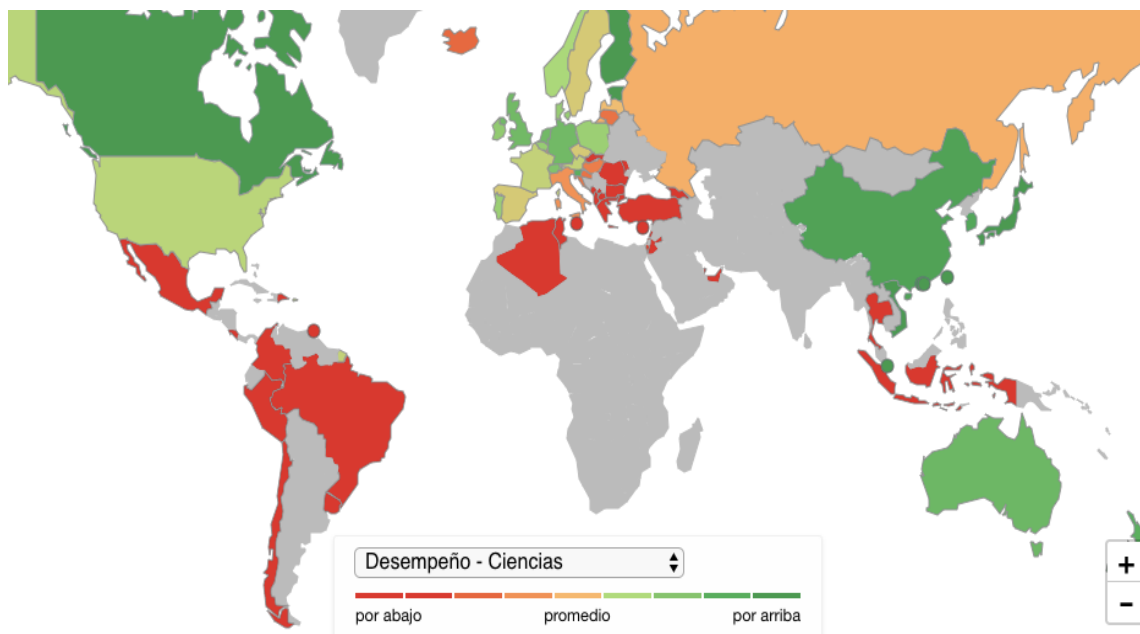
Los resultados que obtuvo PISA en el 2015, servirán para ejemplificar los indicadores de excelencia y equidad mencionados, se hará hincapié en México, país en el que se llevó a cabo la presente investigación. La prueba se aplicó a 540 mil estudiantes, se centró en las ciencias, tomando una muestra representativa de 29 millones de jóvenes de 15 años, de 72 países y economías participantes, entre ellos México. Los estudiantes respondieron una prueba por ordenador que tuvo una duración de dos horas para medir la excelencia, y un cuestionario contextual de 35 minutos, en donde se les solicitó información de ellos mismos, sus hogares, su escuela y sus experiencias de aprendizaje, además, los directores escolares

respondieron un cuestionario, ambos cuestionarios fueron utilizados para medir la equidad (PISA, 2015).

Los resultados con respecto a la excelencia en educación se presentaron en seis niveles y mostraron: Singapur supera en ciencias al resto de los países y economías, con el 24% de sus estudiantes, quedando Japón, Estonia, Finlandia y Canadá como los cuatro países de la OCDE con los mejores resultados, lo cual representa el 8% de la población evaluada, estos son los países que obtienen resultados excelentes en ciencias. Cerca del 20% de los países rinde por debajo del nivel 2, de los seis niveles que evalúa, al concluir la educación obligatoria los estudiantes deberían alcanzar por lo menos el nivel 2.

En el mapa de PISA 2015 es posible apreciar la excelencia en la educación mediante el desempeño de los estudiantes de tercero de secundaria de los países participantes, los que aparecen coloreados en rojo se encuentra por abajo de lo esperado, entre ellos México. También es posible identificar a los países que se encuentran en el promedio y por arriba del promedio.

PISA 2015



Fuente: ODCE, 2017. Estadística.

En México, el cuestionario PISA 2015 aplicado a los directores de primaria de escuelas rurales, urbanas y urbano marginadas midió los programas, infraestructura, equipamiento y apoyos existentes para favorecer la equidad, la tabla 2. Programas, apoyos, infraestructura y equipamiento muestra los resultados.

Tabla 2. Programas, apoyos, infraestructura y equipamiento para favorecer la equidad en México.

ASPECTOS	% de escuelas que cuentan con esto	% de escuelas que no cuentan con esto	% de datos perdidos
PROGRAMAS			
Escuelas de Calidad (PEC)	68%	76%	1%
Escuela Segura	23	70%	2%
Escuelas de Tiempo Completo	28%	30%	1%
Fortalecimiento a la Calidad de la Educación Básica	9%	89%	2%
Para la Inclusión y la Equidad Educativa	9%	89%	2%
Rehabilitación de Planteles Escolares “Escuelas Dignas”	6%	92%	2%
Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo	14%	83%	2%
Desayunos escolares	40%	59%	1%
Apoyo que otorgue útiles escolares	49%	48%	3%
Apoyo que otorgue uniformes escolares	22%	75%	2%
INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO ESCOLAR PARA FACILITAR EL ACCESO Y MOBILIDAD DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EXISTENTES EN LA ESCUELA.			
Rampas útiles para el acceso y la circulación	33%	66%	1%
Puertas amplias para acceso en silla de ruedas o con muletas	55%	44%	1%
Sanitarios amplios y con agarraderas	17%	82%	1%

Elevador	1%	98%	2%
Señalización auditiva o táctil para personas con ceguera o baja visión	1%	98%	2%
Señalización visual para personas con sordera o baja audición	5%	94%	1%
ORGANIZACIÓN ESCOLAR			
Se cuenta con personal de apoyo para atender a estudiantes con discapacidad o que requieren educación especial	27%	72%	1%

Nota: Los datos se obtuvieron de Planea, 2015. Cuestionario aplicado a directores. Los datos denotan que el mayor número de escuelas se encuentra en la columna de porcentaje de escuelas que no están inscritas en programas para apoyar a los estudiantes con un mayor número de necesidades, carecen de infraestructura y equipo escolar para facilitar el acceso y la movilidad de estudiantes con discapacidad, y no cuentan con el apoyo de especialistas para atender las discapacidades, por lo que posiciona a México con un bajo indicador de equidad, y si a esto le agregamos el bajo resultado obtenido por los estudiantes, la educación inclusiva es inobservable, por lo tanto, la inclusión es un reto que habría que asumirse.

Es importante cuestionarse ¿Cómo resolver el problema de inclusión en México y otros países?, ¿Qué es posible hacer para que los índices de equidad aumenten y con ellos los de inclusión?

Responder con equidad a la diversidad humana, conviviendo en forma digna, respetuosa y solidaria con ella, requerirá de una sociedad inclusiva (Ainscow & Miles, 2008; Echeita & Navarro, 2014), que reconozca y valore a los otros a través de un aprendizaje permanente, constante y sin fin, percibiendo la vida en un mundo en el que todos poseen la misma importancia y los mismos derechos (Echeita, 2013), este tipo de pensar y actuar se edifica desde las escuelas al brindar una educación inclusiva que responde a la diversidad, lo cual requiere cambios en la forma de pensar de los involucrados en la educación, tales como abandonar la concepción de grupos homogéneos y prácticas educativas iguales para todos, en donde los estudiantes se adaptan al sistema educativo, generando en sus pensamientos prácticas educativas excluyentes y segregadoras (Arnaíz, 2012; Echeita, 2013).

En la mente humana se suscitan los cambios, por lo tanto, los pensamientos pueden ser dirigidos a construir los principios de equidad e inclusión, si se logra, la diversidad presente en los estudiantes será percibida como un desafío, dejando de tener cara de problema

sin solución, sobre todo si se tiene en mente que la educación escolar es la puerta más grande para la inclusión social, las mentes pueden dirigir los sistemas educativos hacia pensamientos de verdadera inclusión, y con ello a una educación inclusiva (Aguerrondo, 2008; Ainscow & Miles, 2008; Echeita, 2006).

Para dar respuesta a la diversidad escolar con equidad es indispensable cambiar de perspectiva, esto es, dar un giro a la forma de concebir a los otros, pasar de una perspectiva esencialista, en donde los derechos solo corresponde a algunos, aprendida por la gran mayoría de las personas, a una nueva perspectiva llamada inclusiva o de los derechos, entendiendo esta perspectiva como constructo de la forma de concebir al mundo, valorarlo y actuar en él, para el beneficio y la satisfacción de todos sus habitantes, tal vez esto parezca difícil al principio, sin embargo, con los apoyos y la asesoría adecuada, paulatinamente la perspectiva que se tenga cambiará.

Cambiar a la perspectiva inclusiva implica atravesar por un proceso basado en principios, para eliminar las diversas situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación que viven los estudiantes en las escuelas, en esta perspectiva la diversidad es un valor y la inclusión un derecho (Ainscow & Miles, 2008; Blanco, 2006; Echeita, et al., 2013).

Ainscow y Miles (2008) conciben como principios de la perspectiva inclusiva los siguientes:

- 1) Es un proceso inacabable, por lo tanto la escuela inclusiva siempre está en movimiento, etiquetar a una escuela como inclusiva no es viable, porque siempre habrá aspectos por mejorar;
- 2) Todos los estudiantes participan en el currículum, la cultura y las comunidades escolares, el currículum es adaptado a los estudiantes, todos son valorados y se toman en cuenta sus opiniones sin excepción, aquí se encuentra presente el principio de inclusión.

- 3) Responder a la diversidad a través de la reestructuración de las políticas, culturas y prácticas, todos los involucrados establecen compromisos y los cumplen, el principio de atención a la diversidad está presente, y
- 4) Los estudiantes vulnerables tienen presencia, participación y resultados educativos exentos de exclusiones, la equidad se manifiesta en beneficio de todos.

Como es posible observar dentro de los principios citados por Ainscow y Miles (2008) se encuentran inmersa la equidad, inclusión y atención a la diversidad, son principios que permiten analizar diferentes puntos de los sistemas educativos, por ende de las escuela y aulas, son complementarios e interdependientes, si alguno de los tres actuara en forma aislada, resultaría insuficiente para el desarrollo de una sociedad en donde se piense está presente la justicia social (Echeita, 2013; Grossman, 2008).

La equidad apunta hacia el respeto de los derechos de todos, tanto personales, económicos, sociales y culturales, su meta es garantizar el bienestar de todas las personas y reducir las desigualdades, por tanto, valora por igual las diferencias individuales, busca evitar la exclusión, segregación o marginación.

La inclusión educativa tiene que ver con esta faceta de la equidad, en donde los sistemas educativos han podido dar respuesta a las diferencias presentes en los estudiantes, buscando que la escuela se abra a todos los estudiantes, sin exclusiones, es decir, deben acoger a todos los estudiantes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, lingüísticas, sociales, nacionales o cualquier otra que presenten, además, buscarán la forma de educarlos con calidad, incluyendo a los que presenten alguna discapacidad u otra condición, lo cual compromete a las políticas del sistema educativo y de las escuelas para brindar equiparación de oportunidades y un trato diferencial, a través de becas, comedores, apoyos diferenciados a las escuelas, transporte, diseño de un currículum que responda a la diversidad (Echeita 2013; Grossman, 2008; Guzmán, 2011; López, 2016; UNESCO, 2015).

En las aulas se localiza la esencia de la atención a la diversidad, al visionar que los docentes ajusten su acción educativa a las características y necesidades de cada estudiante

para que su aprendizaje tenga significado y sentido, solo pasa si se conoce al estudiante a profundidad, el aula es el lugar propicio para llevar a cabo prácticas que permitan atender a la diversidad, eliminando todo tipo de exclusiones. Los elementos indispensables presentes en el proceso para dar respuesta a la diversidad escolar serán la igualdad, la no discriminación en todas sus formas procedentes del ser humano (por ejemplo género, razones de capacidad, origen, procedencia, orientación afectiva o sexual), equiparación de oportunidades y la puesta en práctica de los valores como la justicia, la equidad, la compasión, la convivencia pacífica y el respeto (Echeita, 2016; Rambla, Ferrer, Tarabini & Verger, 2008).

Los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad solo podrán estar presentes cuando las comunidades educativas logren hacer un diagnóstico contextualizado de las políticas, prácticas y culturas que limitan la participación y aprendizaje de los estudiantes, es decir, cuando identifican las barreras al aprendizaje y la participación, y las sustituyen por facilitadores (Booth & Ainscow, 2015).

2.1.1. La educación inclusiva: Barreras y facilitadores

Los investigadores consideran que para poder entender el concepto de barrera desde la perspectiva de inclusión, es decir, tener presente que “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las políticas y las prácticas” (SEP, 2017, p. 6), es necesario citar un ejemplo para ilustrarlo:

Para entrar a degustar alimentos al restaurant de su preferencia, es común ver que las personas, el único esfuerzo que tienen que hacer es caminar hacia la mesa que les agrada, no importa si para accesar al lugar tienen que subir veinte escalones, su situación física se los permite, sus piernas pueden moverse sin necesidad de apoyos, en cambio, si quisieran hacer lo mismo y de manera autónoma personas que requieren apoyos para caminar, tales como el uso de muletas, silla de ruedas, andaderas, esos veinte escalones les impediría entrar a ese restaurant por el esfuerzo físico que tendrían que hacer; entre ellos y el restaurant se levanta en forma invisible una gran barrera, que les impide tener una vida parecida a la de los otros, haciéndoles desistir de la idea de disfrutar del lugar como lo hace el resto de la sociedad.

Cabe preguntarse ¿Quién edificó la barrera, las personas que requieren apoyos para desplazarse de un lugar a otro o la sociedad que no pensó en ellas?, el ejemplo permite reflexionar que la discapacidad no está en las personas, la discapacidad no es un rasgo como su estatura, color de piel, color de ojos, la discapacidad surge cuando las personas se enfrentan a un contexto que tiene barreras, como en este caso, la barrera limitante para una vida plena son las escaleras, la discapacidad podrá ser diluida en la medida que esas barreras existentes en el contexto sean eliminadas por la misma sociedad, la clave estará en identificarlas y eliminarlas. Se invita a los lectores a pensar que el ejemplo citado no se enfoca en la entrada a un restaurant, sino al acceso a la escuela, seguramente, ante estas condiciones, la educación se limitaría para algunos como consecuencia de la barrera presente, por ende la educación inclusiva sería inexistente.

El problema no radica en los estudiantes catalogados con dificultades para aprender, ellos al igual que el resto de sus compañeros, asisten a clases para tener logros, el problema versa en las barreras presentes, las cuales les afectan más en forma negativa a algunos, otros más aprenden a ser resilientes, el reto consiste en identificar las barreras y minimizarlas o de ser posible eliminarlas.

Para identificar las barreras es importante dejar de centrar la mirada en lo que los estudiantes no pueden hacer por sus circunstancias personales o sociales, cambiando la sintonía mental será posible percatarse de los aspectos del contexto limitantes de su capacidad para desenvolverse, así como las oportunidades de participar y de reconocimiento de los demás, por lo tanto, las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción existente entre los estudiantes con los contextos, no surgen de la situación de las personas que las viven, sino de la sociedad que los rodea, por ende las barreras pueden originarse por las propias personas, incluso por la misma familia, las políticas establecidas, el tipo de servicios que prestan las instituciones y el acceso que presentan, las características culturales por ideas y costumbres arraigadas, las circunstancias sociales y económicas que viven las personas, estas situaciones limitan la calidad de vida de los estudiantes percibidos con dificultades para aprender, en lugar de pensar en las barreras que su entorno les imponen,

porque los rodea una sociedad que construyó escuelas, casas, edificios, calles, ciudades pensando en la mayoría de los habitantes y no en todos (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2016; Muntaner, 2016; Sandoval, et al., 2013).

Las barreras pueden eliminarse o al menos minimizarse y sustituirse por facilitadores, por ejemplo, si en las escuelas se colocaran rampas, señalizaciones en braille, personal que se comuniquen en lengua de señas, las condiciones de acceso resultarían favorecedoras para todos, entonces en lugar de barrera contarían con facilitadores, de esta manera la idea de discapacidad o desventaja perdería el enfoque de tragedia personal para visualizarse como el derecho de las personas a participar en la sociedad, disfrutar de lo que ésta ofrece y tener, al igual que todos, un proyecto de vida a desarrollar para disfrutar de una vida con calidad. Es común pensar en declinar en la idea de los facilitadores por los recursos económicos, sin embargo, para convertir las barreras en facilitadores es imprescindible y de mayor importancia cambiar las concepciones y valores, antes que pensar en los recursos (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2016; Sandoval, et al., 2013).

Por lo tanto, la educación inclusiva no es un tema en donde se busquen formas para integrar a ciertos estudiantes marginados a las formas convencionales de enseñar y de aprender, conlleva no sólo a la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación del alumnado, implica que maestros, estudiantes y padres de familia se sientan cómodos ante la diversidad, llegando a verla como un reto para su crecimiento personal y colectivo en lugar de asimilarla como un problema, en donde las formas de enseñar y aprender sean enriquecidas paulatinamente (Aguerrondo, 2008; Arnaíz, 2006, 2012; Echeita, 2016; UNESCO, 2005).

Es posible concluir diciendo que la educación inclusiva es un medio para llegar a vivir en una perspectiva de los derechos, permite analizar diferentes formas de transformar los sistemas educativos, por ende sus escuelas y los diferentes entornos de aprendizaje subyacentes en ellas a través de sus dimensiones, a continuación se hará un breve recorrido por las dimensiones de la educación inclusiva.

2.1.2. Dimensiones de la educación inclusiva

Con la finalidad de responder a la diversidad presente en los estudiantes con mayor equidad, es posible descomponer a la educación inclusiva en sus dimensiones y tareas importantes, las cuales en ningún momento se encuentran en forma aislada, por el contrario es necesario entrelazarlas para dirigir las a una misma dirección, el bienestar común.

La primera dimensión, se refiere al lugar en donde el estudiante es educado, pudiéndose referir a espacios comunes, o bien, ordinarios para todos, o a los espacios específicos, segregadores, separados para algunos estudiantes por sus necesidades y características, este grupo de estudiantes separados son los vulnerables, en ellos está presente la razón de ser de la educación inclusiva, su presencia permitirá cultivar actitudes y competencias para eliminar las barreras existentes en las prácticas, y actitudes que limitan la participación y aprendizaje de los estudiantes vulnerables con equidad.

La participación, es la segunda dimensión, los estudiantes participarán con otros en la medida en que sean reconocidos como personas semejantes a los otros y por ende aceptados por quienes son, en esta dimensión la educación inclusiva cuida el establecimiento de las relaciones entre iguales en todos los espacios educativos, tales como salones de clases, patios, baños, jardines, comedores, etcétera, buscando que las diferencias entre iguales (conflictos) se resuelvan a través del diálogo y con medidas pacíficas, respetando la diversidad en todo momento y lugar.

El aprendizaje como tercera dimensión, busca garantizar el mayor nivel de logro de las competencias que contienen el currículum, eliminando la idea de lograr solo las elementales en algunos estudiantes, para ello, los docentes y el centro educativo inclusivos se preocupan en forma permanente de revisar y mejorar sus prácticas, porque están conscientes de que están mal empleadas, pudiendo convertirse en barreras para los estudiantes, sobre todo para aquellos considerados como vulnerables.

Se podría decir que pasar de las palabras enmarcadas por buenas intenciones a los hechos, no solo es una tarea a resolver por la escuela, para lograrlo se requiere de la intervención de manera propositiva de las familias, los estudiantes y la sociedad circundante a la escuela, de tal forma que la presencia de las tres dimensiones y sus tareas favorecerían las acciones a realizar y los hechos serían observables (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2014; Echeita, et al, 2013).

2.1.3. Características de las escuelas inclusivas

La educación inclusiva está fuera de pensar en acomodar a los estudiantes en sistemas educativos cuyas prácticas educativas son estáticas e inalterables, tampoco podría considerarse como el fin que persigue la sociedad, es el medio para vivir en una sociedad inclusiva, en donde todas las personas en forma paulatina participen en las actividades propuestas por la sociedad (Barton, 2009).

Es importante asentar que la inclusión es un proceso que nunca acaba, por ello, etiquetar a una escuela como inclusiva resultaría erróneo, la organización de las escuelas cambia constantemente por múltiples factores, entre los más frecuentes se encuentran: Los cambios de los maestros que lo solicitan, cambios de estudiantes de una escuela a otra, la inscripción de los estudiantes de nuevo ingreso, la partida de los estudiantes que egresan, se encuentran en movimiento permanente, por lo tanto, estos factores hacen que la inclusión sea un proceso inacabable, dirigido a la eliminación de barreras del aprendizaje, la participación y la presencia de los estudiantes. Esto conduce a realizar dos acciones fundamentales, por un lado la identificación de las barreras en la cultural, las políticas y prácticas escolares, y de los factores que facilitan el proceso; el segundo factor se refiere al desarrollo de acciones para superar las barreras en forma paulatina, por ende la inclusión permite que cada escuela, con sus características y necesidades específicas, transite por un proceso de mejora e innovación educativa, en el entorno de la comunidad en donde se encuentren ubicadas (Arnaiz,2012; Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2016; Sandoval, et al., 2013).

La educación inclusiva plasma la necesidad de transformación de los sistemas educativos, las escuelas y las prácticas, por ello, para poder decir que una escuela es inclusiva, es necesario que se comprometa a vivir un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos (Booth & Aisncow, 2015).

Las escuelas se convierten en inclusivas por diversos factores, entre los cuales es posible mencionar la presión que ejercen las evaluaciones internacionales, como las referentes al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), las políticas educativas implementadas en algunos países, en otros casos, los directores escolares preparados sobre el tema son quienes ejercen la presión del cambio, también los padres pueden llegar a presionar los cambios por las inconformidades existentes en torno a la forma de enseñar a sus hijos, en otros casos la presión la llegan a propiciar los mismos docentes al buscar estrategias para tratar con igualdad a los estudiantes que viven en marginación (discapacidad, pobreza, maltrato, entre otros), de igual forma los estudiantes pueden llegar a ejercer presión en el profesorado cuando no reciben respuesta educativa, por ejemplo, el caso de los migrantes, esta presión en la gran mayoría de los casos se hace imprescindible para avanzar hacia comunidades inclusivas, la presión es un factor necesario para movilizar a las personas y organizaciones que oponen resistencia hacia el cambio, siendo algo que se presenta en forma natural cuando hay que salir de una zona de confort (Echeita, 2013; Sandoval, et al., 2013).

Se coincide con el pensamiento de que el sueño de visualizar una educación inclusiva en las escuelas ya se encuentra plasmado en las políticas educativas de los países, sin embargo, lo establecido en en estos marcos políticos, en la gran mayoría de los casos, dista mucho de lo que realmente sucede en las prácticas escolares (Echeita, 2013; Melero, 2016), el cambio es complejo porque implica varias aristas para lograrse, tal como la UNESCO (2005) lo señala:

La educación inclusiva “implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de

aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. La Educación Inclusiva representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005, p. 13-15).

Se coincide con las ideas de la UNESCO (2005) porque efectivamente, la educación inclusiva es un medio para la transformación de los sistemas educativos y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, enriquecer los contextos para aprender, además, el hecho de que los maestros, estudiantes y padres logren sentirse cómodos ante la diversidad permitirá que desarrollen las actividades escolares con agrado, implicando entornos escolares en donde reine la felicidad de los estudiantes y de los demás integrantes de la comunidad educativa.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2015) conciben que:

No es deseable un certificado que sugiera que el centro ha alcanzado un destino final en cuanto a la inclusión. Los centros escolares siempre están cambiando; los estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final, “una historia interminable”. En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos (p. 31).

Booth y Ainscow (2015) concibieron que la educación inclusiva es un proceso inacabable, porque siempre habrá diversidad en los estudiantes que asiste a la escuela, y la diversidad pone en constantes retos a los directores y docentes, por lo tanto siempre estarán en el camino de la identificación de barreras y generando ideas para convertirlas en facilitadores, a través de la generación de prácticas innovadoras. Se coincide plenamente con estas ideas porque muestran la realidad presente en las escuelas, efectivamente la diversidad de los estudiantes presente en las escuelas hace que en la educación inclusiva siempre haya barreras que identificar y al tenerlas presente las prácticas en la escuela se modifican para convertirlas en facilitadores.

Por lo tanto, la educación inclusiva se convierte en un proceso favorecedor de cambios sistemáticos, que involucra de manera sustancial las concepciones y actitudes de los involucrados (Echeita, et al., 2015), en este caso de los agentes educativos, de tal forma que llegue a maximizarse la equidad y disminuya en forma sustancial la exclusión (Echeita, 2013).

Los valores de participación, respeto a las diferencias y colaboración son necesarios para la educación inclusiva, además, de que se tengan altas expectativas de los estudiantes, así como del profesorado, en las escuelas inclusivas se conciben ideas de motivación para todos sus miembros y de innovación en todos los sentidos, son capaces de fijarse metas buscando los recursos y medios para lograrlas, todo ello encaminado a la conformación de ambientes inclusivos (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2016).

En las escuelas hay condiciones comunes, es decir, características indispensables para pensar en la presencia de la educación inclusiva, en primer lugar se encuentran sus proyectos de mejora, es decir, la planeación, elaborada en forma colaborativa, con la participación de padres, estudiantes y maestros, aquí se integran todas las acciones a realizar, las cuales deben ser conocidas por todos los integrantes, padres, maestros y estudiantes, para perseguir las metas y objetivos.

La segunda característica se refiere a la formación docente, el profesorado se prepara para dar respuesta a las necesidades presentes en los estudiantes, el apoyo puede ser brindado gracias a la experiencia de los mismos profesores de la escuela o por profesores externos, también está presente la formación docente cuando los docentes de una escuela intercambian experiencias con los docentes de otras escuelas, enfocadas las acciones a mejorar la práctica. Ante la necesidad de dar respuesta a los estudiantes, los docentes siempre buscarán el apoyo para dar soluciones y brindar alternativas para su aprendizaje.

El liderazgo, es la tercera de las características, cada vez que sea necesario la dirección apoya, el director escolar contará con diversos puntos de vista y la colaboración de la comunidad para la elaboración y desarrollo de proyectos de mejora, siempre valora las

iniciativas y propuestas de los otros, en todo momento los escucha, todo el equipo educativo sabe lo que quiere y cuáles son sus objetivos.

Las reflexiones compartidas, ocupan el cuarto lugar en las características, aquí se abren espacios planificados de dialogo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dialoga en un clima de confianza y respeto que elimina todo sentimiento negativo, se dedican tiempos para valorar la efectividad de los cambios, se piensa cómo mejorar las prácticas para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes en el salón de clases, para promover el aprendizaje y la participación de los estudiantes se comparten experiencias que han funcionado y también las que no han funcionado, se está en constante búsqueda de datos basados en diversas fuentes (estudiantes, padres, maestros, comunidad, estadísticas) para detectar lo faltante por mejorar.

La participación es la quinta característica, en cualquier iniciativa de mejora participan los docentes de la escuela, para introducirse se toman en cuenta las opiniones de los padres de familia y los estudiantes, la escuela para la gestión en sus procesos de mejora toma en cuenta los servicios existentes en la localidad.

En la posición número seis de las características se sitúan las iniciativas que proponen las familias, los maestros, los estudiantes y algún otro miembro de la comunidad, las cuales son escuchadas y tomadas en cuenta para las acciones de mejora a realizar.

La última característica es la coordinación existente entre los docentes y los proyectos, es importante que sea buena, al igual que con agentes externos a la escuela, el responsable de la coordinación, es decir, los directores escolares, se encuentran bien preparados para ello y coordinan con eficacia las acciones que se emprenden (Booth & Aisncow, 2015; Echeita, 2014; Muñoz, López & Assaél, 2015).

Para finalizar, es posible decir que la educación inclusiva construye las bases para un desarrollo social, económico, cultural y político, por ello es urgente que los sistemas educativos, sobre todo los de América Latina, conciban que los estudiantes asisten a la

escuela con la única finalidad de ser felices, desarrollar sus talentos para construir un mundo maravilloso lleno de posibilidades para todos, aquí se encuentran los arquitectos de la sociedad del futuro, de la sociedad inclusiva, para algunos tal vez ya es una realidad y para otros sigue siendo un reto por asumir (Ocampo, 2016).

2.2. Del proceso de normalización al espacio de inclusión de la discapacidad desde una visión de derechos humanos

En el campo de la educación, específicamente en las escuelas, se encuentran diariamente situaciones en donde únicamente algunos estudiantes son tomados en cuenta y otros por sus características y condiciones llegan a ser excluidos, es aquí en donde los adultos que enseñan establecen diferencias en los estudiantes acordes a su forma de pensar, por ejemplo, un docente establece el parámetro a un estudiante de destacado, bajo sus propias expectativas, cuando lo pone en contraste con otro que no cubre estas expectativas, naciendo así lo insuficiente, contrario a destacado, también estos pensamientos pueden llevar a los docentes a clasificar a los estudiantes en los normales y los anormales, todos aquellos estudiantes carentes de algún aspecto común con las mayorías, podrían caer en este rango de los anormales, como es el caso del alumnado con discapacidad, en estas personas la exclusión es visible no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general (Echeita, 2014). Pero ¿quién los excluye?, son las formas de pensar y las creencias de las personas las limitantes para incluir o excluir a los estudiantes, estos pensamientos y creencias se traducen en discursos, los cuales al emitirse se transforman en prácticas.

Algunas causas para percibir que las personas pueden caer en las categorías de normales y anormales, se derivan de la construcción discursiva y social, esto hace posible que las ciencias humanas sean una realidad, a partir del hombre anormal es posible hacer una ciencia del hombre considerado normal. La anormalidad en forma dominante se encuentra presente cuando es definida como productos de juegos de verdad y al mismo tiempo como insumo de las ciencias del hombre dadas emergentemente (anormalidad-verdad), o bien, cuando se le asigna la connotación de un producto derivado del ejercicio material del poder y de las instituciones (anormalidad-poder), por último, al pretender definirla como la

búsqueda de situaciones subjetivas más libres, pese a ser excluida y controlada por una variedad de mecanismos de sujeción (anormalidad-ética). De esto se deriva el desprendimiento de lo arqueológico, debido a que el análisis de los discursos parte de su coherencia interna, y lo genealógico al incluirse las relaciones de poder, otorgadas por la dimensión histórica, incluyendo los procesos que la producen, esto bajo la concepción de Foucault (Bacarlett, 2015; De la Vega, 2010).

Para establecer puntos opuestos, es necesaria la presencia de un punto de partida, es decir, el hombre para poder entender el significado de sucesor se vio en la necesidad de contrastarlo con el antecesor, para poder seleccionar el color blanco tuvo que contrastarlo con el negro, para diferenciar el bien tuvo que conocer el mal, los cuerpos correctos se contrastaron con los incorrectos, lo prohibido también requirió la presencia de su opuesto, lo permitido, es así como la normalidad es lo opuesto a la anormalidad, en donde todos los normales en una escuela son tomados en cuenta y los anormales quedan fuera, aquí la inclusión y la exclusión se hacen presentes, en donde los anormales son expuestos a un sin número de exclusiones. Por tanto, las exclusiones son las formas singulares presentes en las comunidades para establecer una separación entre lo que es deseable de lo indeseable, esto hace que las prácticas de exclusión estén presentes en la vida social y política (Bacarlett, 2015; Canguilhem, 2011; De la Vega, 2010; Pié, 2015).

Complementando las ideas anteriores, Canguilhem (2011) concibe que lo anormal no es tal por la ausencia de la normalidad, porque en todo tipo de vida hay normas de vida, por ende el estado fisiológico (estado sano) puede admitir la entrada de nuevas normas, el hombre es sano siempre y cuando sea normativo con respecto a los cambios de su medio ambiente, no existe una ciencia biológica de lo normal, se cuenta con una ciencia de las condiciones y situaciones biológicas llamadas normales, denominada fisiología.

A través de los diferentes discursos emitidos por los integrantes de las diversas comunidades, se concibió la idea de que las personas con discapacidad eran anormales. Los discursos emitidos por las personas en las diferentes épocas, brindan la posibilidad de

conocer los diferentes momentos históricos vividos por las personas con discapacidad, lo cual ha posibilitado el planteamiento de modelos de tratamiento, mismos que esbozaremos.

Antes de abordar la revisión de los modelos de tratamiento, se analiza el concepto de personas con discapacidad transitado en diferentes momentos históricos, hasta el momento se carece de un concepto universal, su concepción parte de los contextos, las épocas y las culturas en que se encuentren situadas, es decir, de los países originarios y de las políticas educativas en estos (Palacios, 2008; UNICEF, 2015), se enuncian las siguientes definiciones.

2.2.1 ¿Qué es la discapacidad?

UPIAS (1976) dice que “discapacidad es la desventaja o limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluyen de la participación en las actividades sociales generales. La incapacidad física es, por consiguiente, una forma particular de opresión social” (Barton, 1998, p. 41).

En 1980, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía (CIDDIM), define a la discapacidad “como toda disminución (restricción) o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen que se considere normal para un ser humano. La discapacidad sería así el resultado de la incidencia de una deficiencia que restringe o anula las habilidades de una persona para desarrollar una actividad considerada normal dentro de su contexto socio-cultural” (Rosato & Angelino, 2009, p. 44).

En España, la Ley de Integración Social de los Minusválidos, promulgada en 1982, define a las personas con discapacidad: “A los efectos de la presente Ley se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales”.

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, publicada en el DOF, en marzo de 2001, en su Art. 1º, que “el término discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limite la capacidad ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social”.

Desde el modelo médico la discapacidad se define como “un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales”, por otro lado, el modelo social dice que la discapacidad “no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social” (CIF, 2001, p. 32).

La Secretaría de Educación Pública, en el 2017, en el anexo de las Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación de la Educación Básica, numeral 31, define a la discapacidad diciendo “las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

Como investigador se concibió que la discapacidad son los obstáculos presentes en el entorno económico, político y social y que enfrenta la diversidad funcional, limitando el ejercicio de sus derechos, impidiendo su participación y desarrollo en igualdad de condiciones que el resto de la población, obstruyendo su felicidad, desenvolvimiento e inclusión en los contextos que los circunscriben (Palacios, 2008; SEP, 2017; UPIAS, 1976; Victoria, 2015).

Para fines de la presente investigación, la última definición concuerda con las concepciones y teorías presentadas, la discapacidad es propiciada por el entorno que rodea a

las personas y no por sus características, la connotación de lo normal y anormal lo asignan las personas del contexto.

2.2.2. Los modelos de la discapacidad

Para entender los avances en materia educativa implementados para las personas con discapacidad, es importante conocer los momentos histórico vividos por este grupo social, tomando como punto de apoyo los tres modelos de la discapacidad: El de prescindencia, el médico o rehabilitador y el social, propuestos por Palacios (2008), se revisará como se ha concebido la discapacidad desde antes de Cristo hasta los tiempos actuales, se abordarán tres modelos de tratamiento que han asistido a las personas con discapacidad, y que en algunos contextos actuales aún existen, estos son:

Modelo de prescindencia

Un rasgo característico del modelo de prescindencia es la percepción de que las personas con discapacidad carecen de cualquier aporte a la comunidad, concibe a la diversidad funcional como una desgracia, a tal grado de pensar que una vida así no es digna, las personas con discapacidad carecen de asistencia social y educación. Este modelo se integra por los submodelos Eugenésico y el de marginación.

Atribuye las causas de la discapacidad a motivos religiosos, considerando que las personas con discapacidad no son necesarias para la comunidad, debido a su no contribución en situaciones productivas, se conciben como personas con mensajes diabólicos y que han hecho enojar a los dioses, por ello, viven en desgracia y no merecen vivir, llegando a sacrificarlas. Por ejemplo, en la época de Alejandro Magno, referente a la cultura griega, seno del nacimiento de las olimpiadas, cuyo objetivo primordial era promover al ser humano perfecto, la belleza, la fuerza física, en pocas palabras al hombre perfecto para llegar a hacer un semidios, si alguien nacía en forma diferente, como no podría llegar a ser perfecto era sacrificado. Algo similar fue lo ocurrido en la Roma Imperial, específicamente en la Roca Tarpeya, lugar de ejecución de asesinos y traidores de los romanos, pero también era utilizado

como morada de sacrificio para los deformes, lisiados y diferentes. Este momento histórico se sitúa al submodelo Eugenésico, se podría decir que todo lo sucedido antes de Cristo, se enmarca en este periodo. Sin embargo, es importante mencionar que la forma selectiva implementada por los romanos, tuvo gran influencia en el siglo XX, con los nazis, quienes construyeron cámaras de gas con la finalidad de asesinar a los judíos y a todos los vistos como indignos, de lo que consideraban su suprema raza aria (Barton, 1998; Palacios, 200; Pié, 2015; Victoria, 2015).

Es destacable mencionar los hechos de eugenesia acaecidos en los Estados Unidos de Norteamérica durante los siglos XIX y XX, para evitar el nacimiento de personas con discapacidad, en donde hacia el año 1900 la esterilización fue la solución encontrada contra las personas con debilidad mental, así eran denominadas las personas con discapacidad, se llegaron a promulgar leyes al respecto, como la de Indiana en 1911, llamada Ley de esterilización involuntaria. Incluso emitieron leyes que prohibían el derecho a contraer matrimonio con o entre personas con discapacidad, y que decidían de las decisiones de las autoridades supremas de la época, quienes arrebatan a sus hijos a las personas con discapacidad, por su coeficiente intelectual. Otro acto atroz, fue el de algunos hospitales, en donde los médicos dejaban morir a los recién nacidos con alguna discapacidad, niños sin ojos, manos, o por la falta de algún miembro del cuerpo morían, como si fuera parte de lo normal. Como es posible observar, se tomaron decisiones basadas en las ciencias duras de la época y no en las actitudes asumidas por la sociedad (Barton, 1998; Barton, 2009; Pié, 2015). Aquí sin lugar a dudarlo, se encuentra caracterizado lo que Foucault denominó Estados racistas, porque por medio de sus discursos políticos lograron legitimar sus política de arrebatar la vida a otros seres humanos, o bien, buscando formas para evitar su nacimiento (Barcalett, 2016).

En el tiempo del cristianismo, con la llegada de Jesucristo, quien predica bienaventurados serán los que sufren, porque de ellos será el reino de los cielos, además, mediante milagros, sana a los leprosos, cura a los enfermos, da vista a los ciegos, hace caminar a los paralíticos, y les llama hermanos por ser todos hijos de Dios, de este modo el cristianismo le da a la diversidad funcional una finalidad divina. Algunas personas sin este

tipo de problemas le preguntan a Cristo, ¿Cómo puedo hacer para entrar al reino de los cielos si yo tengo dinero, soy religioso? La respuesta fue: ayudando a los demás, siendo compasivo, es así como estas personas con dinero comenzaron a ayudar a las personas humildes por medio de la caridad (Palacios, 2008; Pié, 2015).

La vida de las personas con discapacidad tiene un cambio de concepción, las familias ante el mandamiento no matarás, dejan de sacrificar a las personas, pero no quieren hacerse cargo de sus familiares con discapacidad, por ello, los religiosos crean espacios para acoger a todas las personas que sufren y por alguna circunstancia de la vida se encuentran excluidos de las actividades sociales, es así, como se crean los orfanatos y lugares en donde, entre otros asistentes, se encuentran personas con discapacidad, mantenidos a partir de la misericordia y caridad de los que tenían posibilidades económicas y creían ganar así un pedacito del reino de Dios. Las personas anormales y de clases pobres eran marcados por la dependencia y el sometimiento, aunado a ser tratadas como objetos de caridad y sujetos de asistencia, condenados a vivir como servidumbre o a vivir en instituciones cristianas, si no lo aceptaban, les quedaba ser méndigos, y dedicarse a solicitar limosna en las calles, sobre todo se sometía a estas prácticas a niñas y niños. También estas personas, llamadas con insuficiencia en la Edad Media, eran objeto de diversión y ridículo, estamos ante la presencia del llamado submodelo de marginación (Barnes, 1998; De la Vega, 2010; Palacios, 2008; Victoria, 2015). Aquí el hombre anormal es lo contrario del normal, al que se concibe con pensamiento, conducta y corporalidad universales, y por lo tanto estandarizadas, significa que el anormal se encuentra fuera de estos parámetros, por lo tanto, era excluido de lo que hacían los normales (Bacarlett, 2016; De la Vega, 2010; Pié, 2015).

La medida del hombre y del mundo era la normalidad, el prototipo del hombre visto como normal era el hombre medio, capaz de adaptarse a las situaciones productivas del mundo normal, todas aquellas personas incapaces de adaptarse a lo establecido eran castigados, separados, expulsados a contextos fuera de lo normal, por lo tanto, vivían exclusión, la desigualdad social era inminente, no hay una alteridad deficiente, sino una mediocre normalidad, vista desde el mismo sistema de justicia existente. Es posible decir que la discapacidad es una producción social, puesto que la forma de concepción de las personas

que rodean a las personas con diversidad funcional son las que la sitúan en el rango de anormales (Pié, 2015; Rosato & Angelino, 2009).

Modelo rehabilitador o médico

Ahora se aborda lo referente al segundo modelo, denominado médico o rehabilitador, surge a partir de la segunda guerra mundial, principalmente en Estados Unidos, su filosofía consideró que la discapacidad no se origina por aspectos religiosos, la atribuye a causas totalmente científicas, vistas desde las limitaciones presentadas en las personas. Existe un avance en la ciencia, es posible distinguir dos momentos importantes el avance médico y la detonación de las guerras. Con el avance médico, se despierta el interés por conocer el cuerpo humano y cómo funciona, percibiendo la existencia de dos tipos de cuerpos, los de funcionamiento normal y los de funcionamiento anormal, surge el término de atípicos, se refiere a los cuerpos que funcionan diferente (De la Vega, 2010; Victoria, 2015; Palacios, 2008), “la normalidad se presenta como una categoría de señalamiento de lo propio y lo impropio, en un intento eficaz de discernimiento, de marcación y demarcación, de clasificación, de separación entre Nosotros y los Otros” (Almeida, Angelino, Priolo & Sánchez, 2009, p. 63).

A la par con los avances de la ciencia, empieza la segunda guerra mundial, regresan a su país personas sin piernas, sin vista, en esencia sin alguna parte del cuerpo y con algunos problemas mentales, sin embargo, no se les dio un trato de asistencia porque la discapacidad no era de nacimiento, eran concebidos como héroes de guerra, habían dado la vida por su nación, por lo tanto había que darles un trato diferente, un trato especial como recompensa. Por ello, junto con el avance médico, empieza la invención de las prótesis, como medio para integrarlos nuevamente a la sociedad, habían sido personas normales, el tipo de atención brindado era ante todo social, otorgándoles los mejores avances médicos para participar con su sociedad de manera normal, también contaron con oportunidades educativas en todos los sentidos, podían regresar a la universidad si la habían dejado, si deseaban cursar un posgrado podían hacerlo, este hecho suscitó la necesidad de apoyos diferentes para las personas con discapacidad, se requerían especialistas para apoyarlas, por lo que la educación especial tiene

auge, destacando el papel de los especialistas existente de la época, quienes en un primer momento fueron convocados por los organismos diferenciales para difundir y orientar el paradigma diferencial en el ámbito educativo.

La influencia del paradigma diferencial, en especial en América del Norte y Europa, permitió formular políticas a nivel internacional, tales como: En Ginebra, hacia el año de 1960 se llevó a cabo la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, en la cual se dedicó la recomendación número 51 a la Organización de la enseñanza especial para niños con deficiencias mentales, que invitaba a los países miembros de la UNESCO a la creación y ampliación de los sistemas de educación especial. También se encontró que en el año de 1971, se proclamó la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental, y en 1975 la Declaración de los Derechos de los minusválidos (De la Vega, 2010; Palacios, 2008; Victoria, 2015).

Simultáneamente con los avances médicos, surgió otro tipo de avance, aparece el campo de la psicología, enfocada en un primer momento a medir el coeficiente intelectual de las personas y situarlas en una clasificación de parámetros normales y anormales, otra de sus finalidades fue poder saber ¿qué pasa con un ciego?, ¿qué pasa con un sordo?, ¿qué sucede con una persona con discapacidad intelectual?, ante este tipo de cuestionamientos nacen las pruebas psicológicas y otros sucesos de relevancia, como la invención del sistema Braille, la lengua de señas para los sordos. La psicología cobra un papel muy importante, porque ayuda a reconocer que estas personas son capaces de aprender, teniendo impacto en el tema educativo. A partir del interés de integrarlos a la sociedad, se piensa que los niños y niñas con estas características también pueden ser integrados desde pequeños, es así como se crean centros de atención específicos para que aprendieran estos menores y pudieran ser útiles a su sociedad. Los hospitales y orfanatos continúan vigentes.

Apoyados en el enfoque médico y psicológico se hizo una clasificación sobre las discapacidades: visuales, auditivas, motoras, intelectuales, las cual se continúan usando hasta la fecha. El propósito de este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, es así como el problema se centra en la persona, con sus propias diversidades y dificultades,

rehabilitarlas es el fin primordial, ya sea psíquica, física, mental o sensorialmente. Por lo que el trabajo social termina siendo una transformación de los sujetos en su propia naturaleza, y es tal vez, la educación especial el paradigma existente para cambiar, transformar y normalizar a las personas con discapacidad (Cruz & Hernández, 2006).

Aquí nace la integración educativa de las personas con discapacidad, este fue un tiempo difícil para los profesionales y funcionarios trabajadores de áreas que atendían a personas con discapacidad, porque reconocían la naturaleza inscripta en ella, y además, estaban conscientes de no tener la formación para trabajar con personas diferentes, sus estudios les habían dado elementos para atender a personas en forma homogénea, por lo que era importante prepararse para atender a las personas con discapacidad, también se enfrentaron a situaciones discrepantes con las opiniones de las personas que no eran partidarias de la normalización de las personas con discapacidad, como ejemplo se cita lo que les sucedió en el Congreso Higiénico Escolar, celebrado en la Plata en el año de 1937, en donde algunos maestros y muchos inspectores técnicos se opusieron a la hegemonía de los médicos, al sostener que los niños retrasados eran sujetos anormales. La capacitación y el trabajo protegido serían el detonante para la integración social de estas personas (Almeida, et al., 2009; De la Vega, 2010; Palacios, 2008; Pié, 2015; Victoria, 2015).

La presencia de la psicología en el modelo rehabilitador, es evidenciado por los Test, es propicio hacer mención del apasionado psicólogo francés Foucault, quien en la década de los 60, aplica a los compañeros de la escuela normal superior el Test de Rorschach, su interés era saber cómo la psicología construye los signos de los sujetos, sobre todo buscaba que esta rama tuviera el carácter de científicidad, del que carecía. La psicología en este tiempo presenta conflictos internos, que según Foucault se debían a la calidad de su objeto, la existencia humana, la cual no puede ser objetivable ni reducible de manera absoluta. Refiriéndose a la enfermedad mental se enfoca a las formas por las que aparece y a las condiciones que provocan su aparición, acuñando el término de biopoder, lo definió como una toma positiva sobre el poder de algunos sobre la vida de otros, quitando el sentido de suprimir, reprimir o censurar, como era el caso de las personas con discapacidad, invitaba a

las personas con poder a integrar, producir y animar (Bacarlett, 2016; Brogna, 2015; Pié, 2015).

Los tratamientos médicos, educativos y de rehabilitación eran los medios para corregir lo anormal y se acercara más a lo humano a las personas con discapacidad, además, a las familias se les arraigaba un sentimiento de estar fuera de la supuesta normalidad estaba mal, por tanto debía ser corregido, para dejar de tener discapacidad. Esto propiciaba que muchas personas con discapacidad quedaran fuera de los ámbitos educativos, laborales y sociales, por ende sufrían exclusión (Almeida, et al., 2009).

Más tarde surgirían las ideas de Canguilhem (2011), dándole un enfoque totalmente diferente al concepto de normalidad, sacándolo del estado patológico. Calificó de normales a tipos o funciones, porque tiene presente la polaridad de la vida, considerándola dinámica, sostiene la idea de que si existen normas biológicas es institución de su propio medio ambiente, dando pautas a poner valores en el organismo mismo y en el medio ambiente, a lo que denominó normatividad biológica. De aquí que haya sostenido que “lo anormal no es tal por ausencia de normalidad. No hay ningún tipo de vida sin normas de vida, y el estado mórbido es siempre una cierta manera de vivir. El hombre es sano en la medida en que es normativo con respecto a las fluctuaciones de su medio ambiente” (Canguilhem, 2011, p. 175). Estos pensamientos son un parteaguas para la entrada al modelo social.

En conclusión, en el modelo médico o rehabilitador la anormalidad y normalidad tienen como característica el hecho de pensar en convertir a las personas anormales en normales, la diversidad funcional no es reconocida como tal, esto como parte de las concepciones dadas a conocer en los discursos emitidos en esa época. Si bien es cierto, que las ideas de Canguilhem (2011) revolucionan esta concepción, al hablar de normas biológicas generadas por el medio ambiente, no lograron erradicar las ideas de normalización de las personas con discapacidad.

Modelo social

El modelo médico tiene un giro trascendental, cuando la insuficiencia se convierte en parte de lo social, y diluye lo social en lo biológico (Barton, 1998). Pese a todos los buenos deseos de la sociedad, las personas con discapacidad empiezan a enfrentar una serie de dificultades, como tener trabajos dignos, su derecho a trabajar era inexistente, ser tomados en consideración en la toma de decisiones, ya sea en sus cuidados médicos, o bien, en el trato que se les brindaba en las universidades, esto los hace exigir respeto a sus sentimientos, un trato humano y digno. Son las personas con discapacidad motriz quienes inician movimientos, en su mayoría blancos, se unen sus familias, juntos lucharon en pro de sus derechos sociales, es así como nace el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008; Victoria, 2015).

Las personas con discapacidad en los años sesenta y setenta se agruparon y organizaron para protestar contra el encierro al que eran sometidas, y por la pobreza y discriminación enfrentadas en su día a día, esto emergió principalmente en Estados Unidos de Norteamérica, con el Movimiento de Vida Independiente, en tanto que en Suecia se encuentra al movimiento de autorrepresentación Self-Advocacy Movement, aquí también se formó el grupo pro beneficios por discapacidad The Disablement Income Group (DGI); por otro lado en Gran Bretaña nace el grupo la Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación, lo vivido por los británicos dio vida a un nuevo enfoque sociopolítico, por demás radical, que generó controversia de la teoría y la práctica denominado modelo social de discapacidad (Barton, 2008, 2009). Además, en el Reino Unido el movimiento de personas con discapacidad se concentró en la búsqueda de cambios en la política social y en la legislación de los derechos humanos, además, buscaron cambiar la idea que los había categorizado como un grupo vulnerable, necesitado de la protección del resto de la sociedad (Palacios, 2008; Victoria, 2015).

El modelo social se basa en la redefinición de la discapacidad, concibe que las causas originarias de la discapacidad son ajenas a lo religioso y a lo científico, atribuyéndolas a situaciones sociales. En este modelo las personas con discapacidad pueden hacer

aportaciones muy valiosas a la sociedad en la que se desenvuelven, o bien, su contribución puede ser en la misma medida del resto de las personas, sus limitaciones personales no son las que evitan su plena participación en la sociedad, lo que les limita dicen, son las restricciones sociales impuestas por la sociedad, esto las ha llevado a concluir que la discapacidad suele ser una forma de opresión social, posicionándolos ante dos teorías, una llamada de la tragedia y la otra titulada de la opresión social. El modelo invita a desarrollar nuevas ideas y maneras de pensar con respecto a las personas con discapacidad, es decir, no dirigió su mirada en los problemas presentes en los individuos con discapacidad, sino buscó centrarse en el desarrollo de investigaciones que permitieran medir los efectos incapacitantes de las realidades sociales, económicas y físicas prevalecientes, de aquí nace el hecho de que la discapacidad es una imposición social y no una limitación personal, con esta forma de pensar la teoría de la tragedia personal tiene un fuerte declive, favoreciendo la teoría de la opresión social, misma con la que concordaron los escritores que presentaron alguna discapacidad como Hevey (1992), Shakerpeare (1993) y Darke (1994) (Barton, 2009; Oliver, 2008; Palacios, 2008; Victoria, 2015).

La teoría interaccionista explica la discapacidad como desviación social, el sociólogo Goffman (1963) (Citado en Oliver, 1998) tuvo grandes avances en esta teoría, acuñó el concepto de estigma, pensaba que los estigmatizados, refiriéndose al enano, al ciego, al desfigurado, al ex enfermo mental, entre otros, generalmente eran concebidos como no muy humanos, precisamente la aplicación del estigma es el resultado de las condiciones propias de los estigmatizados y de las interacciones sociales entre lo normal y lo anormal. El término estigma es basado en las percepciones que posee el opresor, más que el oprimido. Para algunos sociólogos, esto fue visto como un avance, sin embargo, las personas con discapacidad prefirieron interpretar sus experiencias colectivas remitiéndose a las situaciones de discriminación y opresión, más que a los conceptos interpersonales de estigma y estigmatizados establecidos por Goffman (Oliver, 1998).

Oliver (1998) habló de la importancia de un cambio de paradigma, que permitiera entender los tres niveles con los que es posible abordar la tarea de aprehender el proceso de transición de los paradigmas de la discapacidad: El ontológico, el epistemológico y el

experiencial. El primero aborda la naturaleza de la discapacidad, es decir, la teoría sociológica, de la cual se hablará más adelante con el modelo social; el segundo trabaja sobre las causas de la discapacidad, aquí las teorías de medio alcance tienen presencia; el tercer y último nivel, lo conforma la hegemonía de la discapacidad, el experiencial, busca comprender la experiencia de la discapacidad desde el punto de vista de las propias personas con discapacidad. Como se puede observar los tres modelos se interconectan entre sí, para formar un todo completo llamado hegemonía de la discapacidad, así es como la concibió la sociedad capitalista.

El paradigma del modelo social rescata las capacidades de las personas con discapacidad, en lugar de acentuar las discapacidades, de esta manera los problemas de la discapacidad son sociales, más que individuales, originando que los niños y niñas con discapacidad gocen de las mismas oportunidades de desarrollo poseedoras por todos los menores, bajo esta situación la educación debe ser inclusiva, para poder adaptarla a las necesidades de todos y todas, de esta forma la educación especial se reservará como última media para su atención. El modelo aspira a demostrar que todas las personas, incluidas con discapacidad, tienen derecho a un cierto estándar de vida, a un mismo espacio de participación física y ser tratadas con igual respeto. Hace énfasis en las barreras económicas, medioambientales y culturales que enfrentan las personas consideradas con diversidad funcional, pudiendo citar la inaccesibilidad en: educación, sistemas de comunicación e información, centros de trabajo, servicios de apoyo social, sanitarios, transporte, vivienda, edificios públicos y de entretenimiento, todos ellos discriminatorios, con este modelo nace la inclusión educativa, esto como necesidad de que los derechos humanos se practiquen con y en todas las personas (Barton, 2009; Cruz y Hernández, 2006; Nussbaum, 2015; Oliver, 1998; Palacios, 2008; Victoria, 2015).

En el modelo social lo normal y anormal se diluyen para dar paso al respeto de la diversidad funcional, la sociedad se ve en la necesidad de cambiar sus concepciones, al dejar de pensar en cubrir las necesidades solo de los que se consideraban normales y centrarse en cubrir las necesidades de todos sin excepción, con los derechos adquiridos por el hecho de

haber nacido, y concibiendo a la discapacidad como un problema social que da paso al respeto a las diferencias.

3.2.3 El modelo social y su conexión con los derechos humanos

Como se ha podido observar, las personas con discapacidad en la mayoría de las sociedades fueron sometidas a la exclusión, para superar este momento, se organizaron y se abrieron brecha en la sociedad, su lucha no ha sido en vano, con el modelo social de la discapacidad, las formas jurídicas se pensaron en forma diferente, porque se tenía la necesidad de abordar el contexto de la discapacidad, gracias a esto, la discapacidad se visionó como un problema social, así la problemática fue entendida desde los contextos (social, cultural, histórico y geográfico), para resolver el problema no era suficiente una adecuada rehabilitación, se requería de una sociedad accesible, sin barreras, sobre todo, eliminar las de tipo cultural, es decir, una sociedad en donde la tolerancia se practique y exista el respeto a las diferencias, asignándole un valor positivo, esta será la única forma de construir una democracia verdadera (Palacios, 2008; Victoria, 2015).

Victoria (2015) habló sobre el modelo de la encrucijada, el cual surge después del modelo social, contiene tres elementos interrelacionados y unidos para que los derechos humanos de las personas con discapacidad sean garantizados, protegidos y gocen de la promoción debida:

- La particularidad biológica y de conducta. Se refiere a “las necesidades integrales específicas que cada persona con discapacidad requiere satisfacer para tener asegurado el pleno goce y ejercicio de sus derechos, a partir de las condiciones desiguales que tiene en relación con el resto de la población” (p. 45).
- Organización económica y política. “Este elemento queda determinado por la relación entre el tipo de organización económica y política de una sociedad en un tiempo y espacio determinado, con el modo en que se significarán y tratarán cada tipo de particularidad biológica y de conducta de una persona” (p. 45).

- Cultura y normatividad. La relación entre la cultura y las normas, en muchas ocasiones carece de armonía, debido a que no siempre la presencia de las primeras tienen impacto en las segundas, o bien, las segundas ya están establecidas y no se practican en las primeras.

El análisis de los tres elementos no es posible hacerlo en forma aislada, necesariamente tienen que estar interrelacionados porque se determinan unos a otros, por ello, todo tratamiento que se desee hacer sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad deberá realizarse en el espacio social y dinámico en donde éstos se ejerzan, se exijan o en su caso se violenten (Victoria, 2015).

Pese a los múltiples esfuerzos de las personas con discapacidad por el respeto de sus derechos humanos, aún persiste, en gran medida la visión médico rehabilitadora, visualizándolos como individuos que requieren ser asistidos, distando de la visión de ser individuos sujetos de derecho, lo que ha ocasionado que se comentan actos discriminatorios, siendo tres los más recurrentes: 1) Desigualdad total en el trato, lo que origina exclusión, cierto grado de restricción, o bien, la presencia de preferencias hacia una persona o grupo de personas; 2) Las características o condición prevaleciente en las personas, es lo que motiva al trato desigual existente; 3) La discriminación da como resultado anular el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales de la persona (Victoria, 2015).

Para cerrar el tema de los derechos humanos, no se puede dejar de mencionar a Nussbaum (2015), con su muy particular punto de vista filosófico, dado a conocer a través de su enfoque de la justicia, el cual considera a cada persona como un fin en sí misma, enfatizando que las personas con discapacidad son merecedoras del mismo respeto y consideración que el resto de las personas, cuya dignidad humana debe ser totalmente respetada por todos.

Nussbaum (2015) hizo énfasis en lo mínimo y esencial que exige una vida humana para ser digna, esto es superar un nivel umbral de diez capacidades centrales: Vida, se refiere a que el tiempo de vida de una persona tenga una duración normal, es decir, que no se muera

de manera prematura por carencia de servicios y medios; salud física da pauta a gozar de lugares dignos para vivir, buena alimentación y buena salud, esta última considerará hospitales de salud dignos; integridad física, la cual incluye el desplazamiento libre de un lugar a otro, protección de ataques violentos, contar con oportunidades de satisfacción sexual y elección libre de cuestiones reproductivas; sentido, imaginación y pensamiento, es imprescindible recibir una educación que incluya la alfabetización, y la formación matemática y científica básica que les brinden los elementos necesarios para desarrollar su imaginación y pensamiento; emociones, tienen derecho a sentir apego por personas y cosas, amar y ser amados con plena libertad; razón práctica, se refiere a su desarrollo sobre la concepción del bien hacia sí mismo y hacia su comunidad, además, de poder planificar su propia vida, es decir, generar su propio proyecto de vida; afiliación, esto es contar con diversas formas de interacción social y disponer de las bases sociales necesarias para no sentir humillación, prevaleciendo el respeto por sí mismos y por los demás; otras especies, se refiere a aprender a vivir una relación respetuosa con los animales, las plantas y el resto del mundo natural; juego, esto es poder reír, jugar y disfrutar todo tipo de actividades recreativas; y control sobre el propio entorno, sobre todo, su participación efectiva y libre en lo político, buscar un trabajo digno en un plano de igualdad y en lo material libertad para poseer propiedades (Nussbaum, 2015).

Como conclusión se podría decir que si el entorno social y cultural brindará oportunidades a todas las personas para desarrollar las capacidades propuestas por Nussbaum (2015), la sociedad inclusiva tan anhelada se convertiría en realidad.

2.3. Los directores escolares y su función: Gestión y liderazgo

Una de las principales figuras de las escuelas, con la tarea de promover una educación de calidad para todo el alumnado, a través del proceso de educación inclusiva, es la del director escolar. En el Sistema Educativo Mexicano su función se encuentra definida en el Art. 4º, Fracción XXIII de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en septiembre de 2013, que a la letra dice:

Personal con Funciones de Dirección: A aquel que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados (LGSPD, 2013, p. 3).

Los directores escolares, a partir de la función encomendada en la normatividad vigente, tienen varios retos por asumir centrados en el logro de los aprendizajes esperados de todos los estudiantes. Una preparación empírica no tendría cabida en la atención de los retos actuales, para lograr este tipo de retos se requieren directores con un perfil profesional acorde a la complejidad de los procesos a coordinar, liderar y dirigir encomendados (SEP, 2010b; SEP, 2009), por ello la SEP Federal, emite cada año el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con Funciones de Dirección y Supervisión de Educación Básica, el cual propone los parámetros e indicadores orientadores de los procesos de evaluación del desempeño, la formación continua del personal citado y son un referente para el desarrollo de buenas prácticas educativas (SEP, 2017), esto como parte de las políticas educativas implementadas para favorecer la educación inclusiva.

El perfil de directores escolares de Educación Básica establece los conocimientos, habilidades y actitudes que los directivos escolares deben poseer para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio de calidad a los estudiantes, para favorecer el máximo logro académico con equidad (SEP, 2017). Para la SEP (2017) los directivos escolares son elementos claves para planear, coordinar y sostener la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza, con la colaboración del personal docente. El perfil describe las capacidades que debe poseer una “figura directiva comprometida con las buenas prácticas de enseñanza, el logro de aprendizajes de los estudiantes, la inclusión, la igualdad de género y el respeto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes” (SEP. 2017, p. 13).

El perfil se organiza en cinco dimensiones, cada una de éstas se agrupa en parámetros, a su vez los parámetros se conforman por indicadores, la Tabla 3. Perfil profesional de directores escolares de educación primaria, muestra los perfiles y parámetros propuesto por SEP en febrero de 2017.

Tabla 3. Perfil profesional de directores escolares de educación primaria.

Dimensión del Perfil	Parámetros
Dimensión 1. Un director que conoce la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar para lograr que todos los alumnos aprendan.	1.1 Explica la tarea fundamental de la escuela. 1.2 Explica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz. 1.3 Explica los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos. 1.4 Explica elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes.
Dimensión 2. Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.	2.1 Realiza acciones para organizar el trabajo de la escuela y mejorar los resultados educativos. 2.2 Establece estrategias para asegurar la Normalidad Mínima de Operación Escolar. 2.3 Realiza acciones para la mejora escolar y la calidad de los aprendizajes de los alumnos. 2.4 Gestiona la mejora de las prácticas docentes y el logro de los aprendizajes en los alumnos. 2.5 Construye ambientes de trabajo en la escuela donde es posible que todos aprendan. 2.6 Gestiona los recursos, espacios físicos y materiales para el funcionamiento de la escuela.
Dimensión 3. Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional como medio para mejorarla. 3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional. 3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.
Dimensión 4. Un director que asume y promueve los principios éticos y los fundamentos legales inherentes a su función	4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función directiva. 4.2 Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa. 4.3 Demuestra las habilidades y actitudes requeridas para la

y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.	función directiva. 4.4 Considera en su acción directiva la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.
Dimensión 5. Un director que reconoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias para enriquecer la tarea educativa.	5.1 Considera la diversidad cultural y lingüística de la comunidad y su vínculo con la tarea educativa de la escuela. 5.2 Gestiona la colaboración de las familias, de la comunidad y de otras instituciones en la tarea educativa de la escuela. 5.3 Aporta estrategias al funcionamiento eficaz de la zona escolar y el trabajo con otros directivos.

Fuente: SEP, 2017.

Como puede observarse, el perfil del director escolar enmarcado en las cinco dimensiones y sus parámetros es ambicioso, por lo tanto, requiere de orientaciones y apoyos pertinentes para fortalecer sus competencias de gestión escolar y liderazgo, con la finalidad de asegurar un servicio educativo de calidad (SEP, 2017). Por ello, en el presente investigación se profundizará en los temas de gestión escolar y liderazgo, pensados como componentes del modelo de gestión actual.

2.3.1 Gestión Escolar

Podría definirse a la gestión escolar como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, docentes, apoyos, estudiantes, padres y madres de familia) para generar las condiciones, los ambientes de aprendizaje y los nexos con la comunidad en donde se ubica la escuela, la cual debe convertirse en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación para propiciar acciones que atiendan lo complejo, lo específico y lo diverso (Loera, 2003; SEP, 2010; Tapia, 2003).

La gestión escolar se sustenta en el desarrollo de proyectos que estimulan la innovación educativa, a través del diseño de estrategias de situaciones a reinventar, las cuales se concretan por medio de procesos de planificación estratégica, consistentes en las acciones

desplegadas por la institución, con base en una misión y visión de la escuela aspirada o pensada, para direccionar y planificar el desarrollo escolar.

Al entrar en juego las experiencias, capacidades, habilidades, actitudes y valores de los actores para dirigir sus acciones al logro de objetivos propuestos, con miras al cumplimiento de la misión y alcance de la visión de la escuela anhelada adquiere sentido la gestión escolar (SEP, 2009; SEP, 2010).

La gestión escolar para su funcionamiento requiere de tres principios: Autonomía responsable, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

Autonomía responsable. Al otorgarle al centro escolar un cierto nivel de autonomía para decidir la ruta que han de tomar basados en el logro educativo de los estudiantes, implica una cultura de trabajo que generará compromiso y responsabilidad entre los involucrados, quienes en todo momento concebirán a la escuela y a los estudiantes como el centro de toda iniciativa. La finalidad es que los centros educativos tengan mayor libertad para la operación e innovación de sus planes y proyectos, para ello, la estructura de la autoridad debe fomentar, favorecer y apoyar con información y herramientas a la escuela para que tome decisiones con responsabilidad en torno al aprendizaje y logro educativo de los estudiantes que reciben sus servicios.

Corresponsabilidad. El modelo de gestión requiere que cada uno de los integrantes del colectivo asuma su responsabilidad a partir de la visión escolar establecida, haciéndose necesaria la práctica de un trabajo colaborativo y un liderazgo compartido, de esta manera la toma de decisiones será corresponsable en torno a lo que sea mejor para los estudiantes, incluyendo los procesos y los resultados educativos.

Una de las ventajas de la corresponsabilidad es que los actores escolares pueden tomar decisiones de carácter local o específico, permitiendo la construcción de una escuela diferente dentro de su misma localidad, posicionándola como escuela vanguardista.

Transparencia y rendición de cuentas. Este principio permite establecer estrategias de información a la comunidad educativa en torno a las actividades y resultados de gestión, lo cual conlleva a comprender el clima organizacional y el áulico, los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, el desempeño profesional, la participación social y la administración de los recursos. En este modelo de gestión cada escuela mantiene su propia línea de expresión de resultados en función de sus alcances y no en función de los alcances de un conjunto de escuelas (SEP, 2009; SEP, 2010b).

El modelo de gestión, la autonomía brindada a las escuelas, la corresponsabilidad, y la transparencia y rendición de cuentas son aspectos favorecedores y detonantes para avanzar en los procesos de la educación inclusiva.

La gestión escolar, para ser una realidad acorde a lo establecido anteriormente, requiere de un liderazgo con características apropiadas (SEP, 2017), por ello, a continuación se hablará al respecto.

2.3.2. Liderazgo

Regularmente, al escuchar el tema del liderazgo se asocia de forma inmediata, en el ámbito educativo, al directivo escolar, sin embargo, investigadores como Loera (2003) han encontrado que una buena escuela no depende únicamente de tener un buen director, su éxito se asocia a las estrategias implementadas, las actitudes asumidas y a la forma de dirigir la institución, en otras palabras, el éxito estriba en aprender a delegar responsabilidades, compartir el compromiso y la forma de potenciar a otros para que actúen e intervengan en las acciones de la escuela. “Un buen liderazgo es determinante para lograr la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas” (SEP, 2017, p. 90).

Loera (2003) concibió el liderazgo como una capacidad que permite influir en las personas pertenecientes a un grupo, al logro de metas comunes, en forma voluntaria y entusiasta. En otras palabras, posiciona al liderazgo como una función que dinamiza a un

grupo o a una organización, a partir de una misión o de un proyecto compartido, para generar su propio crecimiento (Fuentes, 2012; SEP, 2010a), estos ideales permitirían fortalecer los procesos de la educación inclusiva.

Para SEP (2010a) los directores tendrán siempre la posibilidad de desarrollar aún más su liderazgo, esto implica el desarrollo de una serie de competencias y atributos necesarios para el desempeño de un buen liderazgo, tales como:

- a) Analizar las interrelaciones existentes dentro de un sistema, ver las relaciones causa-efecto.
- b) Desarrollar procesos para la elaboración de visiones en forma compartida y trabajar en forma colaborativa.
- c) Aprender de la experiencia y de los errores.
- d) Cuestionar supuestos y certidumbres.
- e) Desarrollar la creatividad y mecanismos para transferir y difundir el conocimiento.
- f) Generar una memoria organizacional.
- g) Atributos y cualidades: Anticipación, proyección, concreción, animación, empatía y asertividad.

Para el desarrollo de las competencias, y poseer los atributos y competencias, no bastará con la experiencia empírica de los directivos, se irán conformando con la experiencia en el campo, y por medio de procesos formativos personales y de desarrollo profesional, estos procesos son un requisito indispensable para el personal con funciones de dirección decidido a asumir los retos educativos actuales y comprometido a tener el perfil profesional deseado por la SEP (SEP, 2017).

La SEP (2011) en sus principios pedagógicos propone la práctica del liderazgo compartido, como una de las características para enriquecer las prácticas educativas, “el liderazgo compartido es una forma de gobernar junto con los demás” (SEP, 2010a, p. 89) y se caracteriza por (SEP, 2010a; SEP, 2009):

- 1) Reconocer el potencial intelectual y práctico de todos los miembros del equipo.
- 2) Reconocer la importancia de las aportaciones de los integrantes del equipo como relevantes en la toma de decisiones.
- 3) La conducción de la organización parte de principios y valores, destacando la horizontalidad en las relaciones.
- 4) En el marco de la gestión, alude a una autoridad de gobierno, debido a que la gestión es un proceso organizacional con requerimientos de legalidad.
- 5) Considera las competencias que ofrece cada uno de los actores escolares y las aprovecha para fortalecer los procesos de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación.
- 6) Favorece el compromiso sostenido de todos los involucrados para la mejora de los resultados educativos.

El sustento teórico del liderazgo compartido se basa en los rasgos de los enfoques de los liderazgos transformacional, participativo y efectivo, es necesario tener un bosquejo de sus características para argumentar la práctica del liderazgo compartido y centrar con mayor claridad las características que lo caracterizan. La Tabla 4. Liderazgos transformacional, participativo y efectivo, muestra la dirección y características de los líderes.

Tabla 4. Liderazgos transformacional, participativo y efectivo

ENFOQUE	LOS LÍDERES SE CONCENTRAN EN:	LOS LÍDERES PRESENTAN COMO CARACTERÍSTICAS:
TRANSFORMACIONAL	-Lograr objetivos a largo plazo. -Poseen un código de valores que comparten con sus colaboradores. -Busca transformar las estructuras de operación. -Motiva a su equipo de trabajo para lograr un alto nivel de compromiso, en el logro de metas y en el desarrollo profesional (Tapia, 2003).	“-Integra al grupo al logro de un propósito común. -Tiene expectativas altas y positivas de los otros. -Busca elevar la confianza de los demás. -Logra que las necesidades individuales coincidan con las de la escuela. -Son activos e innovadores en la búsqueda de soluciones frente a la problemática educativa. -Suscitan lealtad a la institución y respeto. -Poseen una orientación pedagógica clara. -Se actualizan constantemente. -Son agentes de cambio” (Tapia, 2003, p. 8-9).

PARTICIPATIVO	-Dar importancia a la tarea y a las personas (SEP, 2010b; SEP, 2009).	-Propicia la utilización de toda la capacidad intuitiva-lógica. -Refuerza la satisfacción, el rendimiento y la eficacia de sus colaboradores. -Revitaliza su papel de motor y agente de cambio. -Dota de voz a los colegiados escolares. -Permite la corresponsabilidad por las acciones emprendidas (SEP, 2010b; SEP, 2009).
EFFECTIVO	-Trabajo en equipo. -La buena comunicación. -Adecuada visión y planeación. -El apoyo de colaboradores. -La libertad de acción (Morán, 2008).	-Atreverse a crear, innovar e intervenir en los procesos establecidos. -Inspirar una visión compartida. -Habilitar a otros para que actúen, como nueva forma para promover la relación líder-liderados. -Eliminar obstáculos que puedan inhibir el desarrollo de liderazgo de otros. -Genera carga anímica y motivacional hacia todos los colaboradores (Morán, 2008).

Nota: La tabla presenta información referente a tres tipos de liderazgo, enmarcando las características prevalecientes en cada uno de ellos, lo que podría propiciar la toma de decisiones para que los directores escolares definan el liderazgo que practican.

Para ejercer el liderazgo compartido, los líderes podrían centrarse en las tareas y características mencionadas anteriormente, y enriquecerlas con el apoyo de las tareas y características de los enfoques transformacional, participativo y efectivo asentadas en la Tabla 4, es posible apreciar que los directores escolares para asumir la función encomendada por el sistema educativo mexicano se enfrentan a numerosos retos para desarrollar sus competencias de liderazgo.

La gestión educativa y el liderazgo son dos de los mayores retos a asumir por los directores escolares para que la educación inclusiva sea una realidad, estos retos sólo podrán superarse si la experiencia en la función es acompañada de procesos formativos individuales y de desarrollo profesional, lo cual contribuirá a que en forma paulatina hagan suyo el perfil profesional ideal para generar escuelas con ambientes inclusivos (SEP, 2017).

Para concluir es fundamental reiterar la importancia de que los directores escolares tengan dominio sobre el tema de educación inclusiva, lo cual les permitirá generar proyectos inclusivos que beneficien a toda la comunidad educativa. En la medida en que estas figuras

educativas tengan presentes en su práctica las dimensiones y características de las escuelas inclusivas, es probable que sus procesos de avance sean más rápidos, es importante no perder de vista que la educación inclusiva exige el compromiso de todos los actores educativos en las acciones que se emprendan en las escuelas.

Capítulo III. Marco político y contextual

En un mundo de constantes cambios y ante las demandas de la sociedad por mejorar sus condiciones de vida, se generan políticas educativas, con la finalidad de que los sistemas educativos evolucionen y el papel de la educación se vaya redefiniendo con la idea de mejorar la calidad de vida de todas las personas, esto ha conllevado a que las políticas educativas hayan evolucionado hasta concebir la idea de atender a la diversidad. México para adoptar el término de educación inclusiva, ha pasado por momentos históricos, siendo los más trascendentales, las políticas educativas implementadas a partir del año 2000, mismas que fueron influenciadas por las políticas internacionales que han permeado desde 1990. A continuación, se hará un breve recorrido histórico por las políticas internacionales que a lo largo de los años, se han ido implementando y que son el antecedente para acuñar los términos de educación inclusiva, inclusión educativa y atención a la diversidad, como esta investigación se centró en los estudiantes con discapacidad por formar parte de la diversidad, también se consideraron las políticas para las personas con discapacidad.

3.1. Políticas Internacionales

La Tabla 5. Políticas internacionales, presenta las declaraciones, convenciones, clasificaciones, conferencias, normas, informes y foros que han dado pie a que la educación inclusiva permee en los sistemas educativos de los países, entre ellos, México. También será posible observar dos grandes grupos, el que aborda el ámbito de los derechos y el del ámbito la educación.

Tabla 5. Políticas internacionales

ENMARCADAS EN EL DERECHO		
AÑO	LUGAR DE REALIZACIÓN	DOCUMENTO EMITIDO
DECLARACIÓN		
1948	Asamblea General de las Naciones Unidas.	Declaración Universal de los Derechos Humanos
CONVENCIÓN		
2006 Dic. 13	ONU. Nueva York, E.E.U.U.	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CLASIFICACIÓN		
2001		Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.
NORMA		
1994 Diciembre 20	Nueva York, E.E.U.U. (Sede de la ONU) FALTA EN LA BIBLIOGRAFÍA	Aprobación por la Asamblea General de la ONU de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (resolución 48/96, ONU)
INFORME		
1996	París, Francia (Sede de la UNESCO).	Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors: La Educación encierra un Tesoro.
ENMARCADAS EN LA EDUCACIÓN		
AÑO	LUGAR DE REALIZACIÓN	DOCUMENTO EMITIDO
DECLARACIÓN		
2000, Septiembre 6 al 8	Nueva York, E.E.U.U. Cumbre del Milenio.	Declaración del Milenio.
2001 Marzo 5 al 7	Cochabamba, Bolivia.	Declaración de Cochabamba y Recomendación. VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII).
2004, Octubre 22.	San José, Costa Rica. Congreso Mesoamericano de Educación Inclusiva.	Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva.

CONFERENCIA

1990, Marzo 5 al 9	Jomtien, Tailandia	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.
1994, Junio 7 al 10	Salamanca, España	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad.

FORO

2000, Abril 26 al 28.	Dakar, Senegal	Foro Mundial sobre la Educación.
--------------------------	----------------	----------------------------------

OTROS DOCUMENTOS QUE HAN INFLUIDO EN EL AMBITO EDUCATIVO

2000, Marzo.	Bristol, Gran Bretaña.	ÍNDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.
2004, Mayo.	Santiago, Chile.	TEMARIO ABIERTO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.

Nota: La información de la Tabla 5. Políticas internacionales, permite observar que desde 1948 se emitieron políticas en materia de derecho, las cuales son vigentes en la actualidad por el impacto prevaleciente en la educación inclusiva, además, se destaca la presencia de las que giran en torno a las personas con discapacidad. En materia educativa, la aparición de las políticas fue más tardía, es hasta 1994 que se emite el primer documento que vislumbra los inicios de la educación inclusiva.

A continuación se hará un breve esbozo de cada una de las políticas internacionales, tanto en materia de derecho como en la educativa.

3.1.1. Ámbito del derecho

En 1948, después de la segunda guerra mundial y por la autodestrucción que se dio en la humanidad, nace la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, emitida para proteger a las personas de todo el mundo, sostenida por los principios de derecho y libertad, propuso que los pueblos y las naciones se esfuercen en promover su aplicación universal y efectiva. Podemos decir que como prioritario, manifestó el derecho que tienen todas las personas a la educación, resaltando que mínimo en lo referente a la instrucción elemental y fundamental, considerando en ese entonces la elemental como obligatoria.

Toca el turno de citar a la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, emitida en el año 2006, cuyo objetivo fueron las personas con discapacidad, sostenida por los principios de respeto a la dignidad, autonomía, no discriminación, libertad de toma de decisiones, participación e inclusión en la sociedad, respeto por las diferencias de

aceptación, igualdad de oportunidades y accesibilidad. Propuso un cambio de paradigma, enfoque y actitudes hacia las personas con discapacidad. La protección de los derechos humanos y libertades fundamentales, y pidió que la población en general se adaptara a las necesidades de las personas con discapacidad.

En el 2011, la Organización Mundial de la Salud emitió la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud”, es un documento universal porque estuvo dirigido a toda la población, como característica clasificó condiciones de salud, describió situaciones relacionadas con el funcionamiento humano, por ejemplo, enfermedades, trastornos, lesiones. Con bases científicas para la comprensión y el estudio de la salud, estableció un lenguaje común para describir la salud y los estados relacionados con ella. Permitió la comparación de datos entre países, disciplinas sanitarias y servicios, proporcionó un sistema de codificación sistematizado. La declaración propuso brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud y una valiosa herramienta para describir y comparar la salud de la población dentro de un contexto internacional.

Proporcionó una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud, desde una perspectiva biológica, individual y social. El concepto de funcionamiento se consideró como un termino global (hizo referencia a funciones corporales, actividades y participación), discapacidad engloba las deficiencias.

En marzo de 1994, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, mismas que tuvieron como finalidad garantizar que todas las personas con discapacidad, desde niños hasta adultos, tanto mujeres como hombres gozarán de los mismos derechos y obligaciones que poseían las demás personas. Aquí se destacó la responsabiliza asignada a los Estados para adoptar las medidas necesarias y eliminar los obstáculos que prevalecían en las sociedades para las personas con discapacidad, haciéndolas participes en esta tarea. Algo más destacable en estas normas fue la adopción de conceptos fundamentales de la política relativa

a la discapacidad, tales como: discapacidad, minusvalía, prevención, rehabilitación y logro de igualdad de oportunidades.

Hacia 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presentó a la UNESCO el informe La Educación encierra un Tesoro, que aportó como significativo, los cuatro pilares de la educación, aún vigentes en el ámbito educativo: Aprender a conocer (tomando en cuenta los rápidos avances de la ciencia y las nuevas formas económicas y sociales), aprender a hacer (hacer frente a numerosas situaciones, tanto previsibles como imprevisibles, y facilitar el trabajo en equipo) , aprender a vivir juntos (conocer mejor a los demás, para crear proyectos comunes, o bien, resolver de manera pacífica los inevitables conflictos), y aprender a ser (conocerse mejor a uno mismo, mayor autonomía y capacidad de juicio, equiparado con la responsabilidad personal).

Pidió “imponer el concepto de educación para toda la vida, con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio” (UNESCO, 1996, p. 14), buscando de esta manera combatir la exclusión de los estudiantes con mayores necesidades de aprendizaje, además, visualizó a la educación secundaria como parte de la educación básica. Consideró que las reformas educativas serían exitosas solo si participan los siguientes agentes: 1) La comunidad local, destacando a los padres, directores y docentes. 2) Autoridades públicas, y 3) Comunidad internacional. Por último, de este documento se destacó la propuesta de que las escuelas, por ser las que viven las problemáticas, tomen acuerdos que les permitan solucionarlas mediante la colaboración de todos los docentes, sin dejar de lado a los padres de familia y a la comunidad misma, así la educación para toda la vida sería una realidad (Delors, 1996).

3.1.2. Ámbito educativo

Dentro de este ámbito, se cita en primer lugar, el acontecimiento celebrado en el mes de septiembre del 2000, en Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica, nombrado la Cumbre del Milenio, con la participación de 189 países, entre ellos México, fue aprobada por la Asamblea General la Declaración del Milenio, cuyo objetivo planteado en materia

educativa, se encuentra plasmado en su Fracción III, punto 19, a la letra dice: “ Velar porque, para ese mismo año, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y porque tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza” (Naciones Unidas, 2000, p. 5).

Se centra la atención en la frase los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación primaria, contempla a todos, llámese estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con aptitudes sobresalientes, o bien, cualquiera de los estudiantes diversos que asistían a las escuelas. Se pretendía la no exclusión de los estudiantes, al buscar que todos terminaran al menos la educación primaria.

Es en marzo de 2001, la UNESCO convocó a la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII), en Cochabamba, Bolivia. Como punto central se analizaron los resultados del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, concluyendo que faltaban metas por lograr, además, se presentó un análisis prospectivo de los posibles escenarios en los que se desarrollaría la educación en los próximos quince años.

Los logros de los asistentes a la reunión fueron la Recomendación sobre Políticas Educativas al inicio del Siglo XXI y la Declaración de Cochabamba. La primera destacó por su división en nueve secciones:

- “Los nuevos sentidos de la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio;
- Aprendizaje de calidad y atención a la diversidad: ejes prioritarios de las políticas educativas;
- Fortalecimiento y resignificación del papel de los docentes;
- Los procesos de gestión al servicio de los aprendizajes y de la participación;

- Ampliación y diversificación de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- Medios y tecnologías para la transformación de la educación;
- Financiamiento para lograr aprendizajes de calidad para todos;
- Sistemas de información para el mejoramiento de las políticas y prácticas educativas;
- Cooperación internacional” (UNESCO, 2001, p.1).

La segunda, es decir, la Declaración tiene presentes los siguientes temas:

- “La preocupación por no haber logrado la totalidad de las metas propuestas por el Proyecto Principal de Educación;
- La necesidad de que los sistemas educativos deban acelerar su ritmo de transformaciones para no quedar rezagados con respecto a los cambios que acontecen en otros ámbitos de la sociedad;
- Que para lograr aprendizajes de calidad en el aula, los docentes son insustituibles;
- Que sin educación no hay desarrollo posible;
- Que en un mundo plural y diverso, América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas;
- Que se requiere un nuevo tipo de institución educativa, más flexible, con alta capacidad de respuesta y dotada de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión;
- Que siendo la educación un derecho y deber de cada persona, es necesario crear mecanismos adecuados y flexibles que aseguren una sostenida

participación de múltiples actores y se incentiven prácticas intersectoriales en el campo de la educación;

- Que la condición de la juventud reclama respuestas educativas específicas que posibiliten al joven habilidades para la vida, el trabajo y la ciudadanía;
- Que es necesario ampliar los focos de atención educativa de manera formal y no formal para grupos de educación infantil y adulta aun insuficientemente considerados en las actuales estrategias nacionales;
- Que el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación debe darse en el marco de un proyecto social educativo comprometido con la equidad y la calidad” (UNESCO, 2001, p. 2).

Como se puede observar los puntos tratados en la citada reunión, permanecen presentes en las políticas educativas actuales en los países de América Latina y el Caribe, entre ellos México, puede ser observado en el perfil de egreso plasmado en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.

Con respecto a la Declaración Mesoamericana de la Educación Inclusiva, la cual es el resultado del Congreso Mesoamericano de Educación Inclusiva, celebrado en Costa Rica en octubre de 2004, las personas con discapacidad fueron su población objeto. Sostenida por el principio de inclusión, la declaración propone la renovación de los lineamientos de políticas y estrategias innovadoras de ampliación, diversificación y fortalecimiento de la educación inclusiva en el ámbito educativo. Los elementos prioritarios a trabajar fueron: La toma de conciencia para la educación inclusiva. El desarrollo profesional, de un currículo inclusivo y de leyes, políticas, normas y procedimientos. El financiamiento, y la participación de la familia y de la comunidad.

Al inicio de la última década del siglo XX, específicamente en 1990, la UNESCO describió un panorama educativo poco alentador, en donde:

- “Más de 100 millones de niños y niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 960 millones de adultos – dos tercios de ellos mujeres – son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales” (Preámbulo, párrafo 2).

Bajo las realidades antes enunciadas, en 1990, la UNESCO convocó a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, obteniéndose como producto la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. “Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la resolución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo” (Delors, 1996, p. 19).

El concepto de Educación para Todos trajo como beneficios que la educación: Se destinará a niños, jóvenes y adultos; se iniciará con el nacimiento y durará toda la vida; su garantía era la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; es diferenciada, así como los medios y modalidades para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; involucra a todos los Ministerios e instancias gubernamentales a cargo de acciones educativas; se realizó dentro y fuera de la escuela; se midió por lo aprendido efectivamente; todo tipo de saber es validado, incluso los saberes tradicionales; cambia a lo largo del tiempo,

por lo que es dinámica, es decir, exige que la reforma educativa y curricular sean procesos de revisión y actualización permanentes; se centró en el aprendizaje; y es responsabilidad del Estado y la sociedad. La Educación para Todos se convirtió en una estrategia que permitió que muchos países, sobre todo los que se encontraban en desarrollo, tomarán decisiones políticas en materia educativa. Es importante destacar, que el Foro centró su atención en los procesos de exclusión que los grupos en desventaja aun experimentaban, pidiendo a los participantes acciones positivas para mejorar la situación.

Pese a que en 1990 se acuñó el concepto de Educación para Todos, para 1994 se tenían las siguientes problemáticas:

- “niños matriculados actualmente en la enseñanza primaria pero que, por diversos motivos, no logran realizar progresos suficientes,
- niños que no estaban matriculados actualmente en las escuelas primarias, pero que podrían estarlo si las escuelas dieran prueba de un mayor espíritu de apertura, y
- un grupo, relativamente más reducido, de niños con deficiencias físicas, mentales o múltiples más graves, que tienen necesidades educativas especiales complejas a las que no se atiende” (UNESCO, 1994, p. 23).

Para seguir reafirmando el principio de Educación para Todos, la UNESCO (1994) convocó a los países a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, celebrada en Salamanca España, los planteamientos y consensos que emanaron de la misma, se concentraron en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. En la conferencia se plantearon dos preocupaciones sustanciales: a) “garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades educativas especiales, el acceso a las oportunidades de educación, y b) actuar para conseguir que esas oportunidades estén constituidas por una educación de calidad” (UNESCO, 1994, p. 21).

En este momento el desafío para las naciones era contar con condiciones en las escuelas para todos, en donde el sistema educativo del país se ajustara para poder atender las necesidades de todos los estudiantes, lo que hace surgir las siguientes políticas relativas a la integración: “Todo niño tiene derecho a recibir educación en una escuela ordinaria. La enseñanza se debería organizar de acuerdo con las necesidades del alumno y no en función de su discapacidad. Los recursos y los servicios deberían basarse en la escuela. La adopción de decisiones debería hacerse en colaboración. Todos los niños pueden aprender y a todos se puede enseñar. La integración es un aspecto del programa de estudios” (UNESCO, 1994, p. 29).

Además, es importante destacar que en la Conferencia celebrada en Salamanca se promovió la adaptabilidad de los programas de estudios a los estudiantes, la colaboración de los padres de familia, en la toma de decisiones, con respecto a la educación de sus hijos, y la formación de los maestros para poder hacer frente al reto, la cual no siempre era obligatoria y su alcance e índole eran poco claros. A nivel internacional se difundió que la integración educativa es el eje a seguir para la educación de las personas con necesidades educativas especiales. En este momento el desarrollo de las escuelas inclusivas representaba un gran desafío, sin embargo, la conferencia argumentó a su favor que las escuelas comunes, con una adecuada orientación inclusiva son el lugar ideal para combatir con las actitudes discriminatorias, aquí es donde se podrá lograr que la educación sea para todos (SEP, 2011; UNESCO 1994; UNESCO, 2001).

En el mismo año 2000, en el mes de abril, la UNESCO convocó al Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, con la participación de 189 países, en esencia buscó que el derecho fundamental a la educación se convierta en realidad, además, culminó el decenio dedicado a la Educación para Todos, iniciado en Jomtien en 1990, con resultados poco alentadores porque la meta de la educación básica para todos no se alcanzó, hizo una evaluación exhaustiva de la Educación para Todos en el 2000, contando con la participación de gobiernos, organismos de asistencia y desarrollo, y organizaciones no gubernamentales, lo que conllevó a la aportación de datos confiables, mismos que fueron analizados previo al foro por cada país participante.

El Marco de Acción de Dakar se centró, en primer lugar, en pedir a los gobiernos nacionales que asumieran su responsabilidad con respecto a la Educación para Todos, asentándolo como una obligación. En segundo lugar, solicitó a la UNESCO que coordine las acciones que se lleven a cabo en el plano mundial, respondiendo en forma favorable, se compromete en esencia a fomentar sistemas educativos accesibles, sin discriminación y exclusión, comprometiéndose, además, a proporcionar a los Estados Miembros asesoría para el diseño de sus planes de acción, y se centrarán en los objetivos que tendrían una especial atención (UNESCO, 2000): “fomento a la educación preprimaria, educación de las niñas, alfabetización, educación en situaciones de crisis y cuestiones relacionadas con el VIH-SIDA y la salud, así como la función de las tecnologías de la comunicación y la información en la educación” (UNESCO, 2000, p. 5). La Educación para todos se visionó como una realidad para el año 2015, e incluso mostraron optimismo, pensando que pudiera darse antes.

Con relación a la atención de las necesidades educativas especiales, se estableció que hay que llevar a la realidad la educación integradora, situación que se generó debido al hecho de que “todos los niños tienen derecho a una educación común, en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad” (UNESCO, 2000, p. 18). Este nuevo enfoque, enfatizó que las escuelas deben prepararse para la llegada de los niños y no a la inversa. Los países participantes percibieron que carecían de información veraz sobre avances importantes en materia de educación integradora, incluso manifestaron el sentir de muchos docentes, quienes pensaban que la propuesta de educación integradora no era viable.

Los Estados miembros que participaron, determinaron que la educación integradora, para ser una realidad, precisaba de un enfoque holístico de la integración, sobre todo porque los involucrados en ella, requerirán en primer lugar modificar sus prácticas, creencias, valores y actitudes. Para ello, será indispensable capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas que consideren las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, aunado a programas de estudio flexibles y evaluaciones continuas, también se vislumbró una supervisión para apoyar a los docentes, sin el afán de buscar los errores en las prácticas, sino más bien de enriquecerlas (UNESCO, 2000).

Por último, se citarán dos documentos que tuvieron gran influencia en la educación inclusiva a nivel internacional: El Índice de Inclusión y el temario abierto sobre educación inclusiva.

En marzo del 2000, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), traducen al castellano el Índice de Inclusión, publicación escrita en Gran Bretaña por Tony Booth, Mel Ainscow, Kristine Black-Hawkins, Mark Vaughan y Linda Shau.

El Índice de Inclusión es un “material que anima a los docentes y otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en las escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas” (Booth et al., 2000, p. 3). Propone una investigación-acción, cuyo fin es que las escuelas se auto-evalúen en relación a la cultura, las políticas y las prácticas de la educación inclusiva, para su uso en los países de América Latina y el Caribe los autores han propuesto que sea adaptado de acuerdo a las necesidades de las localidades, siempre que no se pierda su esencia, misma que persigue eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que presentan los estudiantes.

Fundamentalmente los autores expusieron que el tipo de currículum que se establezca, la gestión escolar que se practique, las estrategias de aprendizaje que los docentes planean y emplean con los estudiantes en el aula, son algunos de los aspectos que limitan, o bien, impiden el aprendizaje de los estudiantes y su participación en el ámbito educativo, afirman que el Índice permite entender a la inclusión como un proceso sin fin, en donde la respuesta a la diversidad de estudiantes favorecerá a toda la comunidad, es decir, maestros, familias y a la escuela misma en todos sus ámbitos y aspectos, tanto internos como externos (Booth, et al., 2000).

Lo trascendental del Índice, que incluso impera en la actualidad, fue su manifestación de que todos los niños y niñas tienen derecho a las mismas opciones educativas, por lo que

las escuelas deben valorarlos a todos por igual y ver a la diversidad como una riqueza, esto exige que se perfeccionen para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes y buscar que todos los miembros de la comunidad escolar participen para tener un funcionamiento eficaz. Abandona el concepto de integración, para dar pie al de inclusión, adoptó el término de barreras para el aprendizaje y la participación en lugar de necesidades educativas especiales, sin embargo, el término alumno con necesidades educativas especiales lo considera para los educandos que hayan sido identificados en función con la normatividad establecida en cada país (Booth, et al., 2000; SEP, 2011).

Para finalizar el recorrido de las políticas internacionales que han sido punto de partida para los cambios educativos que vive México actualmente, se citará lo sucedido en mayo de 2004, en Santiago de Chile, la publicación por parte de la UNESCO, El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas, el documento invitó a todos los países que quisieran promover la educación inclusiva a contar con puntos de apoyo que les permitieran orientar la inclusión, cabe destacar que el temario abierto inició resaltando el principio de la educación inclusiva, el cual puede permear siendo acorde con el grado de compromiso de la política educativa, sin embargo, no importa el grado de compromiso existente, el Temario orientará para que el compromiso se vaya incrementando, hasta lograr que con el tiempo, los sistemas educativos que hayan decidido adoptarlo, se convierta en sistemas inclusivos funcionales para el país al que pertenezcan, el escrito plantea los fundamentos de la educación inclusiva, además, aborda los desafíos a enfrentar en los nueve temas, a continuación se enlistan:

1. “Gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.
2. Desarrollo profesional para una educación inclusiva.
3. La evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad.
4. La organización de los apoyos en sistemas inclusivos.
5. La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva.
6. El desarrollo de un currículum inclusivo.

7. Gestión financiera para apoyar los sistemas inclusivos.
8. La gestión de las transacciones en el sistema educativo.
9. Iniciar y mantener el cambio en las escuelas” (UNESCO, 2004, p. 12).

3.2. Políticas Nacionales que favorecen la inclusión educativa.

Los países al ser partícipes a nivel internacional de las convenciones, declaraciones, clasificaciones, conferencias y foros, se ven en la necesidad de generar políticas que les permitan cumplir con los compromisos establecidos en las diferentes reuniones internacionales, México no es la excepción, desde el año 2000 ha reformado en forma paulatina sus políticas, con el fin de hacer válidos los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en un primer momento, mediante el impulso de la integración educativa y después con la educación inclusiva como derecho. En el presente trabajo únicamente se enunciarán las políticas nacionales que enmarcan a la educación inclusiva, considerando solamente los documentos emitidos a partir del 2011, año en el que el sistema educativo mexicano tuvo una reforma educativa que buscó poner en práctica los preceptos de la educación inclusiva.

La Tabla 6. Políticas Nacionales, presenta las políticas educativas implementadas en México, entre ellas leyes, acuerdos, planes, programas, decretos y normas.

Tabla 6. Políticas nacionales

AÑO	POLÍTICAS EDUCATIVAS
2011	Acuerdo Número 592 Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.
2013	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND).
2013	Programa Sectorial de Educación 2013-2018.
2013	Decreto por el que se reforman los artículos 3°. En sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al Art. 3°. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
2014	ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.
2014	Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil.
2015	Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad.
2016	DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva.
2017	Normas Específicas de Control Escolar relativa a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica.
2017	ACUERDO número 12/19/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral.
2017	ACUERDO número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018.

Nota: Las políticas emitidas en materia de educación inclusiva se encuentran ordenadas por el año de publicación, prevaleciendo los decretos y acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación .

El Acuerdo Número 592 Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, propuso que la articulación de a educación básica, determina un trayecto formativo

congruente con los criterios, fines y propósitos de la educación, emanados en la Carta Magna. Es el preámbulo para dar inicio a la educación inclusiva en el sistema educativo nacional. Este documento estableció en esencia favorecer el aprendizaje de los estudiantes en lengua materna, el aprendizaje del inglés como segunda lengua, y el desarrollo de competencias mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, esto pensado como una respuesta a la demanda de la sociedad con respecto a los preceptos de pertinencia, equidad y calidad.

Se podría pensar que con estos preceptos la educación inclusiva estaba presente, sin embargo, en sus principios pedagógicos, establecidos en el Plan de Estudios 2011, integrado en el presente Acuerdo, destacaba el principio 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, el contenido de este apartado parecía ser exclusivo de los grupos vulnerables, entre ellos, las personas con discapacidad, y de alguna manera daba pie a la interpretación de que el resto de la comunidad educativa quedaba fuera del proyecto de inclusión. Esta situación permite decir, que la educación inclusiva aun no se encontraba plenamente presente en este Plan y por ende en los programas de estudio, pero permitió a muchas escuelas iniciarse en el proceso de educación inclusiva.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) en materia educativa, destacó en su Meta Nacional, específicamente en el Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, aunque se refiere a todos los estudiantes, hace énfasis en los estudiantes indígenas, y a los niños y jóvenes en desventaja o vulnerabilidad, en esta denominación se encuentran las personas con discapacidad. Además, el objetivo se centró en disminuir gradualmente el abandono escolar y dar impulso a la eficiencia terminal de los estudiantes.

Del mismo modo, se señaló la inclusión y la equidad en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), en su Objetivo 3, Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, esto se encontró perfectamente alineado con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, como es posible observar, aquí no solo destacaron la inclusión y la equidad como

objetivos, la idea se enriqueció, cuando se hace mención de que estos dos factores son el medio para vivir en una sociedad más justa, tal como lo señala Echeita (2016), por otra parte, hace hincapié en la presencia de acciones dirigidas a los grupos vulnerables en general, buscando identificar las barreras que limitan la participación y aprendizaje de los estudiantes, lo cual se puede situar como un gran avance en materia de inclusión.

Transitar del modelo esencialista al de los derechos (Echeita, 2014) en el ámbito legal, requirió de reformas sustanciales, es así como el 26 de febrero de 2013, es reformada la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3º, a través del Decreto por el que se reforman los artículos 3º. En sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al Art. 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En especial, el objeto de estudio de la presente investigación, es decir, la educación inclusiva, se encuentra inmerso en la Fracción IX, que abordó la emisión de directrices relevantes para la toma de decisiones que contribuyeran a mejorar la calidad de la educación y su equidad, dos componentes indispensables para el proceso de la educación inclusiva.

Como consecuencia de la reforma al Artículo 3º Constitucional, en el Diario Oficial de la Federación, en marzo de 2014 se publicó el Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Destacando en sus líneas la observancia obligatoria que tiene el contenido del documento para las autoridades locales y municipales, cuyo propósito es el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, orientada totalmente hacia la calidad y la equidad educativa, requisitos indispensables para que la educación inclusiva sea un hecho. Por lo tanto, todo proyecto diseñado en las escuelas debe girar en torno a la calidad y la equidad, es decir, a la educación inclusiva.

En diciembre de 2014, y fortaleciendo nuevamente los principios de calidad e inclusión, en el Diario Oficial de la Federación, se publicó el Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, en este documento se destacó la garantía para el ejercicio,

respeto, protección y promoción de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes, tal como lo establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en sus Artículos 1º y 4o, además, destacó un sustento más de este Decreto, los tratados internacionales de los que México forma parte. En su Artículo 6, en catorce fracciones enuncia sus principios rectores, únicamente se enunciarán las que guardan mayor relación con la presente investigación y por el marco teórico presentado:

“Fracción II. La universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integridad de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Fracción III. La igualdad sustantiva.

Fracción IV. La no discriminación.

Fracción V. La inclusión.

Fracción VII. La participación.

Fracción XIV. La accesibilidad”.

Es posible apreciar que los principios antes enunciados, contenidos en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, comulgan con las características de la educación inclusiva.

Otro suceso relevante en materia de educación inclusiva, fue la reforma a la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, emitida en mayo de 2011 y reformada en diciembre de 2015, su objetivo fue reglamentar lo establecido en el Artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es decir, establecer las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, no dejando de lado la seguridad de su inclusión plena en la sociedad, atendiendo a los principios de respeto e igualdad, y con el ofrecimiento de oportunidades para su desarrollo pleno, esta ley, sin lugar a dudas podría ser considerada como uno de los actos de justicia dirigidos a las personas con discapacidad, después de lo mucho que han tenido que luchar para que sus derechos sean válidos.

Con la reforma del artículo 3º Constitucional con respecto a la educación inclusiva, fue indispensable reformar la Ley General de Educación, en junio de 2016 se emitió el Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva, en el Diario Oficial de la Federación. Es importante observar que en el decreto se utilizó la expresión “en materia de Educación Inclusiva”, originando que en el sistema educativo nacional se cuente con un marco político que lo enmarque en su totalidad. A continuación, se enlistarán los artículos reformados que concuerdan con el objeto de estudio de la presente investigación y se colocarán las palabras que dan pie a la presencia de las dimensiones y características de la educación inclusiva:

Artículo 2º. Educación de calidad en condiciones de equidad.

Artículo 7º. Promover el valor de la inclusión y la no discriminación. Valoración de la diversidad y de la cultura de inclusión.

Artículo 10. El educando recibirá educación que permita su participación y plena inclusión en la sociedad.

Artículo 12. Accesibilidad de libros de texto y materiales educativos.

Artículo 23. Accesibilidad en las instalaciones e inmuebles de los edificios educativos.

Artículo 33. Desarrollo de programas de capacitación y asesoría a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

Artículo 41. El principal propósito de la educación especial identificar, prevenir y eliminar barreras que limitan la participación plena y efectiva de los alumnos con discapacidad, y deberá incorporar los enfoque de inclusión e igualdad. Esta educación incluirá la capacitación de los docentes de educación básica y media superior que atiendan alumnos con discapacidad.

Artículo 70. Construcción y ampliación de escuelas públicas tomando en consideración las necesidades de accesibilidad para las personas con discapacidad.

Artículo 75. Expulsar, segregar o negarse a prestar el servicio educativo a personas con discapacidad.

La reforma de la Ley General de Educación, trajo consigo la implementación de las Normas Específicas de Control Escolar relativa a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación,

Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, las cuales se han emitido desde el 2006 y cada ciclo escolar son actualizadas. Su objeto es “favorecer que las personas ejerzan su derecho constitucional a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en igualdad de oportunidades; por lo que queda prohibida toda práctica discriminatoria” (SEP, 2017, p.1). Asocia la palabra discriminación con exclusión, restricción, omisión cuyo objeto sea obstaculizar o restringir los derechos humanos y libertades. También asienta los motivos por los que pudiera darse esta violación, destacando el origen étnico o nacional, las discapacidades, las preferencias sexuales y la apariencia física, entre otros.

Otro aspecto importante que vale la pena destacar de las normas específicas, es que buscan facilitar el tránsito de los estudiantes en la educación básica, evitando la deserción y contribuyendo a su permanencia y aprendizaje facilitando su inscripción, sobre todo tratándose de estudiantes con discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes. Al final proporcionan un glosario que define términos educativos, que forman parte de las características de las escuelas inclusivas.

En el 2018 entrará en vigor una reforma educativa al plan y programas de estudio vigentes, esto ha quedado establecido con la emisión del ACUERDO número 12/19/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. En el nuevo plan es posible observar como fundamental la vigencia del humanismo y sus valores, posiciona a la sociedad del conocimiento como desafíos de la inclusión y la equidad. Le brindará importancia al juego y a las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, buscará hacer un reconocimiento a la diversidad y atender la desigualdad. Obedece a la lógica de la equidad y la inclusión, lo cual permea en todas sus páginas, significando que la educación inclusiva estará presente en todas las acciones que se emprendan en las escuelas, para ello, les brindará autonomía curricular para adaptar los contenidos educativos a las necesidades de sus estudiantes.

Enfocará la acción pedagógica en aprendizajes clave, los cuales contribuirán al desarrollo integral de los estudiantes y hacen énfasis en sus habilidades socioemocionales.

Bajo un enfoque competencial favorecerá el desarrollo de la resiliencia, innovación y sostenibilidad. El Acuerdo número 12/19/17 emana la presencia de la perspectiva inclusiva o de los derechos en toda su esencia, será importante que todo el personal que tiene que llevarlo a la práctica, lo estudie para hacer de su contenido una realidad visible en todas las escuelas del país.

Por último, para cerrar el recorrido de las políticas educativas nacionales que promueven la educación inclusiva, se hablará sobre el ACUERDO número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. Las reglas de operación de este programa son modificadas cada ejercicio fiscal, regularmente son emitidas en el mes de diciembre. El programa se encuentra respaldado por todas las políticas antes mencionadas, su objetivo es “Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante el apoyo a instituciones de educación básica, media superior y superior; a fin de que cuenten con una infraestructura adaptada, equipamiento y acciones de fortalecimiento que faciliten la atención de la población en contexto de vulnerabilidad, eliminando las barreras para el aprendizaje que limitan su acceso a los servicios educativos” (DOF, p. 10/78). Es posible notar la presencia de las características de las escuelas inclusivas propuestas por Booth y Ainscow (2015), por lo que el proceso de educación inclusiva será enriquecido por este programa.

Para obtener los beneficios de este programa las escuelas desde preescolar hasta superior, solicitan su inscripción en forma voluntaria, todas las entidades federativas pueden aplicar el programa a través de un convenio establecido con la SEP, es aplicable para las escuelas que atienden a estudiantes considerados dentro de los grupos vulnerables: Indígenas, discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

A manera de conclusión, es posible decir que los acuerdos firmados por diversos países, entre ellos México, en materia de educación inclusiva, han sido la base para la reforma en las políticas de nuestro país sobre este tema.

México cuenta con un marco político que promueve la educación inclusiva, no solo en las escuelas, sino en sociedad en general, posiblemente lo que estaría faltando para vivir

en el paradigma de los derechos sería que todos los ciudadanos conocieran las políticas que los regulan, se les preparara para entenderlas, y aprender a vivir en ellas pensando en el beneficio de toda la sociedad, posiblemente esto sería un reto para el Estado, pues no bastará con crear y publicar políticas.

Capítulo IV. Marco metodológico

El desarrollo humano en sus diversos aspectos, tiene como motor esencial a la ciencia, ésta se generará dependiendo del concepto de ciencia que acuñe el investigador y del objeto de estudio que tenga en mente, sin embargo, dependiendo de la forma de enfocar el problema y de la búsqueda de respuestas al mismo, se estará ante dos aspectos determinantes para elegir la metodología a utilizar en la investigación. En esencia todo investigador se encuentra ante dos paradigmas predominantes, el de los positivistas, enmarcados en la corriente cuantitativa y los interpretativos pertenecientes a la corriente cualitativa, por ello, es vital enmarcar el paradigma acuñado por la investigación Discursos de la educación inclusiva desde la voz de los directores de una zona escolar de educación primaria.

4.1 Paradigma metodológico

Como investigador fue fundamental tener claridad en el tipo de método a utilizar para sumergirse en el campo de la investigación, para el desarrollo de este estudio se eligió el método cualitativo, lo cual invitó a profundizar en sus características.

En primer lugar, fue necesario definir y conocer la procedencia del método cualitativo. Martínez (2004) concibió que se usa primordialmente en dos acepciones, la primera es para mencionar la cualidad que posee una persona, por ejemplo, Luis es educado, María es comprensiva. La segunda es cuando se refiere al control de calidad, aquí la calidad representa “la naturaleza y la esencia completa, total, de un producto” (Martínez, 2004, p. 65). Calidad proviene del latín *qualitas*, que a su vez deriva de *qualis* que quiere decir cuál, qué, de modo que a las preguntas ¿qué es?, ¿cómo es? en torno a un ser, ya sea por su naturaleza o por su esencia misma, se tendrá como respuesta la descripción de sus cualidades o la calidad del mismo (Martínez, 2004).

Para Aristóteles (Citado en Martínez, 2004), en un sentido filosófico, se tienen dos acepciones de la cualidad, la primera aplicada con mayor propiedad y rigor, considera a la cualidad como la “diferencia o característica que distingue una sustancia o esencia de las otras” (Martínez, 2004, p. 65). En la lógica, como segunda acepción, permite ver que “la

forma sintética de la cualidad no puede reducirse a sus elementos sino que pertenece esencialmente al individuo y es la que hace que este sea tal o cual” (Martínez, 2004, p.65).

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española (Versión 2017) da tres acepciones para la palabra cualidad: Elemento carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo; cualidad positiva, especialmente de una persona. Una mujer con muchas cualidades; y calidad, condición o naturaleza de algo o alguien.

Martínez (2004) mencionó que en la metodología cualitativa, en su sentido filosófico, “la cualidad es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es” (Martínez, 2004, p. 66), no de forma aislada, sino de un todo integrado, porque constituyen unidades de análisis, es decir, una persona, una entidad étnica, social, un producto, etcétera, son lo que son por las cualidades que poseen.

Por lo tanto, la metodología cualitativa, para Martínez (2004) es aquella que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, dando razón plena de su comportamiento y manifestaciones, en cambio Taylor y Bodgan (1987) la concibieron como las “investigaciones que producen datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bodgan, 1987, p. 20), por su parte Álvarez y Jurgenson (2009) la definieron como aquella que habla de la “necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga” (Álvarez & Jurgenson, p. 31), como investigador se concibió que la investigación cualitativa permite que las personas logren expresar lo que sienten, lo que viven, lo que acontecen en su cotidianidad, para poder describir su situación real y verdadera con total imparcialidad, en un tiempo y espacio (Álvarez & Jurgenson , 2009; Martínez, 2004; Taylor y Bodgan, 1987).

El objeto de estudio de la presente investigación, ¿Cuáles son los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva?, requirió de un diseño de investigación flexible, que permitiera interactuar de forma natural con los directores escolares, considerar los escenarios en los que se desenvuelven, buscando una identificación con ellos para comprenderlos dentro de su marco de referencia y en el momento de interpretar los datos proporcionados, con el propósito de valorar todas sus aportaciones, debido al valor significativo que tuvieron para el presente investigación. Se

buscó conocer y experimentar lo que sienten los directores con respecto a la tarea educativa que les ha sido encomendada, ajustar los datos entre lo que dijeron y lo que realmente hicieron (Álvarez & Jurgenson, 2009; Taylor & Bodgan, 1987), a continuación se dará a conocer la forma en que se utilizó el método cualitativo.

En el presente estudio se tuvieron presentes, las diez características fundamentales consideradas en la investigación cualitativa por Taylor y Bodgan (1987), y Álvarez y Jurgenson (2009):

1. Fue inductiva porque a partir de los datos, se desarrollaron conceptos y comprensiones, sobre todo se manifestó flexibilidad en el diseño de la investigación.
2. Se estudió a las personas desde sus contextos, tomando en consideración su pasado y presente.
3. Se interactuó con los informantes de un modo natural, siguiendo el modelo de conversación normal, sobre todo en las entrevistas a profundidad, siendo sensible a los efectos causados en las personas que participaron en la investigación.
4. Se comprendió a las personas dentro de su mismo marco de referencia.
5. Se observaron los acontecimientos como si estuvieran ocurriendo por primera vez, lo que exigió hacer a un lado las creencias, perspectivas y predisposiciones personales, centrándose únicamente en las de las personas participantes del estudio.
6. Se observó a todas las personas como iguales, haciendo valiosas todas sus perspectivas para comprenderlas en forma detallada.
7. Se conoció a las personas en lo personal, logrando trascender en su parte humana, experimentando lo que sienten en su devenir diario en el contexto que las circundan.
8. Se ajustaron los datos obtenidos con lo que las personas participantes en el estudio dijeron e hicieron, dando así, énfasis en la validez de la investigación realizada. Como cualitativos la validez debe subrayarse,

porque los datos fueron extraídos a partir del conocimiento directo de la vida social que rodeaba a los participantes de la investigación.

9. Todos los escenarios y personas fueron importantes para ser estudiados, hubo algunos similares, en donde fue posible hallar procesos sociales de tipo general, sin embargo, se consideraron como únicos, porque cada informante o escenario conllevaron a algún aspecto de la vida social.
10. Se condujo el estudio de forma flexible, por lo tanto, la presente investigación cualitativa tuvo el carácter de ciencia.

La Tabla 7. Características del enfoque cualitativo, muestra lo más destacado del enfoque cualitativo que puede ser de interés para cualquier investigador.

Tabla 7. Características del enfoque cualitativo

ENFOQUE CUALITATIVO
Según King, Keohane y Verba (2000) se caracteriza por: • Tener una lógica subyacente. • El objeto de estudio es importante en sí mismo. • Ser sistemático y científico. • Extraer del mundo inferencias descriptivas y causales. • Buscar un pensamiento disciplinado para dar fiabilidad a la investigación. • Considerar la comprensión y la explicación como propósitos. • El investigador asume un papel personal. • El conocimiento es descubierto. • Se pueden hacer generalizaciones mínimas, porque cada persona tiene un habitus único. • Es holístico. • Exponen supuestos, que se continúan construyendo a lo largo de la investigación. • Es subjetivo, interpreta datos. • Se interesa por el proceso. • Enfoque inductivo. • Generar teoría. • Es emergente: Presencia de situaciones que no tenía previstas o pensadas. • Permite ver la realidad social.

Nota: Las características del enfoque cualitativo garantizan el desarrollo de investigaciones científicas, con validez y confiabilidad.

4.2 Los lentes del estudio

La elección del paradigma metodológico estuvo en función de lo que se investigó en el presente estudio, como investigadora me interesé por analizar ¿Cuáles son los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva?, lo cual condujo a describir la realidad del sujeto y del objeto de investigación, haciendo uso del enfoque cualitativo, el cual ya se analizó anteriormente.

Después de la elección del enfoque, se estuvo ante la disyuntiva de elegir el método más adecuado para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, es decir, el camino correcto para llegar al logro de los objetivos, o bien, la forma concreta de indagar la realidad, la credibilidad de los resultados de la presente investigación estuvo en función en gran medida, del rigor metodológico que se tuvo, no se pretende decir con esto, que la precisión metodológica, la sistematización que se llevó en todo el proceso y la actitud crítica asumida pasaron a un segundo plano, la presencia de los cuatro aspectos fueron indispensables (Martínez, 2009).

Entre los métodos más destacados en torno al enfoque cualitativo se encontraron el etnográfico, el etnometodológico, el de interaccionismo simbólico, la teoría fundamentada, la investigación-acción, la investigación teórica, el fenomenológico y el hermenéutico-interpretativo, siendo éste último el seleccionado para la realización de la presente investigación, debido a la aproximación que se tuvo con los textos discursivos de los 15 directores escolares de educación primaria participantes en el estudio, de una zona escolar del sistema estatal, es decir, se interpretó el significado de sus discursos (Navarrete, 2008) (Citado en Cruz & Echevarría, 2008), como hermenéutico interpretativo es importante haber realizado un recorrido teórico del método utilizado, mismo que puede localizarse en el Anexo tres de la presente investigación, con el título Aproximación histórica al método hermenéutico.

Las principales características del método hermenéutico, que estuvieron presentes en esta investigación fueron: La innovación y creatividad para realizar la interpretación de los

textos, centrado en lo razonable y humano, teniendo cuidado de situarse en que hay varias realidades y verdades, lo cual dependió de la situación que vivía el sujeto con relación al objeto de estudio; la segunda característica fue la empatía establecida con el autor del texto, esto es la acción presente, ponerse imaginariamente en la situación que vive el autor, para comprenderlo desde su marco de referencia, es decir, desde el contexto en el que se encuentra; lo que permitió acercarse a una tercera característica, consistente en la tradición de las normas, costumbres y estilos que son anteriores al texto en sí y dan sentido a ciertos términos primitivos del mismo. Una cuarta característica presente fue la relación bidireccional que se estableció entre el sujeto y el objeto de investigación (Martínez, 2009).

4.3. Características de los sujetos

En el estudio participaron 15 directores de educación básica de una zona escolar de educación primaria, los años de servicio que tenían en la función directiva oscilaron entre los 2 y los 25 años. Las escuelas que coordinan se encontraron ubicadas en los municipios de Huejotzingo, Chiautzingo, Tlaltenango, Calpan y Domingo Arenas, pertenecientes al Estado de Puebla, México. Se eligió esta zona escolar para realzar la investigación debido a que no existía relación laboral con los directores participantes, evitando así disminuir el sesgo que pudiera estar presente en el momento de analizar los datos obtenidos.

La Tabla 8. Codificación y caracterización de los directores, muestra de los participantes en el estudio su formación inicial, años de servicio en la función directiva, edad, género, los estudios de posgrado que han realizado y si han sido capacitados o no sobre el tema de educación inclusiva.

Tabla 8. Codificación y caracterización de los directores.

Código	Formación inicial	Años de servicio en la función	Edad	Género	Tiene Estudios de posgrado	Capacitación sobre educación inclusiva
001	Profesor de instrucción primaria	20	56	Masculino	No	No
002	Profesora de instrucción primaria	23	55	Masculino	No	No
003	Normal Primaria	14	58	Masculino	No	No
004	Lic. en educación primaria	2	29	Masculino	Si (Maestría)	No
005	Lic. en educación primaria	2	48	Masculino	Si (Maestría)	Si
006	Normal de 3 años. Curso intensivo	15	87	Masculino	No	No
007	Lic. en educación primaria	8	40	Masculino	No	No
008	Lic. en educación primaria	2	37	Femenino	Si (Maestría)	Si
010	Lic. en educación primaria	2	47	Femenino	No	No
011	Lic. en educación primaria	2	39	Femenino	No	No
012	Lic. en educación primaria	2	56	Femenino	No	Si
013	Lic. en educación primaria	6 meses	30	Femenino	No	No
014	Lic. en educación primaria	25	60	Femenino	No	Si
015	Lic. en educación primaria	12	41	Masculino	No	Si
017	Profra. de instrucción primaria	17	63	Femenino	Si (Maestría)	No

Nota: Es posible observar en la información de la tabla que los directores escolares que participaron en el presente estudio carecen de estudios de posgrado y se denota la ausencia de actualización en materia de educación inclusiva.

4.4. Marco contextual

Para toda investigación es relevante tomar en consideración el contexto en el que se desenvuelven las personas que participan, porque los contextos tienden a influir en la forma de pensar, actuar y ser de los sujetos, del mismo modo pueden llegar a ser estimulantes o limitantes para que las personas, en este caso los directores escolares, desempeñen su papel de forma entusiasta y eficiente.

El presente estudio se llevó a cabo con los directores de una zona escolar de educación primaria. Para realizar la investigación, hubo necesidad de desplazarse a las quince escuelas, ubicadas en los municipios de Huejotzingo, Chiautzingo, Tlaltenango, Calpan y Domingo Arenas, pertenecientes al Estado de Puebla.

Las quince escuelas que conforman la zona escolar fueron de organización completa, es decir, existe docentes para atender a los grupos de estudiantes de primero a sexto grado. Cinco de las escuelas fueron particulares y diez oficiales, dos de ellas funcionan en turno vespertino y trece en el matutino.

Cuatro escuelas de las particulares denotaban la presencia de recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades materiales existentes, en una de ellas, la situación económica se percibió insuficiente para contar con espacios más equipados. Las diez escuelas oficiales contaban con recursos económicos suficientes para el mantenimiento de los inmuebles y para la compra de materiales que se requirieran, los recursos económicos se obtienen de las cooperaciones voluntarias de los padres.

Dos de las escuelas oficiales matutinas compartían el inmueble que poseen con las escuelas que funcionan en el turno vespertino, por lo que los directores se ven en la necesidad de contactarse con frecuencia para tomar acuerdos en beneficio de la población escolar que atienden.

Las quince escuelas son coordinadas y dirigidas por un director escolar titular, en dos de ellas, las titulares son dos hermanas religiosas asignadas por las congregaciones a las que pertenecen, una de ellas manifestó no haber sido capacitada para asumir el papel de directora.

Para poder llevar a cabo la investigación con cada uno de los directores escolares, se hicieron las gestiones correspondientes con la supervisora de la zona escolar, quien convocó a todos los directores en una de las escuelas de Huejotzingo y asignó un tiempo para que se dialogara con ellos y poder solicitarles su colaboración, esta acción fue de importancia, porque permitió que todos recibieran, previo a la aplicación de los instrumentos de investigación, una amplia explicación sobre la forma de colaboración, permitiendo establecer los tiempos y horarios en los que fueron visitados en las escuelas que coordinan, la respuesta fue favorable, todos aceptaron participar en el estudio.

Los directores escolares coordinan escuelas que oscilan entre los 75 y 1,000 estudiantes, con plantilla de docentes entre 6 y 24 titulares de grupo, estos datos son determinantes para que los directores establezcan la forma de llevar a cabo las acciones que tienen en mente.

Las escuelas tienen inmuebles con espacios amplios, fue posible observar áreas de juegos, áreas verdes y áreas de esparcimiento, algunas de ellas, por la matrícula que presentan se han edificado de dos plantas, la mayoría cuenta con rampas para el acceso de las personas con sillas de ruedas.

Todas las escuelas se encontraban situadas en lugares céntricos de los municipios a los que pertenecen, cuentan con servicios básicos como agua, luz, drenaje, teléfono, internet. Las calles que las rodean se encuentran pavimentadas.

Para llevar a cabo la investigación se establecieron días y horarios con los directores escolares, previamente acordados y en el turno en el que se desempeñaban, ya fuera matutino o vespertino. Para tal efecto, todos eligieron como lugar para la aplicación de los instrumentos el espacio que ocupa la dirección de la escuela que coordinan. Por ello, en

algunas ocasiones hubo distractores, se puede decir que fueron mínimos en algunos momentos y en otros sobresalieron, por la entrada y salida de las personas al lugar ante su necesidad de consultarles aspectos relacionados con la organización de la escuela, lo que propicio que los tiempos para la aplicación de los instrumentos se alargaran.

En general, la situación contextual fue favorable para llevar a cabo la investigación y todos los participantes denotaban disposición e interés por participar y exponer sus ideas ante el investigador.

4.5. Instrumentos y técnicas de recopilación de datos

El marco de investigación realizada, requirió del uso de técnicas, las cuales se definen como aquellas que “aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que se utilice” (Campoy & Gomes, 2009, p. 275).

Entre las ventajas de las técnicas cualitativas, destacaron: Brindan la oportunidad de abordar problemas complejos como fueron el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de los entrevistados; dieron la posibilidad de que participaran personas con diversas experiencias, permitiendo tener un panorama más amplio de las problemáticas presentes; también permitieron la generación de un gran número de ideas; su realización fue sencilla y tuvo un costo muy bajo.

Una de sus desventajas fue que sus conclusiones de ninguna manera pudieron ser generalizadas y carecen de la precisión de las técnicas cuantitativas (Campoy & Gomes, 2009).

Como técnicas se eligieron la entrevista a profundidad y el cuestionario cualitativo, por ser acordes con los objetivos de la presente investigación cualitativa y el método hermenéutico.

La entrevista a profundidad también es conocida como cualitativa, no estructurada, abierta o no estandarizada, “se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y las perspectivas que un sujeto tiene respecto a su vida, experiencias o situaciones vividas” (Campoy & Gomes, 2009, p. 288).

Las siguientes características, propuestas por Campoy y Gomes (2009), fueron observables durante la aplicación de la entrevista a profundidad.

- Se buscó comprender más que explicar.
- En ningún momento se esperaron respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sinceras.
- Como entrevistador se adoptó una actitud de oyente interesada, sin evaluar las respuestas, siempre llevando en mente que no hay respuestas correctas.
- Se hizo presente la flexibilidad al explorar el tema motivo de estudio.
- Se obtuvo información contextualizada, es decir, las personas, los lugares, las experiencias, etcétera, se respetaron y tomaron en consideración para la interpretación.
- Las respuestas fueron abiertas, sin categorías de respuestas preestablecidas.
- Los entrevistados permitieron grabar sus respuestas, lo que dio pautas a fijar toda la atención en el tema de conversación.
- Prevaleció una relación de confianza y entendimiento entre el entrevistador y los entrevistados.

4.5.1. Duración del trabajo de campo y descripción del proceso

El trabajo de campo se llevó a cabo en la segunda quincena del mes de agosto y la primera quincena de septiembre de 2017. Para realizarlo fue vital hacer lo siguiente:

- Se trazó una ruta de llegada a las escuelas, debido a la necesidad de trasladarse a cada una de ellas.

- Se acordó con los directores escolares la hora y el espacio para la realización de las entrevistas y aplicación de los cuestionarios.
- Antes de iniciar la entrevista se estableció un clima de confianza y cordialidad, lo que permitió que los directores respondieran con mayor fluidez.
- A cada participante se le asignó un código para evitar hacer uso de sus datos personales, ya que la información fue totalmente confidencial.

El tiempo planeado para el trabajo de campo se respetó sin presentarse ningún tipo de contratiempos.

4.5.2 Diseño de instrumentos

Los dos instrumentos que se utilizaron se diseñaron específicamente para lograr lo establecido en los objetivos del presente estudio y dar respuesta a la pregunta de investigación, a continuación se abordará cada uno de los instrumentos empleados.

Entrevista

Para realizar las entrevistas en profundidad, lo primero que se hizo, fue diseñar el instrumento, el cual consistió en un guión de ocho preguntas abiertas, y se pasó por las siguientes fases, propuestas por Campoy y Gomes (2009), y Kvale (2011) para su aplicación:

1^a. Fase introductoria. Se informó al entrevistado del objetivo de la entrevista, el uso que se haría con la información que proporcionaría y lo que se esperaba de ellos a lo largo de la entrevista. Se inició con una serie de preguntas directas y exploratorias, lo que dio pauta a un intercambio rápido de preguntas y respuestas, esto favoreció la colaboración de los entrevistados, quienes proporcionaron la información necesaria para la investigación.

2^a. Desarrollo. En esta fase se hicieron las preguntas de acuerdo con los objetivos de la investigación y se solicitó a los entrevistados que dieran respuesta a las mismas, en ocasiones

se tuvo la necesidad de hacer algunas preguntas secundarias que permitieran que alargaran un poco más sus respuestas, o bien, para impedir que se desviaran del tema.

3ª. Final y cierre. Se hicieron preguntas totalmente abiertas a los participantes, para ofrecerles la posibilidad de hablar sobre aquel o aquellos puntos que consideraron más importantes, y en su caso se solicitaron aclaraciones sobre alguna de las respuestas.

Como investigadora estuve totalmente atenta a aspectos específicos de la interacción del discurso de la entrevista, por lo que se hizo uso de la entrevista discursiva, dando pautas importantes, en primer lugar, la variación en las respuestas fue muy importante; en segundo lugar, hubo intercambios conversacionales más informales, que permitieron que la diversidad presente en los entrevistados estuviera siempre presente; y en tercer lugar, el investigador se vio como participante activo, logrando una sensibilización hacia las diferencias en los discursos emitidos como investigador y los sujetos en el transcurso de una entrevista. Con el papel de entrevistador discursivo se estuvo atento a confrontaciones entre los diferentes discursos y en ocasiones se estimuló para que el entrevistado se sintiera en confianza y proporcionara mayor información que permitirá interpretarlo de mejor manera (Kvale, 2011).

Cuestionario

Teniendo presente a la validez como sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada (Sandín, 2003), se diseñó un instrumento más para cruzar la información que los entrevistados proporcionaron y con la finalidad de que el estudio tuviera un mayor grado de validez, se construyó un cuestionario cualitativo, pese a que hay autores que lo consideran como un instrumento de investigaciones cuantitativas, su uso en las cualitativas enriquece la información que se desea buscar. El cuestionario cualitativo consistió en un conjunto de preguntas relacionadas con lo que se deseaba investigar. El instrumento estuvo conformado por siete preguntas abiertas que buscaron complementar y contrastar la información proporcionada en las entrevistas (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Para su aplicación se pidió a cada uno de los participantes en el estudio que respondieran las preguntas del cuestionario, sin establecer límites en el tiempo. Esto fue solicitado después de concluir la aplicación de la entrevista.

4.5.3. Validez

Con la finalidad de seguir trabajando sobre la validez de los instrumentos, se realizó un monitoreo para valorar la viabilidad de su aplicación, con 5 directores de educación primaria, dos de ellos pertenecientes al sistema estatal de educación especial y uno al sistema federal de la misma modalidad, y dos más de educación primaria del sistema federal. Con este ejercicio fue posible determinar que los instrumentos son de fácil comprensión y acceso para los participantes. Lo único que se hizo durante su aplicación fue personalizar un poco más las preguntas, por ejemplo, en lugar de preguntar directamente ¿Qué es la educación inclusiva?, se preguntó de la siguiente forma: Maestra (o) para usted ¿Qué es la educación inclusiva?, lo que permitió generar un clima de confianza y acercamiento entre el entrevistado y el entrevistador. Los instrumentos se encuentran ubicados en los anexos uno y dos del presente estudio.

4.6. Método de análisis de resultados

Para realizar el análisis de los resultados se hizo uso del análisis categórico y del análisis del discurso, a continuación se aborda la manera en que se utilizaron.

4.6.1 Análisis categórico

Como método de análisis de resultados se utilizó el análisis categórico, primeramente, es importante definir que es una categoría, para Rose y Sullivan (1996) (Citado en Knobel & Lankshear, 2005) “es un agrupamiento de datos que son similares, parecidos y homogéneos” (Knobel & Lankshear, 2005, p. 81). En cambio para Martínez (2009) es clasificar los datos. Navarrete (2008) (Citado en Cruz & Echevarría, 2008) define a la categoría como una “herramienta de intelección que usa el teórico para conocer, comprender y explicar un

fenómeno particular”. Como investigadora se concibió que la categoría es clasificar los datos obtenidos, con base en sus características, similitudes e igualdades para el conocimiento, comprensión y explicación del objeto y sujeto de estudio (Martínez, 2009; Navarrete, 2008; Rose & Sullivan, 1996).

Las categorías permitieron, con relación a los sujetos y los objetos, tener un orden, llegar a comprenderlos, describirlos, analizarlos e interpretarlos, haciéndose imprescindible, atravesar por un análisis categórico, que permitiera interpretar con mayor facilidad los datos obtenidos (Navarrete, 2008), debido a que el análisis categórico es “el proceso de lograr tener códigos y categorías de códigos e identificar las relaciones que existen entre ellos, siempre que sea posible” (Knobel & Lankshear, 2005, p. 82). Al clasificar datos sistemáticamente en categorías, hubo que remitirse al análisis categórico, lo que conllevó a lograr categorías, es decir, se originó el proceso de aplicación de códigos a los datos, asignados por el investigador para un mejor manejo de la información, haciéndose necesario realizar una clasificación de los datos obtenidos en categorías.

De acuerdo a los objetivos planteados en el presente estudio, el análisis categórico se realizó en la fase de análisis de datos. Se realizaron agrupaciones categóricas acordes a los datos encontrados, es decir, se buscó que emergieran de los datos. Algunas de las categorías existentes se subdividieron con la finalidad de que la interpretación fuera más práctica. Para categorizar se hizo lo siguiente:

1. Se realizó la transcripción de las grabaciones, teniendo el cuidado de colocar los signos gramaticales necesarios para que los textos fueran entendibles, cuidando que guardan la coherencia y fluidez correctas.
2. Se analizaron los discursos de las respuestas que dieron los entrevistados, iniciando con las respuestas de la pregunta número uno, se extractó lo esencial de cada uno de los discursos dados, con la información obtenida se elaboró una tabla de doble entrada, en la parte superior se anotó, en cada una de las columnas, el número correspondiente a cada pregunta y en la izquierda, en cada una de las filas, el código asignado a cada participante en el estudio.

3. Una vez concluido el análisis de las ocho preguntas de la entrevista, se extrajeron las palabras clave, a las cuales se les asignó el nombre de categorías, se elaboró un listado de categorías.
4. Se procedió a jerarquizar las categorías atendiendo al objeto de estudio y al marco teórico diseñado.
5. Se elaboró un gráfico que permitió definir la categoría supraordinada y las subordinadas.

Por el objetivo de la presente investigación y por las necesidades que se presentaron con relación a la interpretación de la información, se construyeron categorías intermedias, las cuales permitieron analizar, codificar y describir datos desde el objeto de estudio y de los mismos sujetos, para hacer más eficiente su interpretación.

4.6.2 Análisis del discurso

Para definir el discurso se tomó como referencia el enfoque de las transformaciones en el campo de la lingüística estructural, protagonizado por Michel Foucault (Citado en Laclau, 1993), plasmado en su teoría llamada de las formaciones discursivas. Demostró que “el significado mismo presupone condiciones de producción que no son en sí reducibles a la significación” (Laclau, 1993, p. 13), lo que lleva a la separación de un estrato de fenómenos, a lo que denominó discurso. Buscó determinar qué conforma la unidad y principio de coherencia de una formación discursiva, para Foucault la unidad mínima de cualquier discurso es el enunciado (Véase más información sobre la historia del discurso en el Anexo cuatro, Proceso histórico del discurso).

La presente investigación requirió de un análisis crítico del discurso, porque es un enfoque que se caracteriza por la relación existente entre el lenguaje y la sociedad, situación que estuvo presente en la investigación en el momento de la aplicación de los instrumentos, y la relación existente entre el propio análisis y las prácticas analizadas, lo cual se vivió al analizar la información obtenida de los entrevistados y al realizar el análisis. Se describió el discurso como práctica social, lo que originó una relación dialéctica entre el suceso

discursivo de cada participante y las situaciones, esto es, todo aquello que lo enmarca (Foucault, 1970), en el caso de los directores escolares, por ejemplo, la institución en donde laboraban, las actitudes que asumen los docentes que coordinan para realizar la tarea, el tipo de colaboración que brindan los padres a la tarea educativa, etcétera.

Para realizar el análisis crítico de los discursos de los directores escolares entrevistados, se requirió del apoyo de una serie de preguntas, que a continuación se enuncian, basadas en Foucault (1970), Fairclough y Wodak (2001), y Knobel y Lankshear (2005):

- ¿Cuáles son los antagonismos que se construyen en el discurso?
- ¿Cómo son los procesos de inclusión y de exclusión en el discurso?
- ¿Cuál es la ideología que está presente en el discurso?
- ¿Cuáles son las categorías que sirven como argumento y defensa del discurso?
- ¿Cómo se manifiesta la hegemonía en el discurso?
- ¿En qué momento se manifiesta el poder y las relaciones de poder?
- ¿Qué tipos de poder están presentes?
- ¿Cómo se maneja el poder sobre el discurso y dentro del discurso?
- ¿En qué momento el discurso está constituyendo lo social?
- ¿Cómo se presentan los planos ideacional, textual e interpersonal en el discurso?
- ¿Qué tipo de discursos están presentes?
- ¿En qué parte se hace presente el elemento histórico y cómo?
- ¿Cómo ha sido construida la audiencia?
- ¿De qué elementos contextuales se partió para comprender e interpretar el discurso?

Se analizaron los discursos en sus condiciones, juego y efectos, poniéndose en duda la voluntad de verdad; restituyendo al discurso en su carácter de acontecimiento; levantando la soberanía del significante, por ello el método de análisis trajo consigo exigencias, es decir, principios o reglas que se siguieron y que a continuación se citan:

Trastocamiento. Los discursos tuvieron abundancia y continuidad, esto es que pese a que las figuras que los emitieron jugaron una función positiva, fue importante percatarse del juego negativo que presentaron en algún corte.

Discontinuidad. Fue importante considerar que en los discursos se encontrarán situaciones no dicha o que no se pensaron, lo que hizo que se trataran como prácticas discontinuas que tienden a cruzarse, que incluso se yuxtapusieron, pero que llegaron en ocasiones a ser ignoradas o excluidas.

Especificidad. Por ningún motivo el discurso se resolvió o analizó con base a los conocimientos que se poseen como investigador, es decir, no se resolvieron de acuerdo a las significaciones previas del investigador, el discurso fue analizado bajo los significantes que poseía. En esta regla, los acontecimientos del discurso encontraron el principio de regularidad.

Exterioridad. El análisis partió del discurso mismo, de su aparición y de su regularidad, fue dirigido hacia sus factores externos que le dan la posibilidad, las causas de los sucesos, mismos que fijan los límites (Foucault, 1970).

Conclusiones: El enfoque de la presente investigación fue cualitativo, las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista a profundidad y el cuestionario cualitativo, se diseñaron dos instrumentos una entrevista de ocho preguntas y un cuestionario de siete preguntas abiertas. El método de análisis de resultados fue el análisis categórico y el análisis del discurso.

En el estudio participaron 15 directores escolares de educación primaria, pertenecientes a una zona escolar, el trabajo de campo se llevó a cabo en la segunda quincena de agosto y primera de septiembre de 2017.

Capítulo V. Resultados y discusión

El presente capítulo muestra el análisis de los datos obtenidos por los dos instrumentos aplicados a 15 directores escolares de educación primaria: la entrevista y el cuestionario.

El tipo de análisis realizado fue categórico, las categorías se presentaron de acuerdo a cada una de las preguntas integradas en los instrumentos, para ello, se conglomeraron las respuestas de los directivos escolares, las cuales fueron transcritas fielmente, se trabajó con ideas o enunciados completos que arrojaron de forma fehaciente las creencias y concepciones de los directores sobre el tema de educación inclusiva.

La aplicación de los instrumentos a los directores escolares fue en la segunda quincena de agosto y primera quincena de septiembre de 2017.

5.1. Análisis e interpretación de los resultados

Con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación *¿Cuáles son los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva?*, y por los hallazgos identificados en los resultados, se agruparon las categorías, con base en las tres preguntas secundarias que se desprendieron de la pregunta de investigación.

Es así como de la pregunta secundaria uno, *¿Qué referentes teóricos y conceptuales son reconocidos por los directores con respecto a la educación inclusiva?*, se desprendió la categoría “Teorías y conceptualizaciones de la educación inclusiva”, la cual se integró por once categorías.

De la pregunta secundaria dos, *¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores?*, y por los hallazgos encontrados, se conformaron cuatro categorías intermedias: Entre educación especial e inclusiva: Un juego de complementariedad, actores frágiles, inclusión excluyente y voces inclusivas.

Por último, la pregunta secundaria tres, ¿Con qué políticas educativas los directores relacionan la educación inclusiva?, dio pauta a la creación de la categoría “políticas educativas inclusivas”, misma que se conformó por once categorías.

A continuación se dará respuesta a cada una de las preguntas con el apoyo de las categorías diseñadas.

5.1.1. Teoría y conceptualización de la educación inclusiva

Para responder la pregunta de investigación ¿Qué referentes teóricos y conceptuales son reconocidos por los directores con respecto a la educación inclusiva?, se consideraron las categorías de la pregunta cinco y seis de la entrevista, ¿Podría mencionar a 3 autores que haya leído que hablen de educación inclusiva? y Con base en la lectura que ha realizado sobre el tema de la educación inclusiva ¿Cómo ha aplicado las ideas propuestas en su práctica cotidiana?, de los discursos emitidos por las respuestas se desprendieron once categorías: Número uno, “ausencia de referentes”; dos, “diferenciada”; tres, “derechos”; cuatro, “seguimiento y acompañamiento”; cinco, “detección”; seis, equidad; siete, “no discriminación”; ocho, “inclusión”; nueve, “búsqueda de información; diez, “autonomía; y once, “sin necesidades”.

La categoría uno, ausencia de referentes, se integró con las respuestas de la pregunta cinco de la entrevista, ¿Podría mencionar a 3 autores que haya leído que hablen de educación inclusiva?, la totalidad de los directores escolares manifestó en sus discursos tener conocimiento sobre el tema de educación inclusiva, lamentablemente se han interesado por conocer el contenido de los documentos, dándole un papel poco relevante a los autores de los textos, esto es una práctica común, posible de erradicar con el apoyo de procesos de formación dirigidos a los directores escolares, siendo la formación del personal una de las características de las escuelas inclusivas (Booth & Ainscow, 2015), contar con personal que continuamente se prepara generará facilitadores en beneficio de todos los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Las categorías dos a la once, son el resultado de las respuestas de la pregunta seis de la entrevista, Con base en la lectura que ha realizado sobre el tema de la educación inclusiva ¿Cómo ha aplicado las ideas propuestas en su práctica cotidiana?, a continuación se aborda cada una de las categorías.

En la categoría dos, diferenciación, los directores han practicado de las lecturas las ideas de atender a la diversidad en forma diferenciada, a través del respeto de sus ritmos de aprendizaje y de adecuaciones, estas prácticas los posicionaron con avances sustanciales en el proceso de educación inclusiva, debido al respeto que guardan a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, así como a sus características individuales, esto podría permitir a los directores guiar con mayor facilidad al colectivo docente para continuar identificando las barreras presentes en el aprendizaje y participación de los estudiantes, para convertirlas en facilitadores que beneficien a la comunidad en general.

001.”Brindar a los niños una atención en el sentido de que es diferenciada, porque cada quien se atiende a sus ritmos de aprendizaje, pero igual porque no se trata de limitar a nadie, se trata de darles oportunidades para seguir creciendo”.
002.”Proporcionarle todas las facilidades, ir adecuando sus aprendizajes de acuerdo a sus necesidades”.

Con relación a la categoría tres, derechos, la idea practicada con relación a las lecturas realizadas, fue respeto a los derechos de los estudiantes a ser incluidos, lo cual da a la educación inclusiva uno de sus principales detonantes: 003.”No nada más el niño necesita estar enfermo para ser incluido, sino que te habla de que todos tienen los mismos derechos”. Sin embargo, prevalece en el discurso la idea de enfermedad relacionada con la discapacidad, esto pudiera limitar un poco el proceso de inclusión, más no es determinante para que el director dirija las acciones a realizar para poseer las características de las escuelas inclusivas en la institución que coordina.

Respecto a la categoría cuatro, seguimiento y acompañamiento, las ideas que ha puesto en práctica el director están más apegadas a las políticas educativas, porque manifiesta que brinda seguimiento y acompañamiento a los docentes y padres de familia: 004.”Dar seguimiento y acompañamiento no solamente al docente, también a los padres de familia de

cómo atender y cómo intervenir con el niño, bajo los documentos que la propia normatividad nos señala”. Esto lo posicionó como un organizador de acciones informado, dándole al proceso de educación inclusiva un avance sustancial, porque el conocimiento de las políticas educativas y su práctica podría permitirle guiar las acciones hacia la presencia de un mayor número de facilitadores para la inclusión del alumnado en general.

Toca el turno de abordar lo referente a la categoría cinco, detección, aquí el director puso en práctica la idea de detectar a los estudiantes que presentan problemáticas, se centra en toda la población y no solo en las personas con discapacidad: 005.”La detección de los alumnos fue lo primero que me propuse realizar, les comenté a mis maestros, que debemos de ver qué niños son los que tienen problemas”. Esto le podría permitir generar facilitadores para el aprendizaje y participación de los estudiantes, dándole pautas a avanzar en el proceso de educación inclusiva con la colaboración del personal docente.

Equidad, es la categoría número seis, los directores escolares practicaron la idea de equidad, generando un trato igualitario para todos los estudiantes, algunos, mediante la puesta en marcha de reglas. Una de las características de las escuelas inclusivas es la presencia de la equidad, con seguridad todos los estudiantes en algún momento del proceso de inclusión contarán con los apoyos necesarios para el logro de los aprendizajes, dando pie a la educación de calidad tan anhelada (Echeita, 2014).

008.”La equidad, para mí todos los niños son iguales, independientemente de su posición, credo, no excluir por la cuestión económica, por el credo”.

012.”Tratar a todos al mismo nivel, es algo que dejamos muy claro desde el inicio de clases, aunque sea hijo de mis compañeros, llega tarde, ni modo te regresas, maestro tú sí puedes pasar, pero el niño no”.

En la categoría siete, no discriminación, el director practicó la idea de no discriminar a las personas, para ello, las escuchan y ayudan: 010.”Escuchar a las personas, darles su lugar, no discriminarlas, ayudarlas”. Este tipo de acciones puede contribuir a la inclusión de los estudiantes en forma paulatina, porque escuchar el sentir de los demás es una buena práctica inclusiva, sin embargo, será importante modificar en forma paulatina la palabra ayuda por la de colaboración, las comunidades inclusivas para avanzar requieren de la colaboración mutua

de todos sus miembros (Echeita, 2016), la sintonía de ayudar, podría llegar a generar ideas de no pertenencia en esa comunidad, provocando la omisión de compromisos establecidos.

Referente a la categoría ocho, inclusión, la idea practicada fue incluir a los estudiantes con discapacidad en todas las actividades realizadas al interior del aula: 013.”Incluirlo en las actividades (se refiere al estudiante con discapacidad), que le generemos ese ánimo, ese gusto. Que realmente se incluya en las actividades que se realizan en el aula”. El hecho de utilizar el vocablo inclusión le da a la práctica un avance en el proceso de educación inclusiva, además, pensar en la participación de los estudiantes con discapacidad en todas las actividades visiona un *plus* en los avances, sin embargo, la idea debería ser concebida para los estudiantes en general como parte de los beneficiarios del enfoque de inclusión, de lo contrario se correría el riesgo de que la calidad educativa esté parcialmente presente en los estudiantes.

En relación a la categoría nueve, búsqueda de información, el director ha practicado la idea de buscar estrategias, caminos y juegos para integrar a los estudiantes con discapacidad: 017.”Buscar estrategias, caminos, juegos, lo que más pueda para integrar a los alumnos que tienen esas necesidades (se refiere a los estudiantes con discapacidad)”. La búsqueda permanente de información es una de las características primordiales de las escuelas inclusivas, esta acción posibilita al director para organizar y guiar al personal docente, padres y estudiantes con un enfoque inclusivo, pese al uso del vocablo integración y de observar las prácticas únicamente en la población con discapacidad, la lectura y búsqueda de información le podrían proporcionar elementos que le permitan autoevaluar las palabras que utiliza para emprender acciones más eficientes en la generación de facilitadores de aprendizaje y participación de los estudiantes en general.

En la penúltima categoría, autonomía, el director manifestó no tener necesidad de poner en práctica las ideas de las lecturas realizadas, debido a que las docentes, en forma autónoma hacen las cosas requeridas para la atención de los estudiantes: 006.”Me he ganado el respeto de la mayoría de ellas (se refiere a los docentes), no tengo necesidad, solitas hacen las cosas”. Si bien es cierto que la autonomía de los docentes es algo deseable en el proceso

de inclusión, llevarlo a los extremos en donde se deje de acompañar y dar seguimiento a la práctica docente, podría generar en algún momento que el proceso de educación inclusiva se frene o bloquee. Es importante tener presente el aspecto inacabable del proceso de inclusión y cuidarlo en todo momento, brindando acompañamiento y seguimiento técnico pedagógico al personal docente, lo cual podría contribuir a identificar en forma inmediata las nuevas barreras del aprendizaje y participación de los estudiantes, y evitar que surjan nuevamente las que ya se habían erradicado, sobre todo, cuidar que los facilitadores implementados estén en constante práctica.

Por último, en la categoría once, sin necesidades, el director manifestó que sí ha realizado lecturas al respecto, pero no las ha puesto en práctica por no tener inscritos estudiantes con discapacidad: 015.”Ya lo leí y sin embargo no he hecho nada, porque hasta ahorita no me ha llegado ningún niño con ese tipo de necesidades (discapacidad)”. Esta concepción podría impedir a la comunidad educativa gozar de los beneficios de la educación inclusiva, al pensar como destinatarios de estos beneficios únicamente a las personas con discapacidad limita al resto de los integrantes de la comunidad educativa, además, la identificación de barreras del aprendizaje y participación de los estudiantes en general sería inviable, por consiguiente los facilitadores tal vez se nulificarían sin tener plena conciencia de ello.

5.1.2. Perspectivas inclusivas de gestión

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores?, después del análisis categórico, se reagruparon las categorías iniciales de los discursos de los directores escolares que intervinieron en la presente investigación, debido a la presencia de cuatro hallazgos esenciales.

En el primer hallazgo los directores suplieron a la educación inclusiva por la educación especial, en el segundo los estudiantes con discapacidad fueron llamados anormales y se centraron en el déficit que presentan, el tercero marca a la educación inclusiva

como exclusiva de los estudiantes con discapacidad, en el cuarto y último hallazgo, se encontraron discursos que presentaron características de la educación inclusiva. Por lo que se decidió analizar, codificar y describir nuevamente los discursos que integraron cada una de las categorías iniciales, lo cual permitió crear la subcategoría “perspectivas de gestión inclusivas”, conformada por cuatro categorías, a las que se les asignó el nombre de categorías intermedias y se denominaron:

- Entre educación especial e inclusiva: Un juego de complementariedad.
- Actores frágiles.
- Inclusión excluyente.
- Voces inclusivas.

A continuación se aborda cada una de las categorías intermedias citadas.

5.1.2.1. Entre educación especial e inclusiva: Un juego de complementariedad

El discurso por sí mismo es una estructura, esta estructura posee una estructuralidad. Entonces, podría concebirse que el discurso parte de un centro único, de un punto fijo, sin embargo, esto no sucede, el centro puede estar fuera y dentro de la estructura, por lo que la estructura presenta un doble juego, puede ser principio y fin, por lo tanto, la estructura se convertirá en una serie de sustituciones que van de un centro a otro centro (Derrida, 1989). Los discursos de los directores escolares que participaron en el presente estudio presentaron un doble centro, al concebir a la educación inclusiva como sinónimo de educación especial, o como sinónimo de integración, esto propició que los discursos pasaran de un centro a otro indistintamente.

Por otro lado, la estructura del discurso parte de la herencia histórica que otras personas han dejado, esta herencia influye en la construcción de los discursos de los sujetos en el tiempo presente, además, también influyen el momento político, económico, social, técnico, etcétera, que viven. El discurso toma una herencia y los recursos necesarios para la deconstrucción de esa herencia, se podría decir que existe un contraste entre la naturaleza y

la cultura, en donde pertenece a la naturaleza lo que es universal y espontáneo, lo que no depende de ninguna norma determinada, en cambio, pertenece a la cultura, aquello que regula a una sociedad, es decir, su sistema de normas, el cual puede variar de una estructura social a otra (Derrida, 1989). A esta oposición entre la naturaleza y la cultura, Lévi-Strauss (Citado por Derrida, 1989) lo denominó pensamiento salvaje, bajo el nombre de bricolage.

El bricolage es aquel que:

Utiliza los medios a bordo, los elementos que encuentra a su disposición alrededor suyo, que están ya ahí, que no habían sido concebidos especialmente con vistas a la operación para la que se hace que sirvan, y a las que se les intenta adaptar por medio de tanteos, no dudando en cambiarlos cada vez que parezca necesario hacerlo, o en ensayar con varios a la vez, incluso si su origen o su forma son heterogéneos (Derrida, 1989, p.5)

Con base a la definición antes citada, se llegó a la concepción de que los discursos de los directores escolares con respecto a la educación inclusiva presentaron oposición entre la naturaleza y la cultura, es decir, bricolage, porque al emitir sus discursos utilizaron los elementos que se encontraron a su disposición y a su alrededor, y la mayoría los fue adaptando por medio de tanteos, basados en su herencia natural sobre aspectos de educación especial, los cuales cambiaron cada vez que lo consideraron necesario y los convirtieron en aspectos de educación inclusiva, pese a ser dos temas heterogéneos. Haciendo de la educación inclusiva un mito.

El juego del discurso de los directores escolares, centrado en la ausencia de centro o de origen, da como resultado un movimiento de suplementariedad. Aquí no es posible determinar el centro, porque el signo que reemplaza al centro viene por añadidura, convirtiéndose en un suplemento. Entonces se está frente a la sobreabundancia de significante, referentes a los significados que realmente le pertenecen a la estructura, en este caso a la educación inclusiva, esto proviene de una falta que debe ser suplida, aquí la educación inclusiva fue suplida por la educación especial o por la integración.

Los referentes empíricos que sustentan a la categoría intermedia entre educación especial e inclusiva: Un juego de suplementariedad, provienen de las preguntas uno y siete

del cuestionario, ¿Qué es la educación inclusiva? y ¿Qué es y que implica atender a la diversidad?, los discursos de ambas preguntas conformaron la categoría uno, “integración”, y de la pregunta siete de la entrevista, ¿Qué acciones considera importantes que todo directivo debe realizar para contribuir a una educación inclusiva en personas con discapacidad?, las respuestas dieron pie a la categoría dos, “normalidad”. A continuación se desglosa cada una de las categorías.

Con el apoyo de la pregunta uno del cuestionario ¿Qué es la educación inclusiva?, se construyó la categoría uno integración, aquí los directores consideraron el término integración como sinónimo de inclusión:

004. “Es la integración de todo educando al conocimiento sin considerar su género, edad, raza, religión, estado socioeconómico, discapacidad etc. Para adquirir y desarrollar las habilidades, actitudes y valores que los demás de manera equitativa”.

011. “Integrar a todos los alumnos al sistema educativo sin excluirlos”.

Al concebir que la integración es lo mismo que la inclusión, se corre el riesgo de permanecer en el modelo de integración mal entendido, generando confusiones, en este caso los directores en los docentes, padres y estudiantes, percibir las barreras presentes en la participación y aprendizaje sería un ejercicio poco probable, por lo que la exclusión de los educandos con discapacidad estaría presente. Aquí es posible observar el juego de complementariedad al colocar a la inclusión como sinónimo de integración.

Otros discursos que se sumaron a la categoría de integración, fueron los emitidos por las respuestas de la pregunta siete del cuestionario, ¿Qué es y qué implica atender a la diversidad? Las concepciones de los directores conservaron rasgos importantes para atender a la diversidad, tales como conocer sus fortalezas, brindar las mismas oportunidades a los educandos y que adquieran conocimientos.

014. “Dar oportunidad a todos los alumnos a la educación e integrarlos”.

015. “Conocer las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos y saber sobrellevar las diferentes formas de pensar y actuar de cada uno de ellos”.

Sin embargo, también mencionan ideas opuestas, como sobrellevar las diferentes formas de actuar y pensar de los estudiantes, integrarlos a la educación, y dejaron fuera la importancia a los estilos, capacidades y diferencias para la adquisición de conocimientos. Además se habla de dar oportunidades y de integración, lo cual pudiera situarlos en otro orden discursivo, el de la integración educativa. Nuevamente el juego de complementariedad se presentó.

Se finaliza con la categoría dos, normalidad, la cual se obtuvo de las respuestas de la pregunta siete de la entrevista ¿Qué acciones considera importantes que todo directivo debe realizar para contribuir a una educación inclusiva en personas con discapacidad?, la acción realizada por el director fue integrar a los estudiantes con discapacidad a los grupos como personas normales.

014.”Se tienen que integrar a los grupos como personas normales. Presentarlos ante todos los grupos y hacerles sentir a los niños que es igual que nosotros y merecen respeto, atención y cuidado por todos”.

En primera instancia, esto posiciona a las personas con discapacidad como anormales, además, otro punto a destacar es el uso de la palabra integración como sinónimo de inclusión, este tipo de concepciones podrían llegar a generar barreras en el aprendizaje y participación de los estudiantes en general y en el personal que se coordina, debido a que se usan en forma indistinta palabras con significado diferente, por otro lado, las personas con discapacidad cargarían con una etiqueta de anormalidad que marcaría aún más las barreras, para el proceso de educación inclusiva esto es poco favorecedor. Se hace presente el juego de complementariedad al concebir a la integración como inclusión.

5.1.2.2. Actores frágiles

En primer lugar, es importante aclarar quiénes son los actores del campo educativo, es decir, quienes son los sujetos y protagonistas de sus escenarios educativos, Tapia y Yurén (2002) señalan como actores esenciales a dos figuras, los docentes y los estudiantes. Los estudiantes son los beneficiarios de los servicios que otorga el sistema educativo a través de sus escuelas, ellos asisten a la escuela a acrecentar y a recibir cultura, por lo tanto se desenvuelven en el escenario educativo, de aquí la denominación de actores. Los estudiantes son los actores educativos en los que se centrará la atención de este apartado.

A la escuela asisten estudiantes diversos, algunos de ellos requieren apoyos distintos y facilitadores para lograr sus aprendizajes en forma exitosa, y desenvolverse en el entorno escolar en un ambiente de oportunidades que le brinde la propia escuela, a través de un enfoque inclusivo, como es el caso de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, los directores escolares que participaron en la presente investigación asociaron la discapacidad con la anormalidad, lo que los llevó a establecer una separación entre las personas normales y las anormales.

No obstante de pensar a las personas con discapacidad como anormales, los observaron como individuos carentes, enfocándose en su condición deficitaria, llegando a ver sus posibilidades en forma limitada, y tomando siempre decisiones por ellos, pensando por ellos, incluso sintiendo por ellos, sin hacerlos partícipes de su propia educación, sin permitirles la más remota posibilidad de expresar sus necesidades, gustos, disgustos, esto por el estigma de que no pueden hacerlo, lo que los posiciona como sujetos frágiles. Esos individuos sin atributos, son sujetos tratados, controlados, sometidos a diversas instancias de control escolar y por ende social (Varela & Álvarez, 1989). Por esta condición, a los estudiantes con discapacidad se les ha denominado “actores frágiles”.

La categoría intermedia, actores frágiles, fue construida con el siguiente referente empírico y se integró por once categorías:

- Algunas de las respuestas de las preguntas tres y seis del cuestionario ¿Qué es la discapacidad? y ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?, dieron origen a la categoría número uno, “limitación corporal”.
- Los discursos de las preguntas tres y cuatro del cuestionario, ¿Qué es la discapacidad? y ¿Cuándo podemos decir que un estudiante se encuentra en esa situación?, conformaron la categoría número dos, “déficit”.
- La mayoría de los discursos de la pregunta tres del cuestionario, ¿Qué es la discapacidad?, permitieron la integración de cuatro categorías: “anormalidad”, “desventaja”, “negación de la discapacidad” y “responsabilidad docente”, a las cuales se les asignaron los números tres, cuatro, cinco y seis respectivamente.
- Las respuestas de la pregunta cuatro del cuestionario, ¿Cuándo podemos decir que un estudiante se encuentra en esa situación (discapacidad)?, dieron origen a las categorías número siete y diez, las cuales se denominaron “limitaciones para acceder al currículum” y “diagnóstico”.
- La categoría número ocho, “barreras en los estudiantes”, se conformó con los discursos de la pregunta seis del cuestionario, ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y participación?
- “Bajo logro de aprendizajes” fue la categoría número nueve, se extrajo de algunas respuestas de la pregunta seis del cuestionario, ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
- Por último, algunos discursos de la pregunta número siete de la entrevista, ¿Qué acciones considera importantes que todo directivo debe realizar para contribuir a una educación inclusiva en personas con discapacidad?, integraron la categoría número once, “igualdad”.

A continuación se presentan las once categorías enunciadas.

En la categoría uno, limitación corporal, derivada de las respuestas de la pregunta tres del cuestionario, ¿Qué es la discapacidad?, los directores concibieron a la discapacidad como

déficit y limitación corporal, explicaron la discapacidad sólo desde el componente resaltado en el modelo rehabilitador o médico. La constitución deficitaria del sujeto lo hace finito en explicación y muchas veces lo sustituye, es decir, su falta es la que juega un papel constitutivo de su identidad. Dichos discursos se pueden encontrar mayormente desde la política de integración educativa, hegemónica en México en los años sesenta.

001. “Es una condición especial puede ser física o mental que en algunas ocasiones puede limitar su aprendizaje, sus evoluciones”.

002. “Es la falta de”.

003. “Cualquier situación que limite al individuo para su desarrollo integral”.

005. “Es la diferencia que presenta un individuo que lo limita a desenvolverse de manera normal”.

011. “Estar limitados para hacer algo”.

013. “Es la situación de salud que limita o dificulta la movilización de una persona”.

014. “Es un limitante que no te permite un desarrollo.”

La situación limitante parece constitutiva de la discapacidad, se reconoce la presencia de las limitaciones, sin embargo, como se observa en los discursos de los participantes, la limitación no es precisamente aquélla que está en el contexto y por ende impide la participación, se concibe como propia del sujeto, se porta, señala el cuerpo de la incapacidad.

Otros discursos que fue posible acomodar en la categoría limitaciones corporales, son los que se emitieron por algunos directores, en sus respuestas de la pregunta seis del cuestionario, ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?, apuntan a cuestiones similares, pero hacen hincapié en lo patológico, donde nuevamente se tiene al modelo médico-rehabilitador al centro. Los directores asocian las NEE con limitaciones presentes en los estudiantes referentes a su desarrollo físico o mental.

006. “Cuando el alumno carece de la vista o problema auditivo”.

007. “Cuando tiene un problema físico, una discapacidad, o problemas con los sentidos”.

011. “Yo diría que cuando tiene problemas desde que nace y esto le impide desarrollarse junto con el resto de sus compañeros”.

015. “Cuando el alumno por problemas físicos o intelectuales presenta alteraciones en su desempeño educativo”.

Desde esta visión, el señalamiento a la enfermedad está relacionado con la incapacidad, pero además, articula ambos elementos reforzando una concepción individual de desarrollo, ahora legitimado por conocimiento (médico) y no sólo por las apariencias físicas. Hay una especie de relación saber-poder que anuda el campo representacional, pues el hecho de sustentar la carencia o la imposibilidad con explicaciones que marcan la disfunción y la enfermedad implican una centralidad, lo cual imposibilita aún más el poder reflexionar sobre las barreras de accesibilidad (en sentido amplio) y conduce o más bien retorna hacia la ya conocida forma de educación especial tradicional (centrada sólo en el déficit). Esta forma de percibir a los estudiantes, podría llegar a provocar pensamientos compasivos, al pensar en la presencia de incapacidad por su situación física, lo que los posicionaría como actores frágiles.

Continuando con las respuestas de la pregunta tres del cuestionario ¿Qué es la discapacidad?, los discursos emitidos permitieron la presencia de la categoría dos, déficit, aquí los directores relacionan la discapacidad con el déficit observable en las personas, en la ausencia de algo constituyente de una corporalidad dentro de los estándares de normalidad, esto los sitúa también en el modelo rehabilitador. El déficit acompaña la limitación y refuerza esta idea de que la discapacidad está en la persona, esto se hace evidente con la noción de normalidad corporal o su opuesto, la anormalidad se presenta cuando la falta expresa una particularidad biológica.

007. “Es cuando alguna persona le falta algún miembro o se afecta algún sentido”.

012. “Es la anormalidad del funcionamiento de algún órgano o falta de un miembro”.

017. “Es la carencia de función de algún órgano, provocando que de manera continua y permanente se ayude a estas personitas”.

Las concepciones anteriores, se complementaron con algunos discursos de la pregunta cuatro del cuestionario, ¿Cuándo podemos decir que un estudiante se encuentra en esa situación (discapacidad)?, las respuestas hicieron un señalamiento directo a la falta nuevamente y la imposibilidad, cuando se mencionan la carencia de habla o de escucha, o incluso cuando se apunta a lo físico o intelectual.

002. "Cuando la presenta".

005. "Cuando presenta un impedimento físico para poder adquirir el conocimiento".

007. "Cuando no tienen un miembro o no puede caminar, no puede hablar, oír, ver".

013. "Cuando por algún accidente o situación de salud alguno de sus miembros esté imposibilitado para desplazarse con facilidad".

El problema con estas ideas es que no permiten caminar hacia un discurso de derechos humanos sobre la educación inclusiva, pues ponen como precedente y condición de posibilidad a la persona en su particularidad y anormalidad, nada señala el medio o contexto que en muchas ocasiones determina el proceso de inclusión plena. Hay también una fuerte idea arraigada de capital humano dentro de los discursos de los directivos. Si por capital entendemos algo que se posee y se puede invertir, y del cual también se puede disponer. La persona con discapacidad no es alguien poseedora de elementos distribuidos en el libre juego del mercado, su limitante o condición deficitaria no los hace atractivos para el intercambio comercial de talentos.

Las categorías anormalidad, desventaja, negación de la discapacidad y responsabilidad docente, también se generaron de los discursos de la pregunta tres del cuestionario, ¿Qué es la discapacidad?

En la categoría tres, anormalidad, hay otro elemento retomado: La cuestión de lo normal/ anormal. Para definir la discapacidad el director toma como referente lo normal, lo cual le da a la discapacidad la connotación de anormal, ya que lo anormal no puede existir sin la presencia de lo normal; lo anormal es lo contrario a lo normal. 006. "La discapacidad es la diferencia que presenta un ser humano con relación a una persona normal".

La categoría cuatro, desventaja, surgió porque el director concibió a la discapacidad como una desventaja originada por situaciones intrínsecas de la persona, situándose como vulnerables y susceptibles, sin llegar a pensar que esto es aumentado por el contexto circundante: 004. "Situación en la que cualquier educando se encuentra en desventaja y no puede lograr los mismos resultados que el resto de los demás, mostrándose vulnerable y

susceptible a diversas situaciones”. Esta concepción podría hacer presentes un sin número de barreras, impidiendo la participación de la diversidad en las diferentes actividades organizadas por la escuela, es decir, la exclusión de las personas con discapacidad estaría presente. Es muy probable la presencia de una visión segregadora que bloquee la posibilidad de llevar a cabo una educación inclusiva. Sobre todo, posiciona como frágiles a los estudiantes con discapacidad por la mirada de suceptibilidad ante diversas situaciones y al pensarlos como personas en desventaja.

Si bien premian estas posturas, también las hay desde visiones más de sentido común o “románticas”, las cuales tampoco coadyuvan al proceso de inclusión, por ejemplo, en una representación donde la discapacidad no existe, es imposible identificar y diseñar situaciones tomando en cuenta las diferencias existentes.

Si los directores niegan la existencia de la discapacidad, se corre el riesgo de no mirar las necesidades presentes en las personas y de homogeneizar todo tipo de servicios, sin tener en cuenta las características de la diversidad, ya sea ante la presencia o no de alguna discapacidad, de aquí el surgimiento de la quinta categoría “negación de la discapacidad”. La presencia de la parte romántica de la discapacidad, negar su existencia conllevaría, por un lado, a la violación de los derechos a que se han hecho acreedoras estas personas, por otro, dejarían de generarse ambientes en donde priven las oportunidades para todos los ciudadanos con discapacidad, ya sea en edad escolar o laboral (Rosato & Angelino, 2009). Además, la exclusión se acentuaría aún más y los mismos contextos serían los generadores de convertir en actores frágiles a las personas con discapacidad.

008. “Es una condición humana que no limita a la persona que la manifiesta a realizar las actividades que los demás”.

010. “No existe porque todos tenemos diferentes habilidades”.

015. “Discapacidad es una palabra que ni siquiera debería existir ya que considero que eso solo está en la mente de cada uno”.

Código 008. “Considero que el término ya no es adecuado, lo cambiaría por capacidades diferentes o con Necesidades Educativas Especiales.

Código 015. “Cuando los padres y los maestros así lo hacemos sentir”.

Toca el turno de citar al director, cuyo discurso responsabiliza a los docentes de la discapacidad que presentan los estudiantes, categoría seis, responsabilidad docente: 010. “Cuando el profesor quiere que logre los conocimientos al nivel de todos”. Este tipo de pensamiento limitaría el progreso de la educación inclusiva, porque en ella se promueve el bienestar de toda la comunidad educativa, el hecho de responsabilizar a los docentes de la discapacidad presente en los estudiantes los haría sentir culpables, conllevando a la presencia de barreras actitudinales en lugar de erradicarlas. Por otro lado, posiblemente en el caso de los estudiantes con discapacidad las barreras existentes se incrementarían, aumentando la fragilidad asignada a estas personas.

Otra de las preguntas del cuestionario, la número cuatro, en cuyas respuestas se encontró presente la fragilidad de los actores con discapacidad fue ¿Cuándo podemos decir que un estudiante se encuentra en esa situación (discapacidad)?, de aquí surgió la categoría limitaciones para acceder al currículum. Los directores colocaron a los estudiantes en situación de discapacidad, enfocándose desde sus limitantes para acceder al currículum.

001. “Hay alumnos que no acceden al conocimiento de la misma manera que los alumnos “regulares” puede ser porque no escuchan, no hablan o por alguna otra circunstancia”.

003. “Cuando no alcanza los aprendizajes esperados”.

006. “Cuando no logra los aprendizajes esperados en comparación con el resto de sus compañeros. “Cuando tienen dificultades para lograr cierta actividad por estado físico e intelectual”.

017. “Después de un diagnóstico y reporte de los papás”.

Si se retoman algunas ideas expresadas, se puede hacer un tejido más fino de lo dicho, por ejemplo, hay una idea de normalidad en los discursos de los directivos la cual se hace visible cuando ellos los comparan con el resto del grupo, haciendo la diferencia incluso entre los “regulares”, entendiendo éstos como los normales y aquéllos que definitivamente no lo son. Y no lo son en comparación de los demás compañeros porque a criterio de los directivos no alcanzan los aprendizajes esperados, dando a entender que el resto (normales) sí.

La categoría ocho, barreras en los estudiantes, considera algunas de las respuestas de la pregunta cinco del cuestionario, ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y participación?, que complementaron las ideas de la categoría siete, “limitaciones para acceder al currículo”. Las respuestas señalaron a la barreras como constitutivas de los estudiantes.

001. “Cuando no se apropia de los conocimientos, cuando muestra apatía, desgano”.

002. “Cuando no avanza en los contenidos o aprendizajes del grado en que se encuentra”.

003. “Cuando permanece en rezago permanentemente”.

004. “Cuando emocionalmente no se encuentra estable”.

005. “Cuando él no puede adquirir el conocimiento por algún impedimento no necesariamente físico”.

006. “Cuando no logra los aprendizajes esperados en comparación con el resto de sus compañeros.

007. “Cuando el alumno, no se socializa no participa con los compañeros, tiene un problema en relación a los sentidos, problemas al nacer”.

012. “Cuando su aprendizaje es más lento que en los demás alumnos o no puede movilizarse de igual manera”.

Nuevamente la presencia de la carencia y la falta, del impedimento y la anormalidad se hace presente en los discursos de los directivos. Como se pudo observar, las barreras para el aprendizaje y la participación lejos están, en sus representaciones, de ser un elemento contextual ajeno a la corporalidad deficitaria de las personas, por ejemplo con discapacidad. Más bien tiene su correlato con la persona, en este caso con los estudiantes, apuntando a la carencia y la dificultad. Es importante recordar que las barreras para el aprendizaje y la participación nacieron con la idea de descentrar al sujeto y poner entre signos de interrogación al contexto, que en cierto momento puede ser productor de discapacidad y limitar el funcionamiento autónomo de los individuos, por lo observado dicha idea no ha llegado a ser una incorporación en los discursos de los directivos escolares.

Avanzar hacia una educación inclusiva es un ideal casi oculto con este tipo de concepciones, las carencias, omisiones y ausencias dependen del sujeto que aprende, en ningún momento se concibe a los contextos circundantes a los estudiantes, como los

causantes de la presencia de barreras para su participación y aprendizaje. Lo que puede provocar que sean observados como actores frágiles.

Otra de las preguntas del cuestionario, que complementó las concepciones que podrían orillar a ver a la diversidad como actores frágiles fue la número seis, ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?, cuyas respuestas hicieron surgir a la categoría número seis, bajo logro de aprendizajes.

Como se podrá observar en los comentarios de los directivos, que integran la categoría bajo logro de aprendizajes, las NEE no difieren en contenidos referencial y conceptual al de barreras para el aprendizaje y la participación, es posible ver cómo la presencia de un cuerpo que contiene particularidades orgánicas está presente, pero en su versión de texto deficitario.

Los directores conciben a los estudiantes con NEE como los que no avanzan o aprenden, sin tener presente sus necesidades reales, características, es decir, dejan de lado la importancia de tener presentes los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, así como la identificación de los apoyos que requieren para avanzar, antes de realizar cualquier tipo de intervención.

001. “Cuando a pesar de asistir, estar atento, no logra apropiarse o desarrollar su conocimiento”.

003. “Cuando su rendimiento escolar es bajo”.

004. “Cuando no logra los aprendizajes correspondientes al grado aun cuando el docente implementa un plan de intervención”.

010. “Cuando el niño no alcanza el nivel de grado”.

012. “Cuando los resultados en su aprendizaje no es igual que en los demás estudiantes”.

013. “Considero que eso lo podemos observar cuando se trabaja en el aula y no vemos que el alumno logre apropiarse de los aprendizajes, comentar con el padre de familia y saber si en casa también notan esta situación”.

014. “Cuando se le dificulta un avance”.

017. “Al momento que se han intentado diferentes estrategias individuales y profesionales sin resultado”.

El hecho de que nuevamente el centro de la necesidad esté en las cuestiones particulares de los estudiantes, en sus condiciones propias y méritos, no coadyuva a pensar en proyectos de centro en donde se intenten hacer visible las acciones que voluntaria o involuntariamente permiten o no el acceso al currículum por parte de los estudiantes. Es decir, la inexistencia de una dialéctica entre contexto y sujeto, remite responsabilidades que señalan al cuerpo deficitario y no al contexto discapacitante. También, está en tensión otra de las funciones de los directores, referida al apoyo en la docencia a los profesores, los dirigen o acompañen en los procesos inclusivos de aula.

Toca el turno de abordar la penúltima categoría, diagnóstico, de la categoría intermedia “actores frágiles”, la cual se obtuvo de los discursos de la pregunta cuatro del cuestionario, ¿Cuándo podemos decir que un estudiante se encuentra en esa situación (discapacidad)? Aquí también se encontró la presencia del modelo rehabilitador o médico, esto cuando se apunta a que el diagnóstico determina un estado de discapacidad, por lo tanto, es considerada como una enfermedad.

014. “Cuando le impide desempeñarse, aclarando que después de un buen diagnóstico ya que son diferentes tipos”.

017. “Después de un buen diagnóstico y reporte de los papás.

No es que se niegue que los diagnósticos sean útiles y necesarios para poder iniciar proyectos inclusivos, sobre todo si se toma en consideración a los estudiantes con alguna discapacidad, sin embargo, se reconoce que el sólo uso del diagnóstico nuevamente puede apuntar al trabajo y la constitución de identidades discapacitadas que hacen referencia al alumno desde la lógica del enfermo eterno.

En general, este tipo de discursos, no representan en sí la constitución de barreras, sin embargo, podrían coadyuvar en una lógica discriminativa, excluyente o segregadora y por ende a la constitución de barreras para la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar, debido a que las causas para no acceder a lo establecido en el currículum son inherentes al estudiante, el contexto, en este caso el escolar, tiene un

funcionamiento pertinente pero los estudiantes con discapacidad son los responsables de no aprender.

Nuevamente los directores escolares se centran en la anormalidad de los estudiantes, en el déficit, que los hace diferentes a los normales. Enfocados en la carencia, tendrían un velo permanente que les impediría ver las potencialidades de las personas en vez de la ausencia de. Esto problematiza el cause de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad, porque centrarse en el déficit, pensar que no pueden hacer cosas por sí mismos, constituiría la presencia de barreras actitudinales, impidiendo que los estudiantes participarán y aprendieran dentro y fuera de la escuela, porque esta forma de ver se transmite a los padres y a la sociedad circundante, estas circunstancias los señalarían o los harían actores frágiles.

La última categoría, de la categoría intermedia actores frágiles, fue igualdad, se extrajo de la respuesta de la pregunta siete de la entrevista, ¿Qué acciones considera importantes que todo director debe realizar para contribuir a la educación inclusiva en personas con discapacidad?, el director como principal acción promueve un trato igual hacia los estudiantes, incluidos los de discapacidad, visionando que la discapacidad se llegue a percibir como inexistente: 012.”Debe ser el trato igual. Hacer notorio, llegado el momento de que esa discapacidad que se está presentando, como si no existiera”. El trato igualitario es una acción acorde con las características del proceso de educación inclusiva, sin embargo, pensar en la no existencia de la discapacidad, podría originar acciones excluyentes, tales como omitir accesos, recursos y apoyos necesarios para facilitar el aprendizaje y participación de las personas con discapacidad, lo cual podría posicionarlos como actores frágiles desde la situación contextual.

5.1.2.3. Inclusión exclusiva

La educación inclusiva es una perspectiva que beneficia a todos los integrantes de la comunidad educativa, una de sus principales características es identificar las barreras presentes en la participación y aprendizaje de los estudiantes y convertirlas en facilitadores (Echeita, 2014, 2016).

Vivir bajo el cobijo de un enfoque inclusivo garantiza que todos los integrantes se sientan cómodos ante la diversidad y la reconozcan, se brinden oportunidades a todos los estudiantes a través de los apoyos que la misma diversidad requiera y demande, bajo un clima de innovación y apertura a los cambios. Los docentes tienen altas expectativas de cada uno de sus estudiantes y en forma colaborativo identifican las barreras que podrían limitar su aprendizaje y participación, evitando de esta forma exclusiones en todos los sentidos.

Pero, podría hablarse de educación inclusiva cuando se concibe como destinada a los estudiantes con discapacidad, está es la concepción de los directores escolares que participaron en el presente estudio, quienes no se ven como parte del proyecto de educación inclusiva, es decir, ellos mismos se excluyen de la inclusión, y no sólo se excluyen ellos, sino que excluyen al resto de los actores de la comunidad educativa. Por lo que la educación inclusiva se centra en gestionar apoyos para los estudiantes con discapacidad, únicamente para ellos se perciben los beneficios del enfoque inclusivo, dejando fuera al resto de los estudiantes, que posiblemente en algún momento de su vida escolar también requiera apoyos diferentes para avanzar en el logro de aprendizajes.

La inclusión exclusiva dista mucho de las características que deben prevalecer en las escuelas inclusivas y en la forma de atender a la diversidad de estudiantes asistente a la escuela.

El referente empírico que sustenta la categoría intermedia “inclusión exclusiva” proviene de las respuestas de la pregunta uno del cuestionario, ¿Qué es la educación inclusiva?, dichas respuestas generaron la categoría uno, “necesidades diferentes”.

También los discursos de las preguntas uno y tres de la entrevista fueron parte del referente empírico, ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva? y ¿Cuáles son las problemáticas que se han presentado al trabajar la inclusión en la institución donde labora? ¿Cómo se han resuelto? Las respuestas de la pregunta uno dieron origen a la categoría dos, “discapacidad”, y las de las preguntas tres y cuatro a las categorías: tres, “formación”; cuatro, “recursos financieros”; cinco, “problema centrado en el estudiante”; y seis, “padres de familia”.

A continuación se presentan los discursos de los directores que conformaron la categoría intermedia inclusión exclusiva.

Una de las preguntas principales que abordó el cuestionario fue la número uno, ¿Qué es la educación inclusiva?, algunas de las respuestas dieron origen a la categoría uno, necesidades diferentes, de la subcategoría inclusión exclusiva.

La educación inclusiva apunta a un elemento contextual, donde la diversidad pueda convivir entre sí en los mismos espacios, este es un avance en comparación con la educación especial, sobre todo en la mirada hacia el contexto donde se busca la nula exclusión y segregación, para los directivos esto no ha sido muy evidente. La educación inclusiva no dista mucho de pensar una educación especial, pues la conciben como aquella que está destinada a la población escolar que presenta algún déficit, problemas de aprendizaje o dicho en sus palabras necesidades diferentes.

002. “El acceso a la escuela regular de alumnos con NEE”.

006. “La educación inclusiva entiendo que debe incluirse a las alumnas y alumnos que presentan alguna discapacidad”.

012.”Tratar a todos por igual sin hacer notar sus capacidades diferentes”.

017. “Buscar actividades en las que puedan participar los alumnos que tienen necesidades diferentes”.

La educación inclusiva no sólo tiene que ver con la discapacidad o los problemas de aprendizaje, es una mirada más amplia acerca de la pluralidad de visiones que conviven en los mismos espacios, no obstante, desde las concepciones de los directivos, sólo permite

incluir a un tipo de diferencia, excluyendo a las demás, por ejemplo, religiones, género, etcétera.

La problemática de conceptualizar así a la educación inclusiva es que no se apuntan a las barreras; los proyectos que se pueden pensar seguirán señalando al déficit, están ubicados en la particularidad orgánica, en la falta, cuyo tratamiento posiblemente sólo sea una vuelta a la educación especial tradicional.

El hecho de que los directores permanezcan en esta creencia puede ser problemático para visionar a la educación inclusiva como bienestar de toda la comunidad educativa, pues posiblemente el enfoque sólo incluya una condición particular de una parte de los estudiantes, sin llegar a visualizar las potencialidades que éstos presentan para colaborar en forma participativa en la sociedad.

La categoría dos, discapacidad, se integró con los discursos emitidos de la pregunta número uno de la entrevista, ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva?, la educación inclusiva tiene como núcleo central a la discapacidad y por ende al estudiante con esa situación. Desde este marco, se entiende el señalamiento y beneficio a un grupo cuyo punto nodal tiene una condición deficitaria, grupo de los considerados vulnerables, lo cual no es negativo pero sí restrictivo, por lo tanto, se tiene presente a una inclusión exclusiva.

001. “Brindarle a los alumnos con discapacidad, las oportunidades para que ellos puedan convivir e interactuar en un mundo para todos”.

002. “Ser más humano con los niños que tiene esa falta de capacidad o ausencia de esa capacidad”.

005. “Poder atender a los alumnos que realmente no pueden adquirir los conocimientos, nos da unas pautas y lineamientos para que nosotros podamos entenderlos y trabajar con ellos”.

007.”Concientizar a que no haya esa discriminación, lleva a que todos somos iguales independiente de la discapacidad que tengamos”.

010.”Conocer a los niños, el nivel de cómo está la discapacidad”.

013.”Incluir al alumno con discapacidad en las actividades, más allá de dejarlos de lado, pues a ellos les va a garantizar que puedan estar aprendiendo”.

015. “Apertura a todos los niños, sin importar la cuestión económica y bilógica”.

017.”Cómo preparar las actividades específicas individuales para integrar a estos niños”.

La crítica desde esta perspectiva es la autoexclusión, pues los directores mismos no logran visualizarse como beneficiarios de la diversidad áulica, parece ser que todavía está presente una idea de educación especial. En este caso, la educación inclusiva es una relación más unidireccional y vertical, donde los estudiantes y la diversidad no contribuyen o impregnan algo a los docentes, son los docentes quienes al conocer a los estudiantes, incluirlos, atenderlos y brindarles atenciones están contribuyendo a su propia inclusión, sin tener en cuenta que también ellos, en el establecimiento de dicha relación pedagógica, son impregnados por la diversidad y favorecidos, de cierta forma, por la riqueza que este cambio representa para las prácticas educativas. En este sentido, casi se podría hablar de una relación dialéctica en donde, mientras yo como docente o directivo apoyo a los estudiantes, sus características personales modifican mi actuar didáctico y la enriquecen.

También es posible observar una inclusión exclusiva en las respuestas de la pregunta tres de la entrevista, ¿Cuáles son las problemáticas que se han presentado al trabajar la inclusión en la institución donde labora? y ¿Cómo se han resuelto?, con los discursos de los directores, emitidos por sus respuestas, fue posible integrar las categorías tres, cuatro, cinco y seis: Formación, recursos financieros, problema centrado en el estudiante y padres de familia, a continuación se desglosa cada una.

En la categoría tres, formación, los directores escolares manifestaron que los principales problemas presentados al trabajar la inclusión fueron con los docentes, debido a la falta de preparación de la gran mayoría para atender estudiantes con necesidades y/o discapacidad, incluso hay quien mencionó que no cuentan con la especialidad para trabajar con este tipo de estudiantes. Han resuelto las problemáticas dialogando con ellos, invitándolos a leer información al respecto y a investigar, solicitando la cooperación de todos y el apoyo a educación especial.

003. “El docente que lo recibe, desde ahí empieza un cierto rechazo. Para resolverlo le pido corazón a mi maestro, después tratamos de pedir ayuda al DIF”.

005. “La aceptación de los maestros, no tenían un conocimiento muy claro de cómo se iba a trabajar, de hecho no tenían detectados a los niños. La solución se

dio con el acompañamiento de USAER y poco a poco los compañeros se fueron convenciendo de que había que trabajar con los niños que no pueden”.

006. “Los maestros no queremos a veces atender a esos niños porque no sabemos. Lo resolví diciéndoles vamos todos a cooperar”.

007. “Habemos compañeros que quisiéramos tener a los mejores alumnos, hay alumnos que llegan con bajo promedio. Hay una discapacidad o una necesidad pero no la trabajo. Lo he resuelto tratando de platicar a los maestros que todos tenemos la oportunidad de conocer nuevos procesos, nuevos elementos”.

008. “No sé qué hacer con Lupita que tiene síndrome de Down. Hay de repente, cierta como resistencia, al decir: ¡es que yo no estoy capacitado!. Lo he resuelto invitando a los docentes a leer y nos apoyamos en el maestro de USAER”.

013. “No tenemos la especialidad. No tenemos el conocimiento bien de lo que se trabaja en cada uno de los casos. Se ha resuelto buscando por aquí, por allá, en internet, con algunas instancias, materiales y todo lo que se requiera”.

La falta de formación de los docentes para la atención específica de los estudiantes que presentan necesidades y/o discapacidad, puede dar pautas a la presencia de barreras actitudinales. No es que el personal docente se niegue a atenderlos, sin embargo, ante la falta de formación pueden generarse en ellos miedos y angustias que les harán asumir actitudes poco favorables para la atención de los estudiantes. Si bien es cierto que los directores escolares han resuelto la problemática dialogando con los docentes, invitándolos a buscar información, solicitando su colaboración y gestionando el apoyo de educación especial, en el proceso de educación inclusiva esto podría ser insuficiente, porque formarse para atender a los estudiantes requiere de establecer compromisos para prepararse en forma colaborativa, de disciplina en el estudio y sobre todo de tiempos para comentar el contenido de las lecturas, entre otros, con la finalidad de tomar decisiones informadas con respecto a la atención de los estudiantes en general, porque en cualquier momento de la vida escolar alguno de los estudiantes pueden llegar a presentar alguna necesidad educativa, y si los docentes carecen de formación para dar respuesta a las necesidades podrían edificar grandes barreras que impidan el aprendizaje y participación de los estudiantes en general. Por otro lado, la formación de los docentes solo se centra en los estudiantes con discapacidad, lo cual invita a pensar en una inclusión exclusiva.

Con relación a la categoría cuatro, recursos financieros, la problemática enfrentada por el director estuvo relacionada con cubrir los gastos económicos generados por las

adecuaciones del mobiliario y del material requerido por los estudiantes con discapacidad. Lo han resuelto con la colaboración de los comités de padres de familia.

004. “Adecuaciones en cuanto al mobiliario y material para los alumnos con discapacidad, hay alumnos no solamente por su condición física, sino también por la situación intelectual, presentan cierto rezago escolar”. Se han resuelto a través de la participación de los padres de familia, del consejo escolar de participación social de la educación, de la propia asociación de padres de familia, que también ha velado por los intereses y sobre todo por la seguridad de los niños. A través del diálogo directo con los docentes, de compartir iniciativas pedagógicas, materiales que a veces se adaptan”.

Pese a que los beneficios de las adecuaciones sólo se concibieron para los estudiantes con discapacidad, es posible considerarlo como favorable para promover la equidad en relación con este estudiantado, sin embargo, al no percibir que el beneficio de las adecuaciones puede ser para todos los estudiantes, porque en algún momento de su vida escolar las pueden necesitar, podría llegar a pensarse que se hacen gastos para los estudiantes con discapacidad muy altos, transmitiendo esta idea a los padres, quienes podrían llegar a desistir sobre la idea de las adecuaciones, lo cual generaría barreras. La inclusión exclusiva nuevamente está presente, la inclusión solo está pensada para los estudiantes con discapacidad una vez más.

En la quinta categoría, problema centrado en el estudiante, el directivo centró la problemática presentada al trabajar la inclusión en los estudiantes especiales, lo ha resuelto solicitando a los padres y madres de familia la presencia del psicólogo que atiende a sus hijos.

017. “Necesidades de atender a niños especiales, porque no son el mismo problema, pero si nos ocasionan disturbios en el grupo, nosotros tenemos que integrarlos. Ningún alumno tiene las mismas necesidades, no presentan el mismo problema. Le pedí a los papás que trajeran a su psicólogo que está atendiendo a los niños, él nos da otras actividades diferentes para atender a los niños”.

Mientras la discapacidad sea un elemento que desde los directivos se posee y se porta por la persona, cuando se pregunta por las problemáticas es evidente que también las portan los sujetos, los problemas no los tienen los que rodean al estudiante por falta de conocimiento

y preparación, las problemáticas son del niño, este tipo de concepción puede generar innumerables barreras en la participación y aprendizaje de los estudiantes. La presencia de la inclusión inclusiva es evidente.

La categoría intermedia inclusión exclusiva finaliza con la categoría seis, padres de familia, los directores conciben que las problemáticas que se han presentado al trabajar la inclusión radica en los padres de familia y los han resuelto dialogando con ellos.

001.”Con algunos padres, no todos comprenden esto, piensan que brindarles atención particular, personalizada a ciertos niños, va en detrimento de la atención a sus hijos. Lo he resuelto platicando con ellos”.

002.”El padre de familia no está consciente de que tiene un hijo con ese tipo de características, y quiere que nosotros resolvamos el problema, o se lo dejan al maestro de grupo, o se lo dejan a la maestra de USAER. Lo resuelvo platicando con el padre de familia”.

010. “En cuestión de padres. Escuchar a las personas y dialogar, es mi manera de resolverlo”.

011.”No todos los papás están de acuerdo en que si recibo niños de este tipo, ósea de capacidades diferentes. Lo resuelvo hablando con ellos”.

015.”La ideología del padre de familia. Para resolverlo hablo con ellos”.

Culpando a los padres se corre el riesgo de no identificar las barreras existentes en el contexto escolar, sin pensar que los docentes y directores también pueden llegar a ser parte del problema. Alejándose de ser los facilitadores de la educación inclusiva, una vez más la inclusión exclusiva hace acto de presencia.

5.1.2.4. Voces inclusivas

La educación inclusiva dota a las escuelas de ciertas características que las distinguen como inclusivas, entre las más destacables se encuentran la elaboración de proyectos de mejora en forma colaborativa por toda la comunidad, directores escolares que motivan, entusiasman, dialogan y acompañan a los docentes, espacios planificados de dialogo para dar respuesta a la diversidad presente en los estudiantes, se toman en cuenta las opiniones de los padres y estudiantes, y la coordinación entre los docentes y los directores escolares (Booth & Ainscow, 2015; Muñoz, López & Assaél, 2015; Echeita, 2014).

¿Cómo saber que las características de la educación inclusiva están presentes en las escuelas? La mejor figura educativa que podría hacer una rendición de cuentas en donde se manifestará la presencia de las características inclusivas, es la del director escolar. Es a través de la voz de los directores escolares que las escuelas dan a conocer a la comunidad educativa las acciones realizadas en beneficio de todos, la voz de los directores emite discursos que llevan consigo las acciones que practican en pro de la educación inclusiva. Es la voz de los directores la que anuncia si las características de la educación inclusiva están presentes o ausentes en la práctica.

La categoría intermedia, “voces inclusivas”, concentró el mayor número de los discursos emitidos por los directores escolares en el presente estudio, y fue construida con los referentes empíricos de las preguntas del cuestionario y la entrevista, como a continuación se detalla:

- Las preguntas uno y siete del cuestionario, ¿Qué es la educación inclusiva?, y ¿Qué es y qué implica atender la diversidad en el aula?, permitieron la construcción de la categoría uno, “diversidad”.
- La categoría dos, “barreras”, se integró con las respuestas de las preguntas cinco del cuestionario y uno de la entrevista, ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y participación? y ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva?

- La pregunta seis del cuestionario, ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?, permitió la construcción de la categoría número tres, “adecuaciones/adaptaciones”.
- Algunas de las respuestas de la pregunta uno de la entrevista, ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva?, permitieron la integración de las categorías asignadas con los números cuatro y cinco, “accesibilidad” y “calidad”, respectivamente.
- “Deserción”, es la categoría número seis, fue integrada por los discursos de la pregunta número tres de la entrevista, ¿Cuáles son las problemáticas que se han presentado al trabajar la inclusión en la institución donde labora? ¿Cómo se han resuelto?
- Las respuestas de la pregunta cuatro de la entrevista, ¿Cuál cree que es su papel para garantizar la inclusión de personas con discapacidad en su institución?, dieron pie a la construcción de las categorías siete a la trece, en donde: “facilitador” fue la número siete, “responsabilidad”, la ocho; “atención”, la nueve; “igualdad”, diez; “gestión”, once; “apertura”, doce; y trece, “ayuda”.
- Por último, las respuestas de la pregunta siete de la entrevista, ¿Qué acciones considera importantes que todo directivo debe realizar para contribuir a una educación inclusiva en personas con discapacidad?, permitieron la integración de las categorías catorce a diez y nueve: Catorce, “detección”; quince, “formación”; diez y seis, “gestión”; diez y siete, “planeación”; diez y ocho, “concientización; y diez y nueve, “accesibilidad”.

A continuación, se presentan los discursos que los directores escolares de viva voz emitieron, los cuales manifestaron la presencia de las características de la educación inclusiva.

La categoría uno, diversidad, fue el resultado de las respuestas de la pregunta uno del cuestionario, ¿Qué es la educación inclusiva?, lo que interpeló, principalmente tiene que ver con una idea de inclusión, ellos apuntan a que la inclusión es la presencia de todos en un mismo espacio. Para algunos se puede observar un avance importante cuando amplían su

mirada y la discapacidad es descentrada para construir una idea más amplia de la diversidad y de la misma inclusión.

001. “Es brindarle a todos los alumnos, sin excepción, la atención que requiere para su aprendizaje”.

003. “Atender a todos los niños sin importar diferencias o contextos”.

007. “Trabajar con todos los alumnos, adecuando las actividades para aquellos alumnos que lo necesiten”.

008. “Es como su nombre lo indica, incluir a todos los alumnos sin diferencia de sexo, condición social o económica, respetar las particularidades de cada niño(a)”.

010. “Realizar la planeación con adecuaciones para cada nivel de aprendizaje de los niños”.

014. “Dar oportunidad a todos los niños a que reciban educación de calidad”.

015. “Es la obligación que tenemos los que nos desarrollamos en el ámbito educativo de prever, generar e implementar todo lo necesario para que cualquier persona pueda acceder a los servicios educativos”.

Cuando se menciona a las adecuaciones por un lado y la obligación por otro, hay una recuperación importante de todo el movimiento de educación inclusiva. Las adecuaciones tienen que ver con la planificación, la cual es parte constitutiva de las barreras que muchas veces están presentes en las aulas; por otra parte, hay presencia de un elemento de derecho, el cual favorece dicho ejercicio inclusivo al descentrar al sujeto casi como persona necesitada, ya sea intelectual o físico, y se señala un contexto que debe responder sea cual sea la diferencia o condición orgánica.

Sin embargo, aún faltan algunos elementos de importancia por considerar en dichas concepciones, por ejemplo, el bienestar que implica el enfoque en toda la comunidad educativa, el cambio de actitud y la puesta en práctica de valores, todos elementos fundamentales a considerar dentro de la idea de educación inclusiva.

La categoría diversidad, también incluye los discursos de la pregunta siete del cuestionario, ¿Qué es y qué implica atender la diversidad en el aula? Los directores concibieron que atender a la diversidad es brindar atención a todos y que aprendan tomando en cuenta sus necesidades, procesos de aprendizaje, características, estilos y ritmos de aprendizaje, así como el diseño de adecuaciones curriculares en los casos necesarios.

- 001.” Creo que es dar o brindar atención a cada alumno de acuerdo a sus estilos y ritmos de aprendizaje”.
002. “Todos los alumnos aprenden de forma diferente y se encuentran en diversos procesos de aprendizaje”.
003. “Atender y tratar a todos los alumnos por igual (equidad)”.
004. “Atender las necesidades educativas y de aprendizaje de los alumnos en sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje con la utilización de material e implementación de diversas estrategias para la consolidación del conocimiento”.
006. “Las diferentes formas de aprender de los alumnos, diferentes culturas”.
007. “Cada alumno es diferente y es por ello que implica adecuar actividades para atender a todos los alumnos y no perder de vista el objetivo principal”.
- 008.” La diversidad en el aula es respetar los niveles de conceptualización y aprendizaje de los niños (as) e implica realizar adecuaciones curriculares pertinentes”.
010. “Planear con adecuaciones con variedad de estrategias”.
011. “Implica emplear una serie de estrategias ya que en el aula no todos aprenden de la misma forma o manera”.
012. “Es un gran reto e implica hacer investigaciones más profundas para poder atender con éxito la diversidad que se está presentando en el aula”.
013. “Tomar en cuenta siempre que cada individuo es diferente y en consecuencia la forma de enseñar debe abarcar diferentes tipos de aprendizaje”.

Desde el discurso de la educación inclusiva, la idea de diversidad ha interpelado más a los directivos. Sus discursos tuvieron un soporte íntimamente relacionado para pensar que el enfoque de la educación inclusiva, en un tiempo no muy lejano, estará presente en la escuela de manera práctica y no sólo en el discurso. Atender a la diversidad implica que todos los estudiantes, usuario del sistema educativo se sienta confortado, amado, tomado en cuenta. Este tipo de discursos convertidos en prácticas, parece ser muy conveniente para la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

No obstante lo anterior, algunos elementos pueden ser considerados más cercanos al concepto expuesto, uno más social, reflejado en algunos discursos de la pregunta cinco del cuestionario, ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y participación?, mismos que integraron la categoría dos, barreras: 010. “Cuando se le califica al niño con un mismo tipo de evaluación”, 015. “Cuando los problemas familiares y sociales afectan el desarrollo educativo del alumno”. Efectivamente, si las evaluaciones las aplica la escuela, el problema se ciñe al contexto escolar, siendo uno de los agentes generadores de las

barreras que impiden la participación y el aprendizaje; por otro lado, el pensamiento sobre los problemas familiares y sociales son también parte de las barreras, sin embargo, quedarse con estas ideas, implicaría tener solo una parte de las situaciones contextuales que rodean a los estudiantes, es decir, se estarían percibiendo en forma limitada y posiblemente se corra el riesgo de no identificar el papel de la escuela.

Otra postura en la misma categoría, barreras, está presente en el siguiente comentario: 011. “Pues cuando el docente lo limita y le hace sentir que no sabe o puede aprender”. Este pensamiento concibe un aspecto primordial en la construcción de las barreras, las actitudes negativas hacia los estudiantes, freno destacado para que la inclusión educativa deje de trabajarse en las instituciones escolares.

En el devenir de términos, el de barreras se ha acompañado de otro, el cual también intenta señalar al sujeto que se intenta incluir. Las NEE se presentan también como otra forma de nombrar la diferencia y la diversidad, sin embargo, en su uso como categoría teórica o analítica ha sufrido una serie de traducciones por parte de los directivos escolares, es decir, si bien la noción o concepto intentaba dejar a un lado una idea de incapacidad inherente a la persona, en las prácticas y discursos esto aun no es un logro concreto.

También se integró la categoría barreras, con una de las respuestas de la pregunta uno de la entrevista, ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva?: 004. ”Romper barreras que de cierta manera han limitado el aprendizaje principalmente en alumnos que se encuentran en estado de vulnerabilidad, principalmente aquellos alumnos, que obviamente se encuentran en una situación económica por debajo de la media, también hablando de los alumnos con discapacidad”.

Como puede observarse, los beneficios de la educación inclusiva son: Romper barreras limitantes del aprendizaje de los estudiantes. El director consideró a todos los estudiantes, haciendo hincapié en los vulnerables, pero todos tienen presencia, es un hecho relevante porque las barreras no provienen de los estudiantes sino del contexto, esto hace aún más presente el inicio del proceso de educación inclusiva.

Algunos discursos de la pregunta seis del cuestionario, ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?, tuvieron la sintonía de voces inclusivas, al convivir algunas ideas que miraron hacia lo construido desde lo escolar, destacando el currículo, dichos discursos dieron origen a la categoría tres, adecuaciones/adaptaciones.

002. “No aprende al mismo tiempo de sus compañeros y necesita apoyos y adecuaciones curriculares”.

005. “Cuando los contenidos no son acordes a sus capacidades y requieren ser adaptados a su capacidad”.

008. “Después de realizar un diagnóstico y el alumno(a) presenta rezago o en su defecto aptitudes sobresalientes (AS)”.

Pensar en lo curricular implica esa operación casi deconstructiva de modificar la posición de los pares binarios que se presentan y descentrarlos. Hay así una posibilidad de llevar a cabo la empresa inclusiva, cuando las preguntas ya no son sólo para interrogar al sujeto portador de discapacidad, sino a los medios en donde tradicionalmente se les ha clasificado y estigmatizado.

Por otro lado, la categoría cuatro, accesibilidad, agrupa los discursos de los directores emitidos de la pregunta uno de la entrevista, ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva?, los directores concibieron como beneficios de la educación inclusiva aceptar a todos los estudiantes, sin prácticas de selección.

003. “Aceptamos a todos los niños”.

006. “Se recibe a todos los niños”.

011. “Los niños tienen más aceptabilidad, que no se van a seleccionar”.

Si bien, estos discursos estuvieron impregnados de sensibilidad y apertura, elementos deseables y positivos en el proceso de educación inclusiva, aquí no sólo se reconoce la discapacidad como condición de vulnerabilidad, sino una idea de educación para todos. Sin embargo, la idea restringida de los beneficios permanece solamente en los estudiantes, los profesores y directivos poco son beneficiados del proyecto.

También algunas respuestas de la pregunta uno de la entrevista, ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva?, conformaron la categoría cinco, calidad, los directores relacionaron los beneficios de la educación inclusiva con este significante.

008. “Que somos una comunidad de aprendizaje y educación de calidad”.

014. “Seguir colaborando con la calidad”.

012. “Tratar a todos los niños, educar todos los niños por igual”.

El significante calidad permitió apreciar una idea más amplia, ya que no sólo tuvo que ver con un tipo de estudiante, sino que cuando se habla de calidad, aunque no la definen, se señaló un espectro que ubica a la comunidad en sí como beneficiada del proyecto de educación inclusiva.

En una de las respuestas de la pregunta tres de la entrevista, ¿Cuáles son las problemáticas que se han presentado al trabajar la inclusión en la institución donde labora? ¿Cómo se han resuelto?, se posicionó a la categoría seis, deserción. El director concibe la problemática presentada al trabajar la inclusión con relación a la población escolar que deserta, su forma de solucionarla fue siendo empático con los docentes con respecto a las ausencias y faltas de sus estudiantes en el grupo: 014. “La deserción escolar. Lo resolví teniendo el compromiso con las maestras de no faltar, de no llegar tarde, de interesarse de por qué el niño no viene, por qué el niño se fue, y el compromiso con el maestro que inicia y termina el ciclo escolar”. El hecho de que el director no pensará los problemas en torno a los estudiantes con discapacidad, hace beneficiarios a más estudiantes de la educación inclusiva, incluyendo a los docentes, por los que muestra empatía y les brinda colaboración, esto es un gran avance para visionar los beneficios del proceso de inclusión educativa en toda la comunidad educativa, aquí la solución a los problemas está en manos del director y los docentes.

La categorías facilitador, responsabilidad, atención, igualdad, gestión, apertura y ayuda se construyeron con las respuestas de la pregunta cuatro de la entrevista, ¿Cuál cree que es su papel para garantizar la inclusión de personas con discapacidad?, a las citadas

categorías se les asignaron los numerales del siete al trece, en donde, siete es para facilitador y trece para ayuda, a continuación se desglosa cada una de ellas:

En la categoría número siete, facilitador, el director escolar concibe como su papel para garantizar la inclusión de personas con discapacidad el ser facilitador y comprensivo con la situación de los estudiantes.

001.”De facilitador, tiene uno que ser comprensivo, si yo soy el primero que no comprendo la situación de los niños, no les brindó las oportunidades, no trato de crearlas, no podré convencer a los demás para que nos ayuden”.

El discurso emitido se posicionó dentro de las características de la educación inclusiva, porque no solo se podrán generar facilitadores para los estudiantes con discapacidad, sino que él mismo se percibe como un facilitador de oportunidades, él es el eje central para que el resto de la comunidad transforme sus actitudes y ayude a que el proceso de inclusión avance.

Responsabilidad, es la categoría número ocho, el principal papel del director con relación a la inclusión de las personas con discapacidad es el de empaparse más sobre el tema: 008.”Asumiendo mi responsabilidad, tenemos que empaparnos más de este tema”. Dentro de las características de las escuelas inclusivas esto es fundamental, hacer conciencia de la importancia de formarse sobre el tema y además considerarlo como su responsabilidad, podría permitir generar un sin número de facilitadores para los estudiantes en general y erradicar poco a poco las barreras del aprendizaje y participación de los estudiantes.

En la categoría nueve, atención, el papel principal del director fue asegurar a los padres de familia una buena atención y aceptación hacia sus hijos: 011.”Es asegurarles que sus hijos van a estar bien atendidos, asegurarles que dentro de la institución van a ser aceptados sus hijos”. Es favorable para los estudiantes y las familias esta forma de concepción, la palabra asegurar está orientada a que las leyes vigentes en México sean una realidad, el derecho de los estudiantes a la educación se hace visible y por ende la educación inclusiva pronto dejará de ser una utopía. Por esta misma sintonía, de poner en práctica las

leyes, se encuentra la categoría diez, igualdad, en donde el principal papel del director para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad fue concebir que todas las personas son diferentes: 014.”Entender que no todos somos iguales, que somos diferentes y todos tenemos la misma oportunidad”. Lo cual es un avance generado por el conocimiento de las políticas educativas vigentes, siendo necesarias para impulsar el proceso de educación inclusiva.

La categoría número once, gestión, agrupó los discursos de los directores que concibieron como su papel principal la gestión de recursos materiales y físicos, así como de servicios de diagnóstico para facilitar el acceso y aprendizaje de las personas con discapacidad a la escuela.

004. “Soy el responsable de que esos alumnos reciban las mismas oportunidades que los demás alumnos, tener el mismo acceso y brindarles el material necesario para el desarrollo de su aprendizaje y la consolidación de mejores resultados educativos por parte de la escuela”.

007.”De gestor, porque también la inclusión implica que todos los alumnos tengan espacios cómodos, sobre todo los que tienen discapacidad. Buscar estrategias, talleres para mis docentes”.

012.”Proporcionar la atención que requieran, hacer las gestiones necesarias para que la reciban”.

017.”Hacer las gestiones correspondientes, con la mamá de quinto que viene de Villahermosa, le dije que en Santa Ana tenemos un centro, si no quiere ir allá vaya usted a DIF, pero tiene que traerme un dictamen de cómo encuentran al niño, usted me dice todo lo que el niño no es capaz de hacer, pero no sé lo que sí es capaz de hacer”.

Los discursos fueron favorecedores para las personas con discapacidad y para el proceso de educación inclusiva, sin embargo, solo uno de ellos aborda la gestión de talleres para la formación del personal con relación al tema de la discapacidad y la inclusión, esto es trascendental para que el proceso de educación inclusiva avance en beneficio de toda la comunidad educativa.

Con respecto a la categoría número doce, apertura, los directores concibieron como su principal papel la apertura que brindan a los estudiantes con discapacidad para recibirlos en la escuela.

002.” La apertura total para ellos, más que nada porque uno como padre de familia, ahora como abuelo, pues va uno viendo la problemática que se enfrenta, el tener un hijo de esa naturaleza”.

003.”Tener apertura y no rechazarlo, ese es mi primer papel. Ir a ver a donde te acomodo mi hijo, le tengo que ir a rogar casi a mi maestro, ¡acéptalo!, demos gracias a Dios que nuestros hijos están bien, ¡acéptamelo!”.

005.”Recibir a los alumnos que vengan con esas necesidades, buscar con qué maestro es el que puede apoyarlos”.

013.”Abrirles la puerta, que nos demos la oportunidad de conocer a estas personas”.

Los discursos manifestaron un gran avance para la educación inclusiva, ya que en el proceso de admisión la selección de los estudiantes es nula, todos por derecho tienen una inscripción, lamentablemente la atención pedagógica y didáctica para los estudiantes con discapacidad está ausente, pudiendo dar origen a prácticas educativas poco flexibles y atractivas para el logro de aprendizajes de los estudiantes, la inclusión no sólo implica recibirlos, atenderlos y brindarles una educación de calidad es uno de los retos de la educación inclusiva.

La categoría trece, ayuda, es la última que se extrajo de la pregunta cuatro de la entrevista. Los directores solicitaron ayuda a los docentes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad como su principal papel, a través del diálogo y consentimiento.

006.”Hacer comprender a los compañeros que no nos queda otra más que ayudarlos, porque si nosotros estamos bien, nuestras familias también, y que si les hubiera tocado sufrir esa situación que haríamos que no nos hicieron caso”.

010.” Decirle a los maestros: hay que escuchar a los niños, ayudarlos, estar con ellos, nunca decirles tú no sirves, tú no puedes.

El dialogo y consentimiento son buenas prácticas dentro de las características necesarias para que el proceso de educación inclusiva esté presente en las escuelas, no obstante, es importante acompañar los procesos de sensibilización dirigidos al personal docente con procesos de formación que los doten de herramientas y elementos técnico pedagógicos para la atención de los estudiantes con discapacidad.

Con algunas de las respuestas de la pregunta siete de la entrevista, ¿Qué acciones considera importantes que todo directivo debe realizar para contribuir a una educación inclusiva en personas con discapacidad?, se integraron las categorías: Catorce, “detección”; quince, “formación”; diez y seis, “gestión”; diez y siete, “planeación”; diez y ocho, concientización; y diez y nueve, “accesibilidad”, mismas que a continuación se abordan.

En la categoría catorce, detección, el director concibió como una de las acciones importantes que debe realizar para contribuir a la educación inclusiva de personas con discapacidad, la detección de estudiantes con discapacidad y su canalización a educación especial: 001.”Detectar a los alumnos que creamos que tiene ciertas discapacidades. Canalizarlo, afortunadamente tenemos el servicio de USAER”. La detección de los estudiantes con discapacidad y su canalización a educación especial son importantes en el proceso de educación inclusiva, sin embargo, la acción compromete en forma mínima al directivo y a los docentes en general, lo cual generaría que el cumplimiento de los compromisos establecidos para la atención de los estudiantes con discapacidad recaiga sobre unos cuantos, por lo tanto, al no ser coparticipes en la atención de los estudiantes se correría el riesgo de que se generen barreras en el aprendizaje y participación de los estudiantes en general, sin llegar a ser percibidas.

Formación, es la categoría número quince, los directores como principales acciones para la educación inclusiva de personas con discapacidad concibieron necesario empaparse más sobre el tema, leer más al respecto, documentarse, prepararse para tener un pleno conocimiento de la educación inclusiva, es decir, las acciones versan en su formación, esto le da un gran avance al proceso de educación inclusiva, porque formándose podrán tomar decisiones asertivas con respecto a la atención de los estudiantes, no solo del que presente discapacidad, será beneficiada la comunidad educativa en general, además, los facilitadores para el aprendizaje y participación de los estudiantes podrían ser identificados y puestos en marcha con mayor eficiencia.

002.”Leer más para poder saber”.

005.”Preparase, para poder tener el conocimiento de qué es la educación inclusiva”.

008."Documentarnos, poner en práctica acciones con una finalidad".

015."Empaparse del tema, saber de dónde viene la cuestión de la educación inclusiva".

Gestión es la categoría número diez y seis, los directores realizaron gestiones como principal acción, mismas que dirigen para conseguir el apoyo del personal de educación especial o como una forma de enriquecer lo realizado en la escuela, agregando procesos de observación y vigilancia a la tarea docente.

002."La gestión, brindar lo que yo tenga para que mi maestra de USAER esté más tiempo conmigo".

017."La observación, las gestiones, vigilar".

La gestión de recursos humanos, financieros y materiales es una de las acciones fundamentales que realizan los directivos en el proceso de educación inclusiva, la presencia de muchos facilitadores del aprendizaje y participación de los estudiantes en general requiere de recursos. De los recursos y programas que la escuela implemente depende en gran medida la equidad existente y el logro de aprendizajes, es decir, la calidad educativa, la gestión es una de las características de las escuelas inclusivas a realizarse por los directores escolares, docentes y padres de familia.

Respecto a la categoría número diez y siete, planeación, los directores centran las acciones realizadas para contribuir a la educación inclusiva de personas con discapacidad en vigilar que la planeación realizada en beneficio de los estudiantes se lleve a cabo, esta es una de las características de las escuelas inclusivas, planear y organizar las acciones a realizar beneficia a toda la comunidad educativa, no solo a los estudiantes, y si en esa planeación se contemplan las necesidades y características de todos los estudiantes, los facilitadores para el aprendizaje y la participación serán un hecho, además, la identificación de barreras se podría convertir en una práctica habitual para lograr erradicarlas, o bien, minimizarlas.

004."Verificar que todos esos instrumentos, todo ese seguimiento, esa implementación, esa buena planeación se lleve a cabo y de la mejor manera, es en beneficio de los alumnos".

010.”Planear de acuerdo al conocimiento del niño y a lo que puede realizar, porque no le puedo pedir que haga las mismas cosas si tiene alguna discapacidad. Fomentar en los niños el respeto hacia esa persona, y también valorar a la persona que está así”.

En la categoría diez y ocho, concientización, el director escolar como principal acción para la educación inclusiva de personas con discapacidad concientizó al personal docente a través del dialogo, buscó que todo lo que vayan a realizar los docentes sea por consentimiento: 006.”Mis compañeros, hay que platicar, hay que dialogar, que todo sea por consentimiento”. Para el proceso de educación inclusiva esto implica avances en el proceso a transitar, sin embargo, dialogar resultará insuficiente si los docentes no son dotados de elementos técnico pedagógicos que les permitan atender con eficiencia y eficacia a los estudiantes con discapacidad, si los docentes pasaran por un proceso de formación al respecto, es probable evitar la presencia de posibles actitudes negativas que generen barreras en el aprendizaje y participación de los estudiantes.

Cierra este bloque de categorías, la categoría número diez y nueve, accesibilidad, los directores se centraron en los accesos para los estudiantes con discapacidad, tales, como rampas, baños, es decir, adecuar la escuela con la finalidad de facilitar su acceso. Hacer accesibles las escuelas para los estudiantes con discapacidad es una de las principales características de una educación con equidad, una escuela sin accesibilidad, pese a no negar la inscripción, dista mucho de ser inclusiva. Estas acciones representan avances significativos para el proceso de educación inclusiva.

007.”Adecuar los espacios. Tener un taller con mi maestra de USAER y el personal docente. Concientizar y motivar a mis maestros”.

011.” Acondicionar la escuela. Hacerlos sentir tan igual como los demás. Que se le vaya enseñando a los niños que lo tienen que tratar normal como cualquier otro niño”.

013.”Los espacios adecuados en la escuela, las rampas y los sanitarios. Motivar a los maestros a que tengan ese gusto, esa paciencia, ese ánimo de estar trabajando con estos niños”.

5.1.3. Políticas educativas inclusivas

Para dar respuesta a la pregunta tres de investigación ¿Con qué políticas educativas los directores relacionan la educación inclusiva?, se construyó la categoría “políticas educativas inclusivas”. La política educativa conforma un corpus amplio de ordenamientos, presentados en el plano de lo educativo en forma de acuerdos, leyes, programas, planes de estudio, etcétera. Cabe señalar que la política como mecanismo de ordenamiento de lo social, y en este caso, del espacio escolar, apunta siempre a una cuestión representacional cuyo fondo es una condición ontológica, es decir, intenta interpelar a un sujeto y en dicho proceso le configura en su identidad y subjetividad en tipo ideal, una ruta correcta a seguir su trabajo.

Precisamente, algunos de los factores que contribuyen a que las escuelas se conviertan en inclusivas son la implementación de políticas educativas, las cuales viven en las escuelas a través de los directores escolares, quienes preparados sobre el tema también ejercen presión para el cambio, la preparación de los directores es parte de la política educativa del sistema educativo (Echeita, 2016), por ello, fueron necesarias la pregunta dos del cuestionario, ¿Qué normas, acuerdos, leyes conoce que promuevan la educación inclusiva?, de la cual se obtuvieron las categorías “ordenamientos generales”, “ausencia de representaciones” y “ordenamientos”; y las preguntas dos y ocho de la entrevista, ¿Qué acciones se realizan en la institución que está a su cargo que responden a los acuerdos, políticas y leyes sobre educación inclusiva en México? y ¿Qué tipo de liderazgo debe estar presente para propiciar ambientes inclusivos en las instituciones?, de las respuestas se desprendieron las categorías “accesibilidad”, “diagnóstico”, “planeación”, “adaptaciones”, “derecho”, “características del liderazgo compartido”, “liderazgo compartido” y “liderazgo efectivo”.

Fueron once las categorías que conformaron a la categoría políticas educativas inclusivas, mismas que continuación se enuncian.

Las respuestas de la pregunta dos del cuestionario, ¿Qué normas, acuerdos, leyes conoce que promuevan la educación inclusiva? dieron pie a la presencia de tres categorías:

La número uno, ordenamientos generales; dos, ausencia de representaciones; y tres, ordenamientos.

En la categoría uno, ordenamientos generales, los directores únicamente hicieron mención de dos tipos de documentos que promueven la educación inclusiva. Uno tiene relación con la parte formal de la política educativa, en este caso la referencia tenía que ver directamente con la educación inclusiva mirada desde los ordenamientos políticos, materializados en documentos concretos que se supondría tendrían que permear todo el corpus organizativo magisterial, es decir, los directivos en el ideal deberían haber accedido a dichos documentos y mediante determinadas estrategias, haberlos aterrizado en acciones concretas en los espacios escolares. En este caso, como se verá más adelante, aquello reconocido como espacios propicios para la constitución de identidades políticas que reconozcan la inclusión como derecho y valor, sólo se han circunscrito a un ámbito meramente formal, pero poco lleno de especificidad, es decir, el tema de la educación inclusiva si bien debe estar contenido en ordenamientos como la propia constitución y en las leyes emanadas de ella, no hay en sus representaciones documentos que apunten a la temática de la inclusión de forma precisa, más bien hay una idea global del tema, si bien es un punto de partida para comprender desde una mirada amplia la temática, es poco operativa cuando de éstas se quieren obtener proyectos enfocados a propiciar espacios inclusivos en las instituciones.

001. “Ley General de Educación”.

002. “Artículo 3º. Ley General de Educación.

006. “La Ley de Educación, el derecho de los niños”.

011. “Ley General de la Educación. El Artículo 3º de la Educación”.

017. “Artículo 3º, educación para todos. Normas no se le niega a ningún niño el ingreso a la escuela. Acuerdos: cómo gestionar”.

¿Cuál puede ser la problemática del desconocimiento de las políticas educativas inclusivas? Los directores al tener un conocimiento parcial de las normas, acuerdos y leyes existentes en nuestro país en materia de educativa, que enfatizan el enfoque de la educación inclusiva, podrían llegar a cometer actos de exclusión en los estudiantes sin estar conscientes de ello, sobre todo tratándose de aquellos que presenten alguna discapacidad, incluso podrían

promoverlos entre sus colaboradores. El desconocimiento puede llevar a una discriminación indirecta, es decir, por omisión, lo cual puede ser tan grave como lo realizado de forma consiente, pues al final son los resultados o consecuencias de dichos actos u omisiones los que más afectan a los estudiantes, o aún más a las personas con discapacidad, posiblemente sea lo más perjudicial para su plena participación social.

Si reconocer sólo las leyes más generales puede ser una limitante, en la categoría, dos, ausencia de representaciones, hubo otro tipo de respuestas en las cuales ni siquiera globalmente estuvo la presencia de representaciones en torno a los tipos ideales sociales que deberían estar presentes en la escuela, es decir, algunos desconocen las normas, acuerdos y leyes que en materia de inclusión educativa ha emitido su país, lo que contribuye a que se pierdan la oportunidad de contar con espacios de reflexión, y por lo tanto de materializarlos en acciones concretas.

003. “No”.

007. “Solo he escuchado sobre la Educación Inclusiva, pero no tengo algún manual sobre el tema”.

008. “He leído un manual sobre educación inclusiva”.

010. “Es el modelo para la educación”.

012. No contesto la pregunta.

013. “plenamente no tengo conocimiento de ellas”.

El desconocimiento de las normas, acuerdos y leyes emanados por el Estado para que la educación inclusiva sea una realidad, podría dar pie a la edificación de un sin número de barreras en el aprendizaje y participación de los estudiantes, no solo de los que presenten discapacidad, se está hablando de todos los menores asistentes a la escuela, esto con toda certeza coadyuvaría a construir creencias en los docentes, padres y estudiantes, en donde a las personas con discapacidad se les acepta por compasión, emitiendo expresiones de ¡pobrecito!, ¡está enfermito!, ¡hay que ayudarlo!, en lugar de visualizar la atención como un derecho que tienen todas las personas, en este caso los estudiantes, a disfrutar de los beneficios de una educación inclusiva. Este desconocimiento nos podría incluso retroceder al modelo de prescindencia de la discapacidad, porque solo aquellos directores que se compadezcan de

los estudiantes los recibirán en las escuelas que coordinan y los que carezcan de este sentimiento los rechazarán con variados argumentos excluyentes.

No obstante lo anterior, en la categoría tres, ordenamientos, una minoría de los participantes, es decir, de los directores escolares reconocen la presencia de más de dos documentos que promueven la educación inclusiva, aunque sigue estando presente una idea muy global de la misma. Cabe mencionar que contaban con dos años de servicio en la función directiva y que ascendieron a ella mediante los lineamientos del Servicio Profesional Docente, es decir, se sometieron a una evaluación para promover como directores. Por lo tanto, se podría pensar que han realizado revisiones más actuales sobre el tema, pues ya desde el propio Modelo Educativo 2017 tiene una presencia.

004. “Declaración Universal de los derechos de las niñas y los niños. Ley General de educación. Art. 3°. Constitucional. Ley de seguridad integral de los derechos de las niñas y los niños en el estado de Puebla”.

005. “Ley General de Educación, Artículo Tercero Constitucional, Plan estratégico de mejora, Acuerdo 696, Ley para evitar la discriminación de niños, niñas y adolescentes.

015. “Falta información al respecto, solo algunos acuerdos internacionales como los de la UNESCO y platicas y cursos que nos dan en supervisión”.

El hecho de que los directores escolares cuenten con un conocimiento más amplio de los acuerdos, normas y leyes emitidos en su país en materia de educación inclusiva, permitirá a las comunidades educativas, poco a poco, ir interiorizando en sus pensamientos la idea de que a los estudiantes con discapacidad se les atiende en las escuelas porque es uno de sus derechos como mexicanos, gozar de los beneficios de una educación inclusiva es un acto de justicia y derecho, no de compasión. Por otro lado, este conocimiento les permitirá identificar de manera más precisa las barreras presentes para la participación y aprendizaje de los estudiantes, y emitir acciones viables para disminuirlas, o bien, eliminarlas paulatinamente. Además, tendrán elementos técnicos para promover el cambio de actitudes negativa y la práctica de valores, necesarios para que la educación inclusiva sea una realidad, en donde toda la comunidad se sienta beneficiada.

Los discursos emanados de la pregunta dos de la entrevista, ¿Qué acciones se realizan en la institución que está a su cargo que responden a los acuerdos, políticas y leyes sobre educación inclusiva en México?, hicieron un reforzamiento de las categorías de la pregunta dos del cuestionario, ¿Qué normas, acuerdos, leyes conoce que promuevan la educación inclusiva?, y permitieron la conformación de cinco categorías: La número cuatro, accesibilidad; cinco, diagnóstico; seis, planeación; siete, adaptaciones; y ocho, derechos.

En la categoría cuatro, accesibilidad, el director dirige sus acciones a colocar rampas y acondicionar baños para los estudiantes con discapacidad, hace notar la presencia de una cultura de colaboración de todos los estudiantes hacia los compañeros con estas características, esto es favorecedor para el proceso de educación inclusiva, por la presencia de las actitudes de colaboración y los accesos que se colocan para que la equidad tenga presencia, sin embargo, las acciones realizadas se continúan centrando sólo en algunos estudiantes, en un grupo cuya condición deficitaria los señala como vulnerables.

001. “Tenemos niños con problemas motrices, pusimos una rampa. En los baños hay un espacio para los niños que tienen cierta discapacidad. Los alumnos son solidarios cuando uno de los niños tiene problemas para desplazarse lo apoyan, aquí no hay discriminación, los que tienen discapacidad son los que entran primero”.

En la categoría cinco, diagnóstico, los directores escolares centran las acciones en conocer las necesidades de los estudiantes con discapacidad, a través del diagnóstico, esto es favorable, porque todos los estudiantes al ingresar a la escuela o al inicio de un nuevo ciclo escolar son diagnosticados para conocer y determinar los procesos de aprendizaje y desarrollo que poseen, porque a partir de éstos, los estudiantes continuarán desarrollando sus competencias para la vida, sin embargo, cuando este proceso en el discurso se centra en los estudiantes con discapacidad se corre el riesgo de estar viviendo en el modelo médico o rehabilitador y generar algunas barreras en el aprendizaje de la mayoría de los estudiantes. Cabe señalar que no es que el diagnóstico sea considerado negativo, más bien es necesario, sin embargo, la educación inclusiva no se restringe a estudiantes con discapacidad cuyo tratamiento tampoco es exclusivo por medio de un diagnóstico.

002. “Al alumno que venga con discapacidad, le exigimos su expediente, entra directo, aquí tenemos apertura”.

003. “Hacemos entrevistas, expediente al niño.

005. “La detección de los niños, buscar los medios para poder apoyarlos con el servicio de USAER, después generar los expedientes para darles un seguimiento”.

013. “Detectar a los niños, sus deficiencias, las limitantes que puedan tener. Buscar quien les esté apoyando, en este caso el DIF”.

La sexta categoría, planeación, centra las acciones de los directores escolares en organizar las actividades que se realizarán con los estudiantes, no sólo involucran en la acción a los estudiantes con discapacidad, se refieren a todos los estudiantes, además, no lo hacen solos. Esto es un gran avance dentro de las acciones enmarcadas en las políticas educativas, planear es una de las características fundamentales de la educación inclusiva y hacerlo en forma colaborativa fortalece los facilitadores que se tengan en mente, la identificación de las barreras del aprendizaje y la participación podría ser un proceso más eficiente. En este marco la planificación puede ser una vía para la atención a la diversidad y la educación para todos, en donde simplemente se puede partir de un marco de referencia común construido a priori desde diagnósticos que no se limitan a señalar la imposibilidad o deficiencia, sino las fortalezas.

007. “Estamos en un plan de trabajo en el que vamos a trabajar todos en conjunto, independientemente de si hay niños con necesidades educativas, con discapacidades”.

014. “Planeaciones retadoras y sobre todo atender a todos los niños de acuerdo al nivel que tienen”.

017. “El nuevo modelo educativo, haciendo nuestra Ruta”.

La categoría número siete, se encuentra muy relacionada con la categoría anterior, esta hace referencia a las adaptaciones, dirige las acciones a las adaptaciones que se realizan en las planeaciones de los docentes para atender a los estudiantes que requieren más apoyo al interior de su grupo. Lo destacable es que no hacen hincapié en la discapacidad, este es un avance dentro del proceso de la implementación de acciones inclusivas, además, los estudiantes para ser atendidos no son separados del resto de sus compañeros, esto puede dar oportunidad a la constitución de escenarios propicios para la inclusión.

008. “Con el maestro de apoyo de USAER, él pide la planeación de los niños del maestro en cuestión de grupo, y él a su vez le hace modificaciones”.

012. “No separamos ningún alumno, todos son incluidos. Si algún niño necesite alguna atención, se le hace alguna adecuación curricular para poder atenderlo.”

En la categoría ocho, derechos, el director concibió a la educación como un derecho de los estudiantes, busca el apoyo de especialistas, en este caso de educación especial para los estudiantes que requieren avanzar en su aprendizaje, promueve la participación de este bloque de educandos en las actividades organizadas por la escuela, y al interior de las aulas, a partir de la planeación del docente se realizan las adaptaciones necesarias para la intervención de los estudiantes que lo requieran. Estas acciones presentan una mayor sintonía con el ideal de la educación inclusiva, el hecho de considerar recibir educación como un derecho, lo posiciona en un punto nodal para identificar con mayor facilidad las barreras presentes en el aprendizaje y participación de los estudiantes e incrementar los facilitadores presentes, en este ejercicio es muy probable que se logre percibir a las acciones como beneficiarias de todos los estudiantes y no solo de los que presentan problemas, porque todos los estudiantes en algún momento de su vida escolar pueden llegar a presentar alguna problemática.

004. “Garantizar ese acceso a la educación, ese derecho a la educación de los niños. USAER en aquellos niños que requieren mejorar el aprendizaje. La participación de estos jovencitos, de estas niñas en diferentes actividades que la escuela promueve de manera interna, ya sea de carácter social, cultural, artístico, académico. En los salones de clases, la intervención necesaria en las planeaciones de los docentes, a través de la propuesta curricular adaptada”.

Como parte de las políticas educativas, está presente el liderazgo de los directores escolares, el liderazgo es una de las características presentes en la educación inclusiva, de aquí surge la pregunta número ocho de la entrevista, ¿Qué tipo de liderazgo debe estar presente para propiciar ambientes inclusivos en las instituciones?, cuyas respuestas dieron origen a la integración de tres categorías: Número nueve, “características del liderazgo compartido”; diez, “liderazgo compartido”; y once, “liderazgo efectivo”.

En la categoría número nueve, características del liderazgo compartido, la mayoría de los directores escolares ante el cuestionamiento ¿Qué tipo de liderazgo debe estar presente para propiciar ambientes inclusivos en las instituciones?, no dieron como respuesta el nombre de algún tipo de liderazgo en específico, sus respuestas versaron en torno a algunas de las características presentes en el liderazgo compartido, tales como brindar confianza al personal, involucramiento en las actividades, comparten el compromiso, esto es favorable para la creación de ambientes inclusivos si se toma en consideración que la educación inclusiva es un proceso inacabable, paulatinamente podrán seguir fortaleciendo sus competencias directivas con la puesta en práctica de todas las características del liderazgo compartido y no sólo de algunas. Sin embargo, es importante que los directores logren discernir los tipos de liderazgo propiciadores de ambientes inclusivos, de esta manera su forma de liderar se enfocará en acciones que los promuevan.

001."Un liderazgo que tenga el sentido de la comprensión, de la empatía, que todo mundo se sienta en confianza, que se sienta contento de sus logros".

002."La comunicación con los compañeros maestros, que se sientan con la confianza de que uno los está apoyando, uno está con ellos, uno siempre está atrás de ellos".

006."Hay que aplicar la norma, pero también hay que tolerar, hay que ser comprensivo".

007."El liderazgo es participar en las acciones con todos mis docentes y alumnos, no aislarme, incluirme con ellos".

010."Ser responsable para poder pedir a los demás, ser humana para saber comprender y al mismo tiempo poder también exigir".

011."Ser positivo, estar pendiente de las lecturas que van saliendo cuando se presenten alumnos con esta problemática".

012."Ser ecuánime, honesto, respetuoso de la forma de ser de cada uno de nuestros compañeros".

013."Poder motivar a los maestro, animarlos".

014."Buen ambiente con tu personal, darles esa libertad de que vengan con gusto a entregar todo lo que ellos tienen".

017."Un liderazgo cordial, que no lastime a los compañeros".

Referente a la categoría diez, liderazgo compartido, los directores escolares pensaron en la presencia del liderazgo compartido para generar ambientes inclusivos, este hecho posicionó sus ideas con las políticas educativas vigentes, mismas que tienen como característica un enfoque inclusivo, por otro lado, el tener presente el tipo de liderazgo a

ejercer, permitirá enfocar las acciones a realizar en la creación de facilitadores para el aprendizaje y participación de los estudiantes, aunado a los avances procesuales que tengan en materia de educación inclusiva, daría pautas para visionar el impacto de los beneficios en toda la comunidad educativa, lo cual se podría convertir en una motivación para no abandonar el proceso de educación inclusiva y continuar trabajando en él en forma entusiasta.

005.”Liderazgo compartido, todos deben ser líderes en un momento dado”.

008.”Liderazgo compartido, todos vamos en el mismo barco y todos decidimos”.

Liderazgo efectivo, fue la categoría número once y última, un director pensó en la presencia del liderazgo efectivo para propiciar ambientes inclusivos. 004.”Un liderazgo efectivo, que se compromete con su trabajo”. Toda vez que este liderazgo tiene como principal característica conducir a un grupo de personas a una misma dirección por medios no coercitivos, es acorde para propiciar ambientes inclusivos, además, es uno de los referentes en los que se basa el liderazgo compartido, es importante fortalecer a los directores con procesos formativos para que avancen en forma paulatina en el desarrollo de sus competencias de liderazgo.

Capítulo VI. Conclusiones

Las conclusiones dan respuesta precisa a la pregunta de investigación *¿Cuáles son los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva?*, y enmarcan de manera general los resultados de la investigación Discursos de educación inclusiva desde la voz de los directores en una zona escolar de educación primaria. Se presentan por cada una de las categorías citadas en los resultados.

Teoría y conceptualización de la educación inclusiva

Una de las funciones sociales de la educación básica y obligatoria es la que se refiere a las necesidades y demandas de la población escolar actual, es decir, de los niños, jóvenes y adolescentes que se encuentran cursando la educación básica con el derecho a vivir en la diversidad y con su propia diversidad, esto solo puede darse a través de la educación inclusiva (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Esta tarea en esencia se le ha encomendado a las escuelas, las cuales son dirigidas por los directores escolares, estas figuras educativas son los responsables de que la educación inclusiva se promueva en los centros educativos.

Para que la educación inclusiva se encuentre presente en las escuelas, en primer lugar, los directores escolares requieren entender qué es, por ello, es fundamental que tengan presentes referentes teóricos y conceptuales que les permita entender qué es la educación inclusiva y argumentar las acciones planeadas en esa materia, por este motivo, se planteó la pregunta secundaria ¿Qué referentes teóricos y conceptuales son reconocidos por los directores con respecto a la educación inclusiva?

Los directores escolares carecen de referenciación teórica y conceptual sobre educación inclusiva, sin embargo, hacen uso de los referentes históricos obtenidos de su propia historia personal, tales como los relacionados con integración educativa y educación especial. Con estos referentes se introducen al juego de complementariedad, en donde la educación inclusiva presenta tonalidades de integración y de educación especial indistintamente, es decir, hacen uso del bricolage al utilizar indistintamente referentes

teóricos y conceptuales de integración y de educación especial, y posicionarlos en el tema de educación inclusiva, este hecho los ha aproximado a la estructuralidad de la educación inclusiva, cuyos discursos al respecto han sido contruidos desde esta mirada, el problema es que ha sido hegemónico a la visión de educación especial.

Uno de los motivos por los que sigue viva la visión de educación especial puede ser atribuible a que los directores escolares no se han seguido preparando profesionalmente, es decir, su formación no ha sido enriquecida, siendo la formación una de las características esenciales para generar escuelas inclusivas (Booth & Aisncow, 2015; Muñoz, López & Assaél, 2015), conllevándolos a utilizar como herramientas para explicar su realidad sus propios referentes históricos sobre integración y educación especial, porque esto lo que conocen y es la información a la que tienen acceso, por lo tanto, giran sus discursos y prácticas en torno a esto.

La ausencia de referentes teóricos y conceptuales sobre educación inclusiva podría tener varias implicaciones: La inadecuada comprensión de las políticas educativas que se emitan sobre el tema, correr el riesgo de emprender acciones con la creencia de que están sustentadas en enfoques inclusivos, y tal vez generaría numerosos actos de segregación y exclusión en forma inconsciente; un sin número de barreras presentes en la participación y aprendizaje de los alumnos se convertirían en invisibles, y existe la posibilidad de guiar al personal que coordinan a la realización de acciones fuera del enfoque inclusivo.

Sin embargo, algunos de los discursos de los directores escolares presentaron diversas ideas que se acercaron a la teoría y conceptualización de la educación inclusiva, tales como: Atender a la diversidad en forma diferenciada, respeto a los derechos de los estudiantes a ser incluidos, brindar acompañamiento y seguimiento a los docentes, detectar a los estudiantes que presentan problemáticas, incluir a los estudiantes con discapacidad en todas las actividades y búsqueda de información para integrar a los estudiantes con discapacidad (Aisncow & Booth, 2015; Echeita, 2016).

Perspectivas inclusivas de gestión

Para la SEP (2017) los directores son las figuras educativas clave para planear, coordinar y sostener la autonomía de gestión en las escuelas con un enfoque inclusivo, por ello, conocer ¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores?, a través de la segunda pregunta secundaria de la investigación, fue fundamental para direccionar el proceso de la educación inclusiva encontrado en la presente investigación, para las conclusiones se tomar como base las cuatro categorías intermedias que integraron la categoría perspectivas inclusivas de gestión.

Entre educación especial e inclusiva: Un juego de complementariedad

Los directores escolares se encuentran inmersos en un juego de complementariedad, al utilizar los términos de educación especial e integración como sinónimos de educación inclusiva. El bricolage se manifiesta en su orden discursivo, porque al cuestionarlos sobre la educación inclusiva, emiten respuestas que hablan sobre la integración de los estudiantes, es decir, para ellos tiene el mismo significado las palabras inclusión e integración.

Por otro lado, el juego de complementariedad también se encuentra presente cuando conciben integrar a los estudiantes con discapacidad a los grupos como personas normales, por lo tanto, posicionan a las personas con discapacidad como anormales, esto remite a recordar que en el momento histórico de la integración educativa se pensaba en la normalización de las personas con discapacidad, es decir, en la transformación de los sujetos en su propia naturaleza, haciéndose presente la educación especial como el paradigma para transformar y cambiar a las personas (Cruz & Hernández, 2006).

El hecho de permanecer en el juego de complementariedad, podría traer consigo implicaciones como: Que los estudiantes con discapacidad carguen con etiquetas de anormales; permanecer en el modelo de integración mal entendido, generando confusiones en los diferentes actores educativos, es decir, en los docentes, padres de familia y estudiantes; identificar las barreras presentes en la participación y aprendizaje de los estudiantes se podría

convertir en un ejercicio poco probable, por lo que la exclusión de los estudiantes con discapacidad estaría presente, pese a las buenas intenciones que se tengan en mente.

Actores frágiles

Los estudiantes con discapacidad son parte de la diversidad presente en una escuela y son beneficiarios de la educación inclusiva, sin embargo, la forma en que los directores escolares conciben a la discapacidad, podría detonar proyectos inclusivos en donde sean tomados en consideración o tal vez pudieran quedar fuera de éstos, si los estudiantes con discapacidad quedaran al margen de los proyectos se correría el riesgo de ser situados como actores frágiles.

La mayoría de los directores escolares relacionan a la discapacidad con el déficit observable en las personas, en la ausencia de algo constituyente de una corporalidad dentro de los estándares de normalidad que perciben y conocen, haciendo un señalamiento directo a la falta e imposibilidad y considerándola una desventaja originada por situaciones intrínsecas de la persona. Colocan a los estudiantes en situación de discapacidad, enfocándose desde sus limitantes para acceder al currículum, lo cual hace presente el modelo médico o rehabilitador.

Se encuentra presente el bricolage, porque posicionan en la misma dimensión a la discapacidad y a las NEE, estas últimas son concebidas como limitaciones presentes en los estudiantes, tocantes al desarrollo físico y mental, la necesidad está presente en cuestiones particulares de los estudiantes, las carencias, omisiones y ausencias dependen del sujeto que aprende. Las NEE y la discapacidad son definidas de acuerdo a sus herramientas históricas, adquiridas durante su historia de vida relacionada con el periodo de integración educativa mal entendido.

Para definir la discapacidad toman como referente lo normal, lo cual le da a la discapacidad la connotación de anormal, ya que lo anormal no puede existir sin la presencia de lo normal, lo anormal es lo contrario a lo normal.

No obstante de pensar a las personas con discapacidad como anormales, los observan como individuos carentes, enfocándose en su condición deficitaria, lo que implicaría ver sus posibilidades en forma limitada, y que se tomen siempre decisiones por ellos, pensando por ellos, incluso sintiendo por ellos, sin hacerlos partícipes de su propia educación, sin permitirles la más remota posibilidad de expresar sus necesidades, gustos, disgustos, esto por el estigma de que no pueden hacerlo, lo que los posiciona como actores frágiles. Esos individuos sin atributos, son sujetos tratados, controlados, sometidos a diversas instancias de control escolar y por ende social (Varela & Álvarez, 1989).

Inclusión exclusiva

La educación inclusiva no dista mucho de pensarse en una educación especial, porque la mayoría de los directores la concibieron como aquella que está destinada a la población escolar que presenta algún déficit, problemas de aprendizaje o dicho en sus palabras necesidades diferentes. La educación inclusiva no sólo tiene que ver con la discapacidad o los problemas de aprendizaje, es una mirada más amplia acerca de la pluralidad de visiones que conviven en los mismos espacios, no obstante, desde las concepciones de los directivos, sólo permite incluir a un tipo de diferencia, excluyendo a las demás, la educación inclusiva tiene como núcleo central a la discapacidad y por ende al estudiante con esa situación.

Desde este marco, se entiende el señalamiento y beneficio a un grupo cuyo punto nodal tiene una condición deficitaria, grupo de los considerados vulnerables, lo cual no es negativo pero sí restrictivo, posicionando a la educación inclusiva como educación exclusiva de las personas con discapacidad.

La educación inclusiva es una relación más unidireccional y vertical, donde los estudiantes y la diversidad no contribuyen o impregnan algo a los profesores, son los docentes quienes al conocer a los niños, incluirlos, atenderlos y brindarles atenciones están contribuyendo a su propia inclusión, sin tener en cuenta que también ellos, en el establecimiento de dicha relación pedagógica, son impregnados por la diversidad y favorecidos, de cierta forma, por la riqueza que este cambio representa para las prácticas

educativas. En este sentido, se podría hablar de una relación dialéctica en donde, mientras el docente o directivo apoya a los estudiantes, las características personales de esos mismos estudiantes modifican el actuar didáctico y lo enriquecen.

Los problemas que se les han presentado a los directores escolares en el proceso de educación inclusiva, fueron centrados en los estudiantes con discapacidad, es decir, mientras la discapacidad sea un elemento que desde los directivos se posee y se porta por la persona, cuando se pregunta por las problemáticas es evidente que también las portan los sujetos. Esto involucra a los docentes, debido a la falta de formación de la gran mayoría para atender estudiantes con necesidades y/o discapacidad. Por otro lado, los padres de familia forman parte de la problemática al no entender que se tiene que trabajar en forma individual con los estudiantes con discapacidad. Los recursos económicos para las adecuaciones arquitectónicas destinadas a los estudiantes con discapacidad son parte del problema.

Las problemáticas presentes en las escuelas se resuelven dialogando con los docentes y padres de familia, invitándolos a leer información al respecto y a investigar, solicitando la cooperación de todos y el apoyo a educación especial.

Al prevalecer la concepción de que la educación inclusiva es una educación exclusiva de las personas con discapacidad se podrían tener implicaciones, tales como, no pensar en las barreras, es decir, en los contextos que rodean a los estudiantes, concibiendo que las personas con discapacidad son el problema; los proyectos a emprenderse seguirán señalando al déficit, ubicados en la particularidad orgánica, en la falta, cuyo tratamiento posiblemente sólo sea una vuelta a la educación especial tradicional; los mismos directores no se visualizan como beneficiarios de la educación inclusiva, mucho menos podrán ver a los docentes, padres de familia y al resto de los estudiantes como tales.

Voces inclusivas

La educación inclusiva está fuera de pensar en acomodar a los estudiantes en sistemas educativos cuyas prácticas educativas son estáticas e inalterables, tampoco podría

considerarse como el fin que persigue la sociedad, es el medio para vivir en una sociedad inclusiva, en donde todas las personas en forma paulatina participen en las actividades propuestas por la sociedad (Barton, 2009). Por lo tanto, la educación inclusiva se convierte en un proceso favorecedor de cambios sistemáticos, que involucra de manera sustancial las concepciones y actitudes de los involucrados (Echeita, et al., 2015), en este caso de los agentes educativos, de tal forma que llegue a maximizarse la equidad y disminuya en forma sustancial la exclusión (Echeita, 2013).

Las dimensiones (lugares en donde se educa, participación con otros, y mayor nivel de logro de las competencias) y características (proyectos de mejora, formación docentes, liderazgo, reflexiones compartidas, participación iniciativas propuestas por los actores educativos y coordinación entre los docentes y los proyectos) de la educación inclusiva permiten identificar la presencia de voces inclusivas (Booth & Aisncow, 2015; Muñoz, López & Assaél, 2015; Echeita, 2014).

La mayoría de los discurso emitidos por los directores trajeron consigo voces inclusivas, es decir, ideas centradas en las dimensiones y características de la educación inclusiva, las cuales se enlistan a continuación para una mejor apreciación:

- Toman en cuenta las necesidades, procesos de aprendizaje, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como el diseño de adecuaciones curriculares en los casos necesarios.
- Las barreras presentes en la participación y aprendizaje de los estudiantes son contextuales.
- Se reconoce la discapacidad como condición de vulnerabilidad, prevaleciendo una idea de educación para todos.
- Necesidad de revisar fuentes bibliográficas sobre educación inclusiva.
- Garantizar la inclusión de personas con discapacidad.
- Asegurar a los padres de familia una buena atención y aceptación hacia sus hijos. La palabra asegurar está orientada a que las leyes vigentes en México sean una realidad, el derecho de los estudiantes a la educación se hace visible.

- Gestión de recursos materiales y físicos, así como de servicios de diagnóstico para facilitar el acceso y aprendizaje de las personas con discapacidad a la escuela.
- Todos los estudiantes tienen derecho a recibir inscripción en las escuelas.
- Abren espacios de dialogo con los docentes y realizan las acciones por consentimiento.
- Detectan a los estudiantes con discapacidad y los canalizan a educación especial.
- Planean y organizan las acciones a realizar en beneficio de los estudiantes a través de una planeación.
- Centran acciones en la accesibilidad para las personas con discapacidad: Baños, rampas.

Este tipo de concepciones podrían llegar a tener implicaciones que beneficien a la educación inclusiva, pudiendo citar que los directores podrían gestionar con los docentes y padres de familia la identificación de barreras presentes en la participación y aprendizaje de los estudiantes, incluso llegarían a intervenir los estudiantes en la tarea. Las barreras podrían tener la alternativa de convertirse en facilitadores para el aprendizaje y participación, no solo de los estudiantes, sino de la comunidad educativa en general, dejando atrás la idea de utopía de la educación inclusiva para convertirse en una realidad.

Con la finalidad de seguir avanzando en el proceso de educación inclusiva, tal vez los directores escolares podrían considerar que:

- El enfoque inclusivo implica bienestar para toda la comunidad educativa, el cambio de actitud y la puesta en práctica de valores involucra a todos.
- Identificar las barreras presentes en la participación y aprendizaje de los estudiantes provenientes de la organización de la escuela.
- La formación del personal en materia de educación inclusiva.
- Considerar la atención pedagógica y didáctica de los estudiantes como parte de la gestión escolar.

- La educación especial es un apoyo que cualquier estudiante puede requerir en algún momento de su vida escolar, por lo tanto, no es exclusiva para los estudiantes con discapacidad.
- Las personas con discapacidad además de las adecuaciones en los inmuebles, requieren de apoyos específicos que les permitan aprender con mayor eficiencia.

Políticas educativas inclusivas

Desde 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se han emanado políticas que tienen presente el enfoque de la educación inclusiva, tanto a nivel nacional, como internacional, las políticas son uno de los medios por los que se ejerce presión en las escuelas para que el enfoque inclusivo o de los derechos tenga presencia en las escuelas (Echeita, 2013; Sandoval, et al., 2013). De aquí la importancia de la tercera pregunta secundaria, ¿Con qué políticas educativas los directores relacionan la educación inclusiva?

La mayoría de los directores tienen un conocimiento parcial de las políticas emitidas en materia de educación inclusiva. Reconocen ordenamientos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y leyes emanadas de ella, no hay en sus representaciones documentos que apunten a la temática de la inclusión de forma precisa, más bien hay una idea global del tema. Una minoría de los directores escolares reconocen la presencia de más de dos documentos que promueven la educación inclusiva, aunque sigue estando presente una idea muy global de la misma, reconocen que la educación es un derecho.

Pese al conocimiento parcial de las políticas en materia de educación inclusiva, han realizado acciones apegadas a ellas, como: Colocar rampas y acondicionar baños para los estudiantes con discapacidad, promover la colaboración de los estudiantes hacia las personas con discapacidad, conocen las necesidades de los estudiantes con discapacidad a través del diagnóstico, planificación de acciones para la atención de los estudiantes, adaptaciones en las planeaciones de los docentes para los estudiantes que lo requieran, buscan el apoyo de especialistas de educación especial para la atención de los estudiantes que lo requieran, y

promueven la participación de los estudiantes con discapacidad en todas las actividades que se realizan en la escuela.

Por otra parte, el liderazgo de los directores también se encuentra inmerso en las políticas que enmarcan a la educación inclusiva, además, de ser considerado una de las características de las escuelas inclusivas. La mayoría de los directores no reconocen un liderazgo específico a ejercer para dar presencia a la educación inclusiva, solo perciben algunas características que están presentes en el liderazgo compartido: Brindar confianza al personal, involucramiento en las actividades, compartir el compromiso.

Una minoría de directores identificaron al liderazgo compartido y al liderazgo efectivos como promotores de la educación inclusiva, esto de alguna manera los posiciona en las concepciones de las políticas educativas vigentes en México.

Las concepciones anteriores, podrían traer consigo implicaciones como la incapacidad de gestionar proyectos con una perspectiva de derecho, que supere la visión esencialista de la discapacidad, esto es la visión individualista del sujeto, porque la visión de la diversidad es más que un discurso de apoyo, son acciones reales que benefician a todos y no solo enfocadas a propiciar espacios de atención. El desconocimiento también podría conducir a una discriminación indirecta, es decir, por omisión, lo cual puede ser tan grave como lo realizado de forma consciente, pues al final son los resultado o consecuencias de dichos actos u omisiones los que más afectan a los estudiantes, o aún más a las personas con discapacidad, posiblemente sea lo más perjudicial para su plena participación social. Permanecer en el modelo médico o rehabilitador al centrar las acciones con enfoque inclusivo únicamente en las personas con discapacidad.

A la mayoría de los directores escolares pudiera hacerles falta concebir que:

- Los estudiantes con discapacidad son atendidos en las escuelas por derecho.
- Gozar de los beneficios de una educación inclusiva es un acto de justicia y derecho, no de compasión.

- La educación inclusiva es un proceso inacabable que beneficia a toda la comunidad educativa y es la base para una sociedad inclusiva.

Aportaciones al campo de estudio

Las principales aportaciones de la presente investigación al campo de estudio fueron que los directores escolares:

- Requieren de capacitaciones que les permitan enriquecer sus fundamentaciones teóricas y conceptuales en materia de educación inclusiva.
- Tienen el mismo significado los términos educación especial, integración y educación inclusiva.
- Posicionan a los estudiantes con discapacidad como anormales al compararlos con los normales.
- Relacionan la discapacidad con el déficit observable en las personas.
- Las necesidades educativas especiales y la discapacidad se posicionan en la misma dimensión, de las limitaciones.
- La inclusión educativa es exclusiva para las personas con discapacidad.
- La discapacidad es un elemento que portan las personas, sin ser inherente a los contextos.
- Conciben algunas ideas centradas en las dimensiones y características de la educación inclusiva, sin llegar a erradicar las ideas del modelo médico, la presencia de la integración educativa y de la educación especial.
- Tienen un conocimiento parcial de las políticas emitidas en materia de educación inclusiva.
- Requieren reconocer un liderazgo específico a ejercer para dar presencia a la educación inclusiva.

Nuevas líneas de investigación

Los resultados del presente estudio, dejan abierta la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación que permitan seguir avanzando en el ámbito científico. La primera línea podría versar en los beneficios que trae consigo el perfil profesional solicitado por la Secretaría de Educación Pública a los directivos en materia de educación inclusiva. En segundo lugar, se podría posicionar al diseño de proyectos educativos con un enfoque inclusivo dirigido a las figuras directivas. Se propone una tercera línea de investigación, para abordar proyectos de formación que permitan profundizar en el estudio de: el paradigma de los derechos, gestión para brindar acompañamiento técnico pedagógico a los directores escolares en el tema de educación inclusiva.

Referencias

- ACUERDO número 12/19/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral, Diario Oficial de la Federación § (2017). Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=2017&month=10&day=11>
- ACUERDO número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018, Diario Oficial de la Federación § (2017). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509736&fecha=29/12/2017
- Acuerdo Número 592 Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, Diario Oficial de la Federación § (2011). Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, Diario Oficial de la Federación § (2014). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Aguerrondo, I. (marzo, 2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas. Dossier Educación Inclusiva*. 38(1), 61-80.
- Ainscow, M. (junio, 2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2). Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-005-1298-4?LI=true>
- Ainscow, M., & Miles, S. (marzo, 2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas Dossier Educación Inclusiva*. 38(1), 17-44.
- Almeida, M. E., Angelino, C., Priolo, M. & Sánchez, C.(2009). Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. En Rosato, A. & Angelino, M.A. (Comp.), *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Desnaturalizar el déficit (pp. 55-76). Argentina: Noveduc.
- Almenta, E., & Muñoz, J. (2007). ¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva? En actas del V Congreso Internacional de Educación y Sociedad. La Educación, retos del siglo XXI. Recuperado de http://www.academia.edu/1312179/_Estamos_formados_para_trabajar_en_una_escuela_inclusiva

- Álvarez, J., & Jurgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: PAIDÓS.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1). Recuperado de <https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=Arna%C3%ADz%2C+P.+%282012%29.+Escuelas+Eficaces+e+inclusivas%3A+cómo+favorecer+su+desarrollo.+&btnG=&lr=>
- Arnaiz, P., Guirao, J. M., & Garrido, C. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo de Déficit al Modelo Curricular. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2000). Declaración del Milenio. Recuperado de <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/54/PDF/N0055954.pdf?OpenElement>
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es>
- Bacarlett, M. L. (2016). *Una historia de la anormalidad. Finitud y ciencia del hombre en la obra de Michel Foucault*. México: Gedisa.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En Barton, L. (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76). Madrid: Morata, S.L.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, S.L.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata, S.L.
- Barton, L. (agosto, 2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI: FUHEM.
- Bravo, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España). Recuperada de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Bravo, M., & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55100107>
- Broyna, P. (2012). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, M. (marzo, 2014). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- Campoy, T. J., & Gomes, E. (2009). *Manual Básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. España: EOS.
- Canguilhem, G. (2011). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusiva en las aulas* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España). Recuperada de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *Informe la Educación Encierra un Tesoro*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Congreso de la Unión. (2001).
- Cruz, I., & Hernández, J. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Colombia: Universidad del Rosario.

- Cruz, O., Echevarría, L., & Southwell, M. (2008). *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México: Centro Cultural, S.A. de C.V.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Argentina: Noveduc.
- Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, Diario Oficial de la Federación § (2014). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_260118.pdf
- Decreto por el que se reforman los artículos 3°. En sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al Art. 3°. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación § (2013). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de inclusión educativa, Diario Oficial de la Federación § (2016). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5477211&fecha=22/03/2017
- Derrida, J. (1989). La estructura, el signo y el juego del discurso en las ciencias humanas. Recuperado de https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/estructura_signo_juego.htm
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y cambio en la Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. (2016). Evaluación y calidad en la educación inclusiva. En Ramírez, I. E. (Comp.), *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar* (pp.168-194). Argentina: Praxis
- Echeita, G., & Navarro, D. (diciembre, 2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas conjuntamente. *Edetania*, 46, 141-162.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En Verdugo, M. A., & Shalock, R. (Comp.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Fernández, J. M., & Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Niñas y niños fuera de la escuela*. México: UNICEF.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Fuentes, C. (2012). Fundamentos del modelo de Gestión Educativa Estratégica. En Secretaría de Educación Pública (Comp), *Gestión estratégica en las escuelas de calidad: Orientaciones prácticas para directivos y docentes* (12-61). México: SEP.
- García, G. M. (2016). *El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos* (Tesis doctoral, Carlos III, Madrid, España). Recuperada de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/22803#preview>
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista española de discapacidad*, 4(2), 25-45.
- Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva, España). Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5435>

- Gómez, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 21-45.
- Grossman, D. L. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas Dossier Educación Inclusiva*, 8(1), 45-83.
- Guzmán, M. (2011). La atención a la diversidad y la construcción de la diferencia: entre las posibilidades e imposibilidades de la inclusión educativa. En Bello, J. (Comp.), *Educación inclusiva, una aproximación a la utopía* (pp. 73-98). México: Castellano Editores.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas Dossier Educación Inclusiva*. 38(1), 98-128.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Herrero, M. T. (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad Valenciana: Análisis y perspectivas* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España). Recuperada de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis_herrero_ortin.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004). *Educación Básica, Media Superior y Educación Superior*. México: INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825460716/702825460716_1.pdf
- King, G., Keohane, R., & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. España: Alianza Editorial, S. A.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2005). *Maneras de ver: El análisis de datos en investigación cualitativa*. México: Centro Pedagógico de Durango.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata, S. L.
- Leiva, J. J., & Gómez, A. M. (junio, 2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación § (2013). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

- Ley de Integración Social de los Minusválidos. (1982). España. Recuperado de http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lismi1982_arts23.1y31.2.pdf
- Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, Diario Oficial de la Federación § (2015). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf
- Loera, A. (2003). *Para fortalecer el trabajo directivo. Módulo de apoyo*. México: SEP.
- López, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172-190.
- López, M. (2016). Educación inclusiva, escuelas democráticas. En Ramírez, I. E. (Comp.), *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar* (320-366). Argentina: Praxis.
- Lledó, A. (2009). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-5.pdf>
- Llorens, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de recerca*, 17, 209-228.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, D. (diciembre, 2007). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? *Revista de Investigación Educativa*, 5, 1-8.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trilla
- Mirete, A. B., Soro, M., & Maquilón, J. J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>
- Molina, S. (2014). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 11(3), 372-392.

- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa, a través de la investigación acción participativa. El caso de la escuela México. *Arquivo Brasileiro de Educação*, 2(3), 5-22. doi:-10.5752/P. 2318-7344.2014 v2n3p5.
- Moliner, L., & Moliner, O. (2009). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista educación inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Montano, M. J., & Gordillo, M. G. (2015). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 33(2), 115-125.
- Montes, M. & Torres, J. (2015). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 271-284.
- Morán, C. (2008). *Taller de liderazgo colaborativo*. México: Instituto de Liderazgo y Calidad, A.C.
- Muntaner, J. J. (2016). Evaluación y calidad en la educación. En Ramírez, I. E. (Comp.), *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar* (pp. 400-430). Argentina: Praxis
- Muñoz, L. M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79.
- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. No. A/RES/48/96 en 109 (1994)
- Nussbaum, M. (2015). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. España: PAIDÓS.
- Ocampo, A. (2016). Construir la educación inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer. En Ramírez, I. E. (Comp.), *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar* (pp. 109-167). Argentina: Praxis.
- Oliveira, M. A. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas* (Tesis doctoral,

- Universidad de Alcalá, España). Recuperada de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/15282>
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada. En Barton, L. (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (34-58). Madrid: Morata, S.L.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En Barton, L. (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 19-33). Madrid: Morata, S.L.
- Organización de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. No. 217. A(III). (1948). ONU. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Informe final. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/12Declaracion_Cochabamba.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Estados Unidos de Norteamérica: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Corea: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud, & Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. OMS: Grafo, S.A.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *PISA 2015. Resultados Clave*. OCDE: PISA.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Mejorando la Inclusión Social en América Latina. Desafíos clave y el rol de los sistemas de protección social*. OCDE: OCDE América Latina y el Caribe.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Mejores políticas para una vida mejor. Estadística*. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca, S.A.
- Pié, A. (2015). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsito sociales y educativos para la interdependencia*. España: UOC.
- PLANEA. (2015). *Base de datos correspondientes al cuestionario del contexto*. INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. (2013). Gobierno de la Republica. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Diario Oficial de la Federación § (2015). Recuperado de

- http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., & Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales. Un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas Dossier Educación Inclusiva*, 38(1), 81-95.
- Representantes de Ministerios, Secretarías de Educación, & Organizaciones de padres de Familia. (2004). *Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de:
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/mesoamerica/bienios/b20032004/declaracionfinal.pdf>
- Rosato, A. & Angelino, M.A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Argentina: Noveduc.
- Sandín, M.(2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. México: McGraw-Hill.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2013). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*,5, 227-238. Recuperado de
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/514/478>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Antología de Gestión Escolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar. Módulo V*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010b). *Modelo de gestión Educativa Estratégica. Módulo I*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Centro Gráfico Industrial, S.A. de C. V.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión. Educación Básica*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para el personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. México. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Tapia, G. (2003). *Para fortalecer el liderazgo directivo. Módulo de apoyo*. México: SEP.
- Tapia, M., & Yurén, M.T. (2002). *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México: UNAM.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: PAIDÓS.
- Van Dijk, T. (2001). *El discurso como interacción social*. España: Gedisa.
- Varela, J., & Álvarez, F. (1989). *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. España: Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V.
- Velázquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España). Recuperada de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/21401>
- Victoria, J. A. (2015). *Hablemos sobre discapacidad y derechos humanos*. México: Editorial Flores.

ANEXO I. Guía de entrevista
UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

Entrevista

Objetivo: Analizar los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva

Inicia: _____ termina: _____
Años de servicio como director: _____
Edad: _____
Género: _____
Lugar de la entrevista: _____
Fecha de la entrevista: _____
Código: _____

1. ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva?
2. ¿Qué acciones se realizan en la institución que está a su cargo que responden a los acuerdos, políticas y leyes sobre educación inclusiva en México?
3. ¿Cuáles son las problemáticas que se han presentado al trabajar la inclusión en la institución donde labora? ¿Cómo se han resuelto?
4. ¿Cuál cree que es su papel para garantizar la inclusión de personas con discapacidad en su institución?
5. Podría mencionar a 3 autores que haya leído que hablen de educación inclusiva.
6. Con base en la lectura que ha realizado sobre el tema de la educación inclusiva ¿Cómo ha aplicado las ideas propuestas en su práctica cotidiana?
7. ¿Qué acciones considera importantes que todo directivo debe realizar para contribuir a una educación inclusiva en personas con discapacidad?
8. ¿Qué tipo de liderazgo debe estar presente para propiciar ambientes inclusivos en las instituciones?

ANEXO II. Guión de cuestionario
UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

Cuestionario

Objetivo: Analizar los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva.

Instrucciones: Por favor responda las preguntas escribiendo las respectivas respuestas en las líneas que se presentan para cada una.

Formación inicial: _____

Años de servicio como director: _____

Edad: _____

Género: _____

Estudios de posgrados: sí _____ no _____ nombre del programa _____

Ha recibido capacitación por parte de la SEP sobre educación inclusiva: sí _____ no _____

Código: _____

Preguntas

1) Para usted ¿qué es la educación inclusiva?

2) ¿Qué normas, acuerdos, leyes conoce que promuevan la educación inclusiva?

3) ¿Qué es la discapacidad?

4) ¿Cuándo podemos decir que un estudiante se encuentra en esa situación?

5) ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y participación?

6) ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?

7) ¿Qué es y qué implica atender la diversidad en el aula?

¡Muchas gracias!

ANEXO III. Aproximación histórica al método hermenéutico

El método hermenéutico proviene del verbo griego *hermeneuein* que significa interpretar, el verbo también ha sido relacionado con el nombre del dios griego Hermes, de éste se dice que llevaba los mensajes existentes entre los dioses y los hombres, además, les interpretaba a los destinatarios el contenido del mensaje, lo que quiere decir que sus comienzos datan desde los tiempos de la cultura griega, en la tradición judeocristiana, con las diferentes interpretaciones que realizó Homero ante la problemática prevaleciente sobre las diversas interpretaciones que se habían realizado de la Biblia, el dilema estribaba en saber cual de todas las interpretaciones era la correcta, poco a poco fue incursionado en las ciencias humanas, tales como asuntos legales, literarios, educativos, medicina, salud pública y en muchas otras áreas (Álvarez & Jurgenson, 2009; Martínez, 2009).

La hermenéutica, considerada como el arte de interpretar, paso de la interpretación de textos griegos y bíblicos, al campo de las ciencias jurídicas y de aquí a la jurisprudencia, hasta llegar a abarcar todas las ciencias humanas. Álvarez y Jurgenson (2009) la definen “como la teoría y la práctica de la interpretación” (p. 80), por otro lado, Sandín (2003), dice que es aquella que toma la acción como vía para interpretar el contexto social del significado más amplio en el que está inmerso el sujeto, para Dilthey (1900) (Citado en Martínez, 2009, p. 109) es “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con ayuda de signos sensibles que son su manifestación”, para otros autores la hermenéutica es un método que permite interpretar la realidad que viven las personas en forma subjetiva, con base en los contextos que las rodean, en un tiempo y espacios definidos, a través de multifactores, tales como textos orales, escritos, gestos, formas de expresarse, forma de actuar, conducta y todo aquello que caracteriza al ser humano (Álvarez & Jurgenson, 2009; Dilthey, 1900; Martínez, 2009; Sandín 2009).

Entre sus principales exponentes es posible citar a autores como Schleiermacher (1967), Dilthey (1900), Heidegger (1974). Gadamer (1984), Ricoeur (1969, 1971), Radnitzky (1970) y Kockelmans (1975), quienes ayudaron dotando de reglas técnicas, es decir, de un método a todos aquellos que desean realizar interpretaciones de realidades o hechos. Por esta razón el método

hermenéutico es indispensable y casi imprescindible cuando el comportamiento humano posee diversas interpretaciones (Martínez, 2009).

La teoría hermenéutica, para fines de organización y estudio, ha sido agrupada por Shaun Gallagher (1999) (Citado en Álvarez & Jurgenson, 2009) en cuatro corrientes:

Hermenéutica conservadora: Los principales representantes que se adhieren a esta postura fueron Friedrich Schleiermacher (creador de la hermenéutica romántica), Emilio Betti y E. D. Hirsch, a continuación, se enlistan sus principios y reglas.

a) “Se piensa que la verdad del texto refleja las intenciones del autor o el significado que el auditorio atribuye al texto.

b) Se considera la verdad como la correspondencia entre la idea del intérprete y el significado del texto.

c) El conocimiento de los antecedentes culturales, históricos o autobiográficos del autor del texto ayuda a comprender el significado del texto.

d) Para entender la verdad de un texto se requiere comprender su género y su específicamente el uso de las palabras y el significado que tienen para el auditorio original.

e) Por medio de la investigación histórica y lingüística, el intérprete puede superar sus propios sesgos y comprender el texto de acuerdo con los valores del momento en que se produjo.

f) Debe distinguirse entre el significado de un texto para un intérprete en particular y la importancia para su proyecto, y el significado del texto en su concepción original.

g) El círculo hermenéutico significa que el intérprete debe comprender las partes del texto en función del todo. Esto se aplica en el nivel de las palabras, las oraciones y los párrafos al igual que en el nivel de la relación del texto con la

formación y los valores del autor y con otros escritos de la época.

h) Aunque pueden existir diferencias en la interpretación del significado de un texto, es posible resolverlas apelando a ciertos principios generales de racionalidad o evidencia” (p. 81).

Hermenéutica dialógica: Los teóricos representativos de esta corriente, adheridos en el siglo XX fueron Rudolph Bultman, Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, gran parte de su pensamiento estuvo inspirado en Martín Heidegger.

Reglas y principios

a) “El concepto de la verdad en el texto, no necesariamente muestra correspondencia, entre la comprensión del interprete y las intenciones del autor.

b) La verdad se encuentra en la lectura, más que en el texto.

c) La investigación cuidadosa del contexto en el que se generó el texto ayuda a la comprensión del mismo, pero no define la interpretación total.

d) La interpretación o es totalmente subjetiva, el texto impone límites a la forma en que lo comprendemos.

e) La investigación histórica y lingüística ayuda al intérprete a evitar sus propios sesgos

f) Se considera que el significado siempre está condicionado y nunca puede obtenerse totalmente.

g) El texto puede representar un horizonte cultural e histórico, que se resiste a los presupuestos del intérprete.

h) La productividad de una buena interpretación sólo puede lograrse en la situación hermenéutica misma.

i) La hermenéutica dialógica es primordialmente descriptiva.

j) Los diferentes puntos de vista en un texto pueden constituirse en la base de diferentes interpretaciones aceptables.

k) El texto siempre rebasa al autor” (p. 82 y 83).

Hermenéutica crítica. Este enfoque sostiene que los aspectos políticos, sociales y económicos pueden sesgar y limitar la interpretación, además, la clase social, la raza y el género también tienen gran influencia en el sesgo.

Esta corriente fue autoría de Jürgen Habermas, quien afirmaba que para comprender el objeto de la interpretación totalmente, además, del empleo de los principios hermenéuticos, debe tenerse presente la explicación de las limitantes reales que actúen sobre el intérprete, tanto sociales como económicas.

Hermenéutica radical. Esta corriente hace una crítica a la hermenéutica por pretender encontrar la verdad en un texto en particular, por esto algunos investigadores no la consideran hermenéutica y decidieron llamarla posthermenéutica, a pesar de que su enfoque también es interpretativo, lo que hace que se posicione dentro de estas categorías. Su objetivo es la deconstrucción de textos.

Entre los trabajos de investigación que se apoyaron en la hermenéutica radical podemos citar el análisis del discurso que usan mujeres y hombres respecto de la reproducción humana, realizado por Mike Lloyd en 1997, en este mismo año, encontramos el que analiza las lecturas e interpretaciones de la Biblia desde la mirada africana, estudio hecho por Musimbi Kanyoro, y el que realizó Harold Schweitzer, en 1995, que interpreta historias de pacientes.

A continuación, se realizará un breve revisión de los principales exponentes de la hermenéutica, citados en Martínez (2009).

Schleiermacher (1967), fue un crítico de la hermenéutica argumentando su falta de unidad, porque no existía como un campo general, esto lo llevó a estructurar un proyecto de hermenéutica universal, además, buscó estructurar una ciencia de la hermenéutica que permitiera tener una verdadera perspectiva de la comprensión, además, de tener la autonomía

de un método. Tenía la idea de que todos los hechos que nos llegaban del pasado, por ejemplo, historias, escritos y conductas, al estar separados de la situación original, pierden su significatividad, por ello, solo puede comprenderse a partir de su mundo de origen y génesis. Propuso principios básicos que permitía interpretar todo tipo de documentos, esto es desde un texto legal, hasta uno bíblico o literario.

Para Schleiermacher, moverse en un círculo, un permanente y constante ir y venir del todo a las partes y de las partes al todo, significaba el principio de comprender, esto es esencial para la interpretación, “sobre todo significa tratar de comprender a un autor mejor de lo que el mismo se habría comprendido” (Martínez, 2009, p. 104).

Toca el turno de citar a Wilhelm Dilthey, considerado el teórico más destacado de las ciencias sociales, concibió en ellas una autonomía epistemológica. Supera las ideas de Schleiermacher, al asegurar que además de los textos escritos, toda la expresión humana es “objeto natural de la interpretación hermenéutica” (Martínez, 2009, p. 104), lo cual asienta en su ensayo que produjo en el año 1900, titulado *Entstehung der Hermeneutik*, cuya transcripción en español significa Origen de la Hermenéutica. Dilthey hace de la hermenéutica un método general de comprensión, al decir que el proceso hermenéutico del conocer era aplicable a cualquier forma que tuviera algún significado, contemplando así, el comportamiento en general, la conducta en todas sus formas, verbales y no verbales, los sistemas que se han generado por las mismas prácticas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos o filosóficos.

Por otro lado, el significado de las acciones humanas al no ser en todo momento evidentes, requieren de ciertas normas, reglas o técnicas que ayuden a que sea más claro, de esta forma la hermenéutica es convertida en un método de sistematización de procedimientos formales, denominándola la ciencia de la correcta interpretación y comprensión.

Dilthey buscó la comprensión e integración de todas las acciones que realiza el ser humano considerando siempre el tiempo en el se llevan a cabo, para él los documentos escritos solo forman un parte de las acciones y realizaciones que tienen los seres humanos y

que requiere de interpretación, define a la interpretación como “la captación o comprensión de una vida psíquica por otra vida psíquica diferente de la primera” (Martínez, p. 104), es decir, lo que interpretamos en el pasado, de ninguna manera tendrá la misma interpretación en el presente, debido a que la redacción y situación del texto, los contextos, el medio geográfico, étnico y todo lo que circunscribe y rodea a las personas se va transformando, por ende, las interpretaciones que se hacen también se transforman, es así como el problema hermenéutico es colocado en el campo de la psicología, porque comprender es transportarse a otra vida en su tiempo y espacio, por ello, pensaba que las personas tenían que ser comprendidas en el contexto que les permitía hacer conexiones con su vida personal y social, y no como si fueran realidades aisladas.

Dilthey afirmaba que las vivencias psíquicas podían ser manifestadas de diferentes formas, ya sea por gestos, posturas del cuerpo, acciones desarrolladas, lenguaje hablado y escrito, incluso las expresiones artísticas eran incluidas en estas formas de manifestación, de aquí que las ciencias humanas tendrían que centrarse en el estudio de estos aspectos, tomado en consideración tanto las experiencias individuales como sociales, lo que daría pautas al científico social para lograr identificar “las categorías de vida, que son procesos que implican relaciones y significados” (Martínez, 2009, p. 106), lo que conduce al científico de las relaciones humanas a explicitar los principios de organización y estructura que posea. Para entender a los seres humanos de forma natural es importante la comprensión de los significados.

El círculo hermenéutico fue la técnica básica sugerida por Dilthey, visto como círculo virtuoso, consistía en un movimiento del pensamiento de iba del todo a las partes y de las partes al todo, lo que daba como resultado que en cada movimiento aumentara el nivel de comprensión, de tal forma que las partes recibían el significado del todo y el todo adquiría sentido en cada una de las partes, lo que originaba un círculo dialéctico, buscó una ciencia de la realidad humana que produjera un conocimiento que se pudiera verificar de manera intersubjetiva, estaba convencido de que había grados de verdad, por ende solo se llegaba a la verdad por aproximación (Álvarez & Jurgenson, 2009; Martínez, 2009).

Es importante citar al filósofo que más destaco el aspecto hermenéutico, Martín Heidegger (1974) (Citado en Martínez, 2009, p. 107), sostenía que “ser humano es ser interpretativo”, debido a que nuestra naturaleza humana es interpretativa, de aquí que para adquirir conocimiento, no se puede considerar a la interpretación como una herramienta, afirmaba que la interpretación es “el modo de natural de ser de los seres humanos”. Le da al círculo hermenéutico un nuevo y fundamental significado al decir que “en el yace una posibilidad positiva del conocimiento más originario, que por supuesto sólo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias, o por conceptos populares, ni la posición, ni la previsión, ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico en la cosa misma”. El pensamiento de Heidegger gira en torno a la idea de que la verdad pura no existe si se encuentra separada de nuestra relación y compromiso con el mundo, aseguraba que todo lo que se hiciera por encontrar métodos que buscaran una sola verdad, eran inviables, debido a que esa verdad siempre sería afectada por los deseos y perspectivas de los seres humanos, para el los seres humanos conocen por la interacción y el compromiso que tengan con su propio entorno, de aquí que separar al sujeto de su objeto de estudio sea imposible, ya que requiere de la cercanía para conocerlo mejor.

Es el momento de hablar de Hans-Georg Gadamer, cuya filosofía es muy cercana al pensamiento de Heidegger, dice que jamás podremos contar con un conocimiento objetivo de un texto o de cualquier expresión de la vida psíquica, debido a que siempre estaremos influidos por nuestra esencia de seres históricos, es decir, estaremos influidos con “nuestro modo de ver, con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua, con valores, normas y culturas y estilos de pensamiento y de vida (Martínez, 2009, p. 108), lo que da hace que el investigador tenga acceso a todas las expresiones de la vida humana, de aquí que la interpretación implique una interacción dialéctica entre lo que espera el intérprete y el significado que presenta el texto, o bien, el acto humano que se busque interpretar.

Para Gadamer la verdadera dialéctica es aquella que no trata siempre de encontrar el punto débil del otro, y hacerlo trizas con argumentos, para él se tienen que valorar las ventajas e inconvenientes de la opinión contraria y darle un valor a la fuerza propia que presenta. De

aquí que en todo momento haya tratado de protegerse de los métodos aplicados a la ciencia que solo se regían y pensaban en el establecimiento de reglas y la aplicación de las mismas, bajo el argumento de que no reflexionaban sobre el hecho de que la praxis no es técnica. Por ello insistía en que a nada se le podía colocar la etiqueta de la correcta interpretación, porque el hecho de ser seres históricos cada realidad estudiada tiene su propia comprensión e interpretación. Esto no quiere decir que pretendiera eliminar los procedimientos metodológicos en la investigación, su propósito era que se tomaran en consideración las dimensiones subyacentes que se presentaran en la interpretación y que se comprendieran las realidades estudiadas. Su obra maestra fue titulada Verdad y Método.

Se concluye este recorrido histórico con el escritor Paul Ricoeur, es el autor sobresaliente en la hermenéutica, porque la consideró como el método más propicio para el estudio de las ciencias humanas, su pretensión más grande fue estructurar una metodología apropiada para el estudio de los fenómenos humanos, lo cual logró al estudiar y analizar las contribuciones relevantes y valiosas de la fenomenología, del psicoanálisis, del estructuralismo, de la teoría del lenguaje y de la acción, y de la hermenéutica, unificando e integrando sus aportaciones y ajustándolas a las necesidades y requerimientos de las ciencias humanas.

Ricoeur decía que la acción humana era comparable con un escrito literario, por lo tanto era posible leerla como un texto, lo que permitía captar el significado que el autor puso en él, es decir, poder comprenderlo, además, pensaba, gracias a sus estudios sobre Freud, que los procesos conscientes de las personas, en muchas ocasiones, ocultan o esconden las diversas razones que tienen para asumir actitudes o comportarse de forma diferente a lo que realmente son, sienten o piensan, así que la reflexión que las personas hacen de sí mismas, de su propia conciencia, o bien de su estado de ánimo hacen que la investigación de la acción humana “no puede proceder como si el autor fuera completamente consciente de lo que ella significa” (Martínez, p. 109) , por lo que la introspección, a pesar de que se base en técnicas, como el cuestionarios, entrevistas, etcétera, tendrá que ser complementada por la interpretación del investigador, la cual deberá contar con el calificativo de buena.

Ricoeur, al igual que Gadamer y Dilthey, le asignaba al contexto social suma importancia, porque el ambiente en el que se desarrolla la acción humana tiene mucha influencia para que los eventos particulares puedan ser ubicados y enfocados de manera correcta, lo que nos permite estar ante la presencia de un movimiento dialéctico entre el caso singular y el contexto social que lo envuelve, que lo rodea, porque el ambiente tiene una influencia de peso en las determinaciones que se presentan en la acción humana.

Para Ricoeur la acción humana se tiene que objetificar para que pueda ser convertida en objeto de la ciencia humana, es decir, la acción humana puede alcanzar cierta objetificación sin que pierda su significación, señala que las huellas o marcas que quedan en las acciones por el paso del tiempo pueden leerse, como sucede con la palabra hablada cuando es transformada en objeto al ser expresada en forma escrita.

ANEXO IV. Proceso histórico del discurso

Para entender en estos tiempos el significado del discurso, es importante hacer un recorrido por sus teorías más destacadas, Laclau (1993) mencionó dos teorías principales, la relacionada a la lingüística estructural y la que se encuentra relacionada, con mucha fuerza, a las transformaciones en el campo de la lingüística estructural.

El primer enfoque, de la lingüística estructural, también llamado estructuralismo clásico, el cual consta de dos modelos, uno llamado la teoría lingüística de Ferdinand Saussure (1959), la cual se establece en torno a la noción de signo, pensada como la relación entre el significante y el significado, es decir, la relación entre una imagen acústica y un concepto.

Saussure (1959) organizó su teoría en dos principios básicos:

1. “El lenguaje constituye un sistema en el cual ningún elemento puede ser definido independientemente de otros” (Laclau, 1993, p. 8), todo se encuentra relacionado, por ejemplo, para entender el significado de biblioteca, es importante entender el concepto de libro, libreta, bibliografía, librería.
2. “Cada elemento del sistema está exclusivamente definido por las reglas de sus combinaciones y sustituciones con los otros elementos” (Laclau, 1993, p. 9), por ejemplo, en un partido de fútbol es posible cambiar en varias ocasiones a los jugadores, sin que se altere el juego, siempre y cuando se respeten las reglas de acuerdo a la posición que ocupan los jugadores.

La teoría lingüística de Saussure fue descartada al pensar que una sucesión de oraciones está regida por el capricho del hablante y carece de la presencia de regularidad estructural que se pueda aprender por una teoría en general. Esto ocasionó la aparición de un segundo modelo, atribuido a Hjelmslev, con miras hacia un formalismo creciente, desbarata la concepción de Saussure, al subdividir los órdenes del significado y significante en

unidades más pequeñas que el signo, los fonemas. “Las unidades semánticas y fónicas localizadas pueden ser distinguidas desde un punto de vista formal”, por lo que no es posible demostrar que las leyes combinatorias concernientes a los fonemas de la lengua y las aplicadas a los semas (unidades de significado que posee toda palabra) correspondan una con otra” (Laclau, 1993, p. 10).

La tradición estructuralista, ha tenido varias reformulaciones, que le permiten posicionarse en un momento post-estructuralista, todas las revisiones han tenido en común las incertidumbres sobre la noción de la totalidad cerrada, barrera a la que se enfrentó el estructuralismo clásico. La postura del post-estructuralismo ha sido ir en contra de la totalidad cerrada de las identidades discursivas. Las corrientes principales que podemos distinguir dentro de esta tendencia son: Los últimos trabajos de Roland Barthes (1974) que lo llevaron a la noción de un texto plural, en donde los significantes de ninguna manera pueden estar ligados de forma permanente a significados particulares. La teoría Lacaniana de Jaques Lacan (1977) (Citado en Laclau, 1993), en su obra lógica del significante, en donde hay un deslizamiento del significado bajo el significante de forma permanente. Por último, se cita a Jacques Derrida (1976) (Citado en Laclau, 1993) iniciador del movimiento deconstructivo, decía que la estructura de significación por consecuencia requería de una dimensión de fuerza, la cual opera desde fuera de la misma.

Es el momento de hablar del segundo enfoque, el de las transformaciones en el campo de la lingüística estructural, protagonizado por Michel Foucault, plasmado en su teoría llamada de las formaciones discursivas. Demuestra que “el significado mismo presupone condiciones de producción que no son en sí reducibles a la significación” (Laclau, 1993, p. 13), lo que lleva a la separación de un estrato de fenómenos, a lo que denominó discurso. Buscó determinar qué conforma la unidad y principio de coherencia de una formación discursiva, para él la unidad mínima de cualquier discurso es el enunciado.

Foucault llama actos de habla formales a la restricción que hace a los enunciados, porque únicamente considera los constituidos a través de una actividad autorizada o autónoma, por ejemplo, el discurso de un médico, educador, abogado, etcétera. Por un tiempo trabajó con la idea de encontrar el principio de unidad de un campo discursivo o formación

particular en lo que llamó una episteme. Entendiendo por episteme “el conjunto total de relaciones que unifica, en un periodo dado, las prácticas discursivas que dan origen a figuras epistemológicas, ciencias y sistemas posiblemente formalizados” (Foucault, 1972, p. 198, citado en Laclau, 1993, p. 14). De este modo, hizo intentos por aislar las epistemes básicas de las épocas que llamó Renacimiento, Era Clásica y Modernidad. A la operación intelectual de develar las estrategias discursivas básicas le denominó arqueología, sin embargo, su pensamiento concluyó con lo que llamó regularidad en la dispersión, esto es “la constancia en las relaciones externas entre los elementos que no obedecen a ningún principio de estructuración subyacente o esencial” (Laclau, 1993, p. 14).

Laclau (1993) y Foucault (1970) hablan de poder en el discurso, ambos piensan que quien domina el discurso tiene poder, o al menos, cierto poder. Mientras que Laclau habla de significados flotantes, es decir, el significante tiene varios significados, pero el discurso se emite con una intención, cuando logramos que entiendan los demás, lo que deseamos que entiendan, tenemos el poder, a lo que llama hegemonía, esto es el juego de poder existente en el discurso, sin embargo, en lo social hay una relación antagónica que es momentánea, porque dependiendo del lugar en el que te encuentres se emitirá el discurso. Para Foucault es importante preguntarse ¿cuáles es el orden del lenguaje?, en sus palabras sería ¿cuál es el orden del discurso desde el cual me habla el sujeto?, él piensa que el análisis del discurso no es sencillo, ni mucho menos algo terminado, porque en todo momento hay contingencias, acontecimientos, emergencias que hacen que el discurso sea uno a partir de estos factores, incluso hay azar, de aquí el nacimiento de la genealogía al “intentar localizar los elementos que ingresan a una configuración discursiva dentro del marco de una historia discontinua cuyos elementos no tiene ningún principio de unidad teológica” (Laclau, 1993, p. 16).

Toca el turno de hacer una revisión del análisis crítico del discurso, es considerado como una forma de intervenir en la práctica social y en las relaciones sociales, se caracteriza por tomar partido a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes, considera que el lenguaje ocupa un lugar importante en la gran variedad de procesos sociales, por ejemplo, en el ámbito educativo, nuestro país atraviesa por un sin número de cambios, que implican la emisión de discursos para entenderlos, sobre todo el concepto de calidad

actual, ligado a la inclusión y equidad, palabras que antes de la actual reforma eran poco consideradas. Es importante, no perder de vista que esto es parte de la política de nuestro país, por lo que los discursos que se emitan al respecto a través de los medios masivos de comunicación, como la televisión, la radio, el internet, ejercerán cierto poder en los maestros, padres, alumnos y la sociedad en general, quienes se verán en la necesidad de hacer conciencia crítica de las prácticas discursivas (Van Dijk, 2001).

Sus orígenes teóricos datan dentro del desarrollo del marxismo occidental, el cual sostiene que las relaciones sociales y capitalistas se establecen y se mantienen en buena parte en el seno de la cultura y no sólo en la base económica. Entre sus pensadores encontramos a Antonio Gramsci y Louis Althusser quienes inspiraron muchos trabajos de análisis crítico, algunos de éstos, llegaron a tener influencia sobre el análisis crítico del discurso, su presencia influyó en el pensamiento social y político del siglo XX.

El término crítico se asocia con la Escuela de Frankfurt, la cual sostienen que “no es posible tratar los productos culturales como mero epifenómenos de la economía” (Fairclough & Wodak, 2001, p. 371) (Citado en Van Dijk, 2001), tomó como base los pensamientos de Marx. También citaremos a Jürgen Habermas, defendía la postura de que “el discurso racional podría superar la comunicación distorsionada” (Fairclough & Wodak, 2001, p. 372) (Citado en a. Van Dijk, 2001).

Majaíl Bajtín, en su obra destaca las propiedades dialógicas de los textos, sostiene la idea de que cualquier texto, es el eslabón de una cadena de textos. En su teoría de los géneros discursivos afirma que “todo texto está moldeado necesariamente por un repertorio de géneros discursivos socialmente disponibles” (Fairclough & Wodak, 2001, p. 372) (Citado en a. Van Dijk, 2001).

A continuación, se hará un recorrido por los diversos enfoques del análisis crítico del discurso, citados por Fairclough y Wodak (2001), citados en Van Dijk, 2001, es importante resaltar que difieren en la interpretación de los sucesos discursivos, los hermenéuticos o interpretativos se oponen en forma radical a las interpretaciones más inclinadas al texto.

La escuela francesa. Althusser con su teoría ideológica y Foucault con su teoría del discurso, fueron las bases de la escuela francesa, específicamente para Michel Pêcheux (1982), citados en A. Van, 2001, p. 373, quien afirmaba que “el discurso es el lugar de encuentro entre el lenguaje y la ideología y el análisis del discurso consiste en el análisis de la dimensión ideológica del uso del lenguaje y de la materialización de la ideología en el lenguaje” Pêcheux llama interdiscurso al hecho de que las personas fueron formadas para hablar o escribir un determinado tipo de discurso, sin embargo, no están consientes de ello. A pesar de esto, él y sus colaboradores modifican sus ideas en la década de los 70, influenciados cada vez más por Foucault y Bajtín. La escuela francesa se interesó en gran medida por el discurso político, pero en los años recientes realizó varios estudios sobre el discurso hablado y escrito en los lugares de trabajo.

Lingüística crítica. Desarrollada en Gran Bretaña en la década de los 70, presentó énfasis en los métodos prácticos para analizar textos. Según este enfoque, “las características gramaticales de un texto se consideran elecciones significativas dentro del conjunto de posibilidades disponibles en los sistemas gramaticales” (Fairclough & Wodak, 2001, p. 374)., por ejemplo en el discurso de los maestros tienen que prepararse para los nuevos retos, podríamos tener el pensamiento de los pobres maestro que tiene que dar de su tiempo para prepararse, o bien, del compromiso que tienen con el alumnado y por ende deben darse un tiempo para su preparación.

Los lingüistas críticos también afirmaban que los textos se transforman en otros textos con el paso del tiempo, también llamaron la atención por las maneras particulares que tenía de categorizar la experiencia.

Semiótica social. Kress y Van Leeuwen (1990) , citados en Fairclough & Wodak, 2001, hacen que la disciplina se ocupe del aspecto multisemiótico de la mayoría de los textos producidos en la sociedad contemporánea y realizaron exploraciones de métodos de análisis que se podían aplicar a imágenes de tipo visual, además, estudiaron la relación que existía entre el lenguaje y las imágenes, también realizan investigaciones sobre el valor que las categorías de la lingüística sistémica poseen, trataron de explicar cómo el valor de esas

categorías se materializan en las figuras, afirmaban que el análisis de las imágenes visuales, nos llevarían a modificar nuestras teorías del lenguaje, ya nos invitarían a repensar sobre lo dicho en forma inicial.

Bajtín tuvo una gran influencia en este enfoque, su propuesta dinámica en el concepto de género, el análisis intertextual de los textos y el análisis interlingüístico más convencional fueron la influencia del autor.

Fairclough (1989; 1992^a), citado en Fairclough & Wodak, 2001, dice que la combinación de discursos y géneros dentro de un texto, dan pautas para el análisis del discurso y los cambios que vaya sufriendo, esto debe ser en forma creativa, asienta que las reestructuraciones del discurso se dan en el seno de las instituciones, o bien, entre instituciones a lo largo del tiempo. Buscó acercar el análisis crítico del discurso a las investigaciones sobre el cambio social y cultural, es decir, los estudios sobre ciencias sociales, a través del análisis de tendencias, con la finalidad de que se convirtiera en una herramienta para continuar desarrollándolo. Entre lo más destacado de la aplicación del enfoque se encuentra el estudio de la consulta médica, los folletos en las universidades y las entrevistas en los medios de comunicación. Fairclough y sus colaboradores, convencidos de que el lenguaje debería poseer una conciencia crítica, hacen hincapié en que en el ámbito educativo también tiene que estar presente el análisis crítico del discurso, como componente indispensable en la enseñanza de la lengua en las escuelas.

Estudios sociocognitivos. Van Dijk en la década de 1980 dedicó la mayor parte de su obra crítica al estudio de la reproducción de los prejuicios étnicos y del racismo en el discurso y en la comunicación. En 1991, examinó el papel de los noticiarios mediáticos en la reproducción del racismo, después de los estudios que realizó basado en muchas noticias, descubrió que los temas más abordados por la prensa se referían a prejuicios étnico predominantes en las conversaciones diarias. En su último libro titulado *El discurso y el racismo*, tuvo como hipótesis que las elites desempeñaban un papel decisivo en la reproducción del racismo. Para Van Dijk “la cognición es el eslabón perdido en muchos estudios sobre lingüística crítica y análisis crítico del discurso que no logran dar cuenta de

cómo las estructuras sociales influyen sobre las estructuras del discurso ni de cómo, precisamente, la conversación y el texto escrito ponen en acto, instituyen, legitiman, confirman o cuestionan las estructuras sociales” (Van Dijk, 2001).

Método histórico. Su representante Ruth Wodak fue sociolingüística influenciada por la tradición de Berntein, del mismo modo que por la escuela de Frankfurt. A Wodak y sus colaboradores se les atribuye la creación del procedimiento método histórico discursivo, que se caracterizaba por su intento de integrar sistemáticamente toda la información que se tuviera sobre el contexto al análisis y la interpretación de los diversos peldaños que constituyen el texto, ya sea hablado o escrito. Encabezando el grupo de Viena, se realizaron diversos estudios sobre el prejuicio y el racismo, lo que llevó al grupo a consideraciones de tipo teórico sobre la naturaleza del discurso racista. Además, como algo destacado podemos enunciar que el grupo elaboró el enfoque sociocognitivo de Van Dijk suponiendo la existencia de distintos tipos de esquemas que tienen importancia para la producción y la comprensión del texto.

Para Fairclough & Wodak, (2001), citado en Van Dijk, 2001, “la metodología histórico-discursiva fue ideada para hacer posible el análisis de emisiones prejuiciosas implícitas y también para identificar y poner de manifiesto los códigos y alusiones contenidos en el discurso prejuicioso” (p. 378). Los que producen los textos hacen uso de evocaciones de personas, hechos, eventos o textos que supuestamente son conocidos, a los que no nombran en forma explícita, esto les permite eludir la responsabilidad de lo que llegan a escribir o a decir, debido a que sus afirmaciones están fuera de lo explícito.

Análisis de lectura (Lesartenanalyse). Utz Maas tiene reconocimiento universal como experto en el discurso del Nacional Socialismo alemán, toma como fundamentos las ideas de Michel Foucault y las combina con una metodología hermenéutica que denomina Lesartenanalyse (análisis de lectura). Define al discurso como “formas lingüísticas en correlación con prácticas sociales que deben ser investigadas sociológica e históricamente (Van Dijk, 2001, p. 378). Afirmaba que un discurso se definía en forma intencional por su contenido, para él, el análisis del discurso estudia las reglas que lo constituyen. Decía que

cada texto se remite a otros textos sincrónica y diacrónicamente. Se interesaba por hacer manifestas las especificidades del discurso político, el cual solo podía ser definido a través del contexto histórico social, de no hacerlo así se condenaría al fracaso.

La Escuela de Duisburg. En esta escuela la influencia de Michel Foucault está presente. Su representante más destacado fue Siegfried Jäger, para él “los discursos son modalidades de habla institucionalizadas y convencionalizadas, que tienen relación con el comportamiento y la dominación. Considera el discurso como un flujo de texto o de habla que transcurre en el tiempo” (Van Dijk, 2001). Del mismo modo que Maas, Jäger crea su método que consta de varios pasos, que permite analizar secuencias de los discursos en forma sistemática, además, considera la intertextualidad, es decir, la relación de un texto con otro. El microanálisis que realiza de los textos lo centra en los símbolos colectivos, las metáforas y las estructuras agentivas.

Jäger junto con Margret, realizaron numerosos estudios sobre periódicos y revistas de la derecha alemana, demostraron que tenían similitudes y diferencias de elementos y estilos lingüísticos, los cuales estaban definidos por el auditorio al que se dirigían los textos.

Después del breve recorrido en torno al análisis crítico del discurso, es importante profundizar un poco más en el trabajo de Foucault (1970), sostiene la hipótesis de que en la sociedad, el discurso está controlado seleccionado y redistribuido por procedimientos de exclusión, citaba a tres en particular, el primero, llamado de la palabra prohibida, éste se refiere a que nadie tiene derecho decirlo todo en cualquier circunstancia que se le presente, es decir, no se puede hablar de cualquier cosa, se debe ajustar el momento y al tiempo que se esté viviendo y a las personas por las que se esté rodeado, las prohibiciones que recaen sobre él se vinculan con el deseo y el poder, por lo que el discurso es poder, tiende a ser aquello por lo cual se lucha y no solamente traduce las luchas o los sistemas de dominación (Bacarlett, 2016).

El segundo procedimiento de exclusión se refiere a la separación de locura, en donde la separación y el rechazo prevalecen, piensa en la oposición razón y locura, para

ejemplificarlo nos sitúa en la edad media, en donde el loco era aquella persona cuyo discurso no tenía valor, no tenía sentido, la gente no le hacía caso, lo ignoraba, o bien, hacia todo lo contrario cuando su discurso se utilizaba como para predecir fortunas, presagios, sabiduría que ningún otro se atrevía a decir, comenta que era curioso que la palabra del loco era escuchada de acuerdo a las conveniencias de las personas. Sin embargo, del siglo XVIII en adelante, a un médico se le ocurrió la idea de saber lo que decía el loco, hasta nuestra actualidad el discurso del loco es escuchado por médicos, psicoanalista, psiquiatras que los consideran pacientes y les permiten manifestar o retener desesperadamente sus palabras, consideradas por muchos, pobres palabras, pese a que en muchas ocasiones esas palabras están cargadas de terribles poderes.

El tercer sistema de exclusión que cita Foucault (1970), es el que se refiere a la voluntad de la verdad, esto es oposición entre lo verdadero y lo falso, es decir, a su separación, si al interior del discurso nos situamos al nivel de una proposición, dicha separación no será ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta, no sucederá así si nos situamos en algún otro punto, si el discurso intenta convencernos de lo falso por la forma en que se nos está dirigiendo, dejando a un lado lo verdadero, porque no conviene a los intereses y deseos de quien lo emite, estará presente la exclusión por la forma que tiene el saber al buscar ponerse en práctica en la sociedad, es aquí precisamente en donde el discurso ejerce poder, y por tanto coacción entre las personas a quien se dirige, porque el discurso verdadero, por su forma exime el deseo y libera el poder.

Foucault (1970) también aísla otro grupo de procedimientos que excluyen el discurso, a los cuales denomina internos, argumentando que los discursos por sí mismos son los que logran ejercer su propio control, de esta manera el primer procedimiento lo ocupa el mismo autor, “como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (Foucault, 1992, p. 16), esto en los espacios en donde la atribución de autor es estrictamente indispensable, como es en el caso de las ciencias, la filosofía y la literatura, lo que le da la connotación de discurso científico. El autor lo que coloque o deje de colocar de sus obras es resultados de lo que ha estudiado, lo que ha

vivido, de lo que pensó y de lo verdaderamente plasmo en sus escritos, todo lo que desee comunicar a través de su discurso está en sus manos y de nadie más.

Foucault (1970) concibe que cuando un autor escribe, emite su pensamiento, sus textos enmarcan lo que el quiere comunicar, sin embargo, esos escritos al ser comentados por otros autores, tal vez produzcan un nuevo tipo de textos que limiten el azar del discurso, debido a que al hablar de otros autores adquirimos la forma de una repetidora de éstos, pero le damos nuestra sintonía de individualidad y del yo, por lo que el comentario es el segundo procedimiento de exclusión interno del discurso.

El tercer procedimiento de limitación o exclusión, tan relativo y móvil como los dos anteriores, es el de las disciplinas, su organización se opone a los de autor y comentario. A los del autor porque sus sistemas están a disposición de quien quiera o pueda servirse de ellos, sin que se pretenda que el sentido y validez de la disciplina o disciplinas seleccionadas por el autor estén ligados a los inventos que realice a través de éstas. Al principio de comentario, porque en la disciplina encontraremos lo que se requiere para la construcción de nuevos enunciados, es decir, no se parte de comentarios. La disciplina exige para su existencia la formulación indefinida de nuevas proposiciones, lo que limita en forma fehaciente al autor y al comentario. Es importante destacar que una proposición con un sin número de exigencias para pertenecer a una disciplina, es decir, que se encuentre en el terreno de la verdad. La disciplina suele ser un principio que controla la producción de los discursos, ejerce coacción en la creación de los discursos porque deben someterse a sus reglas, lo que ocasiona la presencia de su función restrictiva y coactiva (Foucault, 1970).

Además de lo citado anteriormente, Foucault (1970) hace una separación de aquello que es abstracto de los sistemas de restricción, de esta manera habla de los rituales del habla (determinados por los gestos, los comportamientos, las circunstancias y todos los signos que acompañan al discurso), las sociedades de los discursos (la encomienda que tienen es conservar o producir discursos, haciéndolos circular en espacios cerrados y bajo reglas muy estrictas), los grupos doctrinales (vinculan a las personas a determinados tipos de enunciados y por consiguiente les impide cualquier otro, a su vez se sirve de cierto tipo de enunciados

para que las personas se vinculen entre ellas) y las adecuaciones sociales (se refiere al tipo de discurso que se emite en la escuela y al que acceden todas las personas, pese a que la educación es un derecho).

En el análisis de los discursos, dice Foucault (1970), cuatro condiciones deben estar presentes como principio regulador: el acontecimiento, la serie, la regularidad y la condición de posibilidad.