



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2018]

Sección: Artículos de Investigación. Polyphōnías Topológicas

<http://revista.celel.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celel.cl

ORIGINAL



Vol. 2, (2), Agosto-Diciembre 2018, págs.49-73

ISSN: 0719-7438

Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 18 de abril, 2018

Fecha primera revisión: 25 de abril, 2018

Fecha segunda revisión: 13 de mayo, 2018

Fecha de aceptación: 19 de junio, 2018

Publicación: 15 de agosto, 2018

El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México

E-mail: rodolfo.cruz@upaep.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

Dra. Beatriz Tecaxco Tapia

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla,
México

E-mail: betyan65@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4324-6628>

Resumen

En México, las políticas educativas vigentes proponen el desarrollo de proyectos para promover la educación inclusiva, algunos de los responsables de su diseño y de su puesta en práctica son los directores escolares. El presente trabajo tuvo como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores? Para responder a esta pregunta se presenta en este artículo la construcción de categorías intermedias que, con base en los datos, representan un aporte explicativo desde los discursos de los directivos. La investigación se realizó bajo la una

perspectiva cualitativa, con alcance descriptivo e interpretativo, se utilizaron como técnicas la entrevista a profundidad y el cuestionario cualitativo. Para el análisis de los datos se construyeron cuatro categorías intermedias. Las conclusiones obtenidas fueron que 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; por otra parte, algunos, a diferencia, centraron sus ideas en las dimensiones y características de la educación inclusiva.

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

School leaders and inclusive education: analysis from the discursive angle

Abstract

In Mexico, the current educational policies propose to develop projects to promote inclusive education; some of the people in charge of their design and implementation are the school directors. The objective of this paper was to answer the following question: How is inclusive education understood from the perspective of the management carried out by the directors? To answer this question, this article presents the construction of intermediate categories that based on the data represent an explanatory contribution from the speeches of managers. The research was conducted under a qualitative perspective, with descriptive and interpretative scope, using the in-depth interview and qualitative questionnaire techniques. Four intermediate categories were constructed for the data analysis. The obtained conclusions were that the school directors: make use of the historical references obtained from their own personal history, such as those related to educational integration and special education; use the terms of special education and integration as synonyms of inclusive education; relate disability to the observable deficit in people, directly pointing to the lacking and impossibility, considering it a disadvantage caused by intrinsic situations of the person; inclusive education has disability and therefore the student with that situation as a central core; focus some of their ideas on the dimensions and characteristics of inclusive education.

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

Introducción

Para que los derechos humanos sean una realidad en las escuelas, es indispensable que los preceptos de la educación inclusiva estén presentes, se vivan, y 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).

En este marco, la comunidad educativa es la responsable de realizar las gestiones necesarias para que esto sea viable, los motores de cambio son los docentes y directivos, sin embargo, estos últimos son los motivadores de las acciones emprendidas y que están por emprenderse en la escuela, por ello, la forma de concebir a la educación inclusiva será fundamental para que la inclusión de los estudiantes tenga éxito, tratando de superar la representación hacia la inclusión como una situación inviable o como un problema (Arnaiz, 2012).

Por lo anterior, en el presente trabajo, fruto de una investigación doctoral, se planteó como pregunta, ¿Cuáles son los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva? Para este artículo sólo se aborda una de las preguntas secundarias que, emanada de la pregunta central, conformó un sub-apartado amplio de toda la investigación: ¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores? El principal aporte de este artículo es presentar, con base en los datos arrojados de la pregunta anterior, las categorías intermedias que se construyeron, esto contrastando los discursos de los directivos con algunos referentes teóricos. El propósito de este ejercicio analítico fue la elaboración de categorías, que sin ser netamente teóricas, puedan coadyuvar a explicar dichas constituciones significantes frente a la educación inclusiva, haciendo un puente entre lo empírico y lo teórico.

En un primer apartado de este texto, se presenta la revisión de la literatura en torno a la temática abordada, el foco de búsqueda estuvo centrado en investigaciones científicas, dichos trabajos fueron ubicados en las bases de datos digitales, bibliográficas, estáticas, SCIELO, PROQUEST, REDALYC y EBSCO. En un segundo momento se muestra la problematización del tema de la educación inclusiva y el papel del directivo escolar en tal proyecto, lo cual también es abordado de manera concreta en el tercer apartado de este escrito.

Posteriormente, se presenta una revisión a la teoría de la educación inclusiva, intentando, de manera breve y concreta, colocar dicho referente a discusión. En un quinto apartado, se muestra el emplazamiento metodológico que se siguió en esta investigación, describiendo los momentos y decisiones tomadas para la recuperación y el análisis de los datos.

En el apartado seis, se muestra el análisis realizado, así como la interpretación con base en los resultados del estudio. El énfasis en este momento del documento está puesto en la construcción de categorías intermedias, las cuales fueron elaboradas a partir de referentes teóricos cuyo objetivo fue proponer formas explicativas para mirar los hallazgos encontrados.

Para finalizar se muestran algunas conclusiones que más bien apuntan a enfocar el resultado obtenido en este trabajo y que es congruente con la pregunta inicial planteada.

Algunos estudios

Los estudios encontrados sobre el tema de la educación inclusiva si bien apuntan a un mismo significante, son diversos en el sentido que focalizan varios problemas, situaciones y fenómenos que de una forma u otra están íntimamente relacionados con la temática. Uno de los intereses de este trabajo tiene que ver con los discursos y significados que, desde los actores, se han construido y materializado en determinadas prácticas. En este marco dichos trabajos se pueden clasificar en tres grupos:

- Están aquéllos que centran su interés en las construcciones significantes que se han elaborado en torno a la educación inclusiva (Chiner, 2011; Moliner & Moliner, 2009; Llorens, 2012; Bravo, 2013; Garzón, Calvo, & Orgaz, 2016; Montes & Torres, 2015; Muñoz, López & Assaél, 2015), dichos trabajos señalaron las prácticas discursivas de profesores y la amplia necesidad e imperativo de caminar hacia espacios inclusivos donde la formación ocupa un aspecto nodal.
- El segundo grupo ajustó su foco en los procesos inclusivos, es decir, si bien los agentes son considerados importantes, el centro de atención tenía que ver más con cómo dichos participantes constituían experiencias y gestionaban espacios inclusivos que posibilitaran atender a la diversidad (Calderón, 2012; Molina Y., 2015; Arnaiz, Guirao & Garrido, 2007; Oliveira, 2012; López, 2008; Leiva & Gómez, 2015; Montano & Gordillo, 2015; García, 2016; Molina S., 2014; UNICEF, 2015; Velázquez, 2010; Lledó, 2009; Mirete, Soro & Maquilón, 2015).
- Un tercer grupo se encontraba mayormente relacionado con el objeto de estudio de este trabajo, si bien los profesores frente al aula son agentes centrales para llevar a cabo el proyecto inclusivo, no son los únicos encargados de que este propósito se cumpla. Es la figura del directivo escolar, parte importante en llevar a cabo proyectos amplios en torno al tema de la educación inclusiva en las instituciones; no obstante esta importancia, según los hallazgos de estos estudios, esto se ha olvidado, siendo escasos los abordajes en torno a las construcciones discursivas de los directores, dando sólo énfasis a las prácticas de liderazgo y gestión, (Gómez, 2011, 2012; Fernández & Hernández, 2013).

El espacio de oportunidad, desde este marco, es que no se han accedido a las construcciones significantes de los directivos, las cuales también podrían dar elementos de análisis para visibilizar la posibilidad de llevar a cabo proyectos inclusivos, no sólo de aula, sino del centro escolar en su totalidad.

Como ya se observó en líneas anteriores, son pocos los estudios existentes sobre educación inclusiva que giren en torno a los directores escolares, esto pese a ser las figuras educativas que organizan, coordinan, planean y dan seguimiento a las acciones que se emprenden en las escuelas.

El problema de investigación: aproximaciones al objeto de estudio

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 para educar, es decir, la encargada de transmitir y acrecentar la cultura en todos los estudiantes, con la finalidad de transformar la sociedad en beneficio de todos sus integrantes. Esto conduce a pensar la escuela como la transmisora de un tipo de bien o capital simbólico y cultural necesario para transitar humanamente por la vida; sin embargo, pese a ser considerado como un “bien”, no a todos los estudiantes se le ha permitido su estancia en la misma, y por ende se les ha dejado fuera del goce de este beneficio y sobre todo derecho.

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). Los valores hoy reconocidos se pueden observar desde el enfoque de educación inclusiva, pues implican un cambio de mirada donde el centro está en la atención de las necesidades de los estudiantes y la priorización de sus capacidades, logros y apoyos; donde más que la existencia de un alumno que no aprende, está un contexto que al no ajustarse a sus participantes, discapacita, impide, excluye y discrimina.

Para ilustrar este problema es importante hablar desde algunos datos duros; esto se puede hacer a través del análisis de la generación de alumnos que ingresaron en el ciclo escolar 2004-2005 a educación primaria en México y que en el 2013-2014 lo hicieron a educación media superior.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017b) a través del Sistema Nacional de Información Estadística presentó datos históricos por escuelas, alumnos 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 alumnos 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 alumnos que entraron en el 2004 a Educación Primaria; la diferencia es notoria, una gran cantidad de mexicanos no accedieron a educación Media Superior. Estos números permiten pensar que entre los alumnos que no lograron acceder a este nivel educativo, posiblemente había estudiantes que, debido a su situación de vulnerabilidad, se vieron privados de este derecho.

En línea con lo anterior, es posible decir que el índice de deserción se inicia desde educación primaria, por lo tanto, otro posible problema al que se enfrentarían los estudiantes considerados en desventaja o pertenecientes a un grupo vulnerable, es que al desertar de la educación primaria, el sistema educativo posiblemente los imposibilitaría para no poder acceder a la Secundaria y a la educación Media Superior, condenándolos automáticamente, a

muy temprana edad, a una exclusión en la Educación Superior. Aunque posiblemente en la mayoría de los casos de estos estudiantes excluidos existan capacidades para continuar estudiando, la carencia de oportunidades sociales sería la principal barrera en su contra, siendo esto un problema evidentemente de desigualdad educativa.

Para combatir lo anterior, la política educativa en México a través de su última Reforma (SEP, 2017a) ha pensado en un cambio paradigmático desde lo educativo, es ahí donde se habla de que la educación debe ser inclusiva y que la inclusión al sistema debe ser también un indicador importante de calidad. Sin embargo, para lograr que en las instituciones educativas permee dicho principio (inclusivo), debe existir un ambiente de colaboración, así como apertura al cambio por parte del personal docente y directivo, donde un objetivo sería hacer que las prácticas educativas se transformen para dar respuesta a la diversidad.

En línea con lo anterior, también se requiere generar un cambio de pensamiento con respecto al liderazgo, es decir, asumir un compromiso personal y con el grupo de trabajo, dando pauta a una relación horizontal en donde permee el diálogo informado y se favorezca la toma de decisiones centradas siempre en el aprendizaje de los estudiantes; característica de una educación inclusiva (Arnaiz, 2012; SEP, 2011b).

Luego entonces, para que la educación inclusiva sea una realidad, algunas de las figuras educativas tendrá que ser la generadora y motivadora de los cambios, rol que le corresponde indiscutiblemente al director escolar (Echeita, 2016, SEP, 2017a). En este sentido, cobra importancia la forma en que los directores escolares perciben a la educación inclusiva y con ello el tipo de liderazgo que asumirán (SEP, 2010b), reconociendo que no es la misma mirada si se vea la educación inclusiva como un favor que se hace a las personas, o como algo complicado, difícil de alcanzar, carga administrativa, etcétera, a percibirla como un cambio, como una fortaleza para todos los integrantes de la comunidad educativa, esto es, como un derecho inalienable (Ainscow & Miles, 2008).

El directivo escolar y su papel en la política educativa inclusiva

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 de los estudiantes, sobre todo de los que presentan discapacidad, por ser considerados vulnerables debido al riesgo que corren de ser excluidos de estas instituciones (SEP, 2011a).

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 portavoz de los maestros, estudiantes y padres ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo tanto, intermediarios que hacen llegar todos los requerimientos y demandas que la misma SEP solicita en materia de educación inclusiva (SEP, 2010b), o bien, todo lo relacionado con la gestión educativa realizada en las escuelas.

La encomienda del sistema educativo para con los directores escolares es de suma importancia, su papel e influencia es trascendental para que los educandos asistentes a las escuelas tengan una atención de calidad, bajo un enfoque inclusivo, como lo emanan el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica (SEP, 2011b). Su papel puede ser o bien un obstáculo o bien un facilitador, pues es a través de su figura, en el organigrama del sistema educativo, que se filtran los principios de toda política.

Elementos para pensar la Educación inclusiva

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, Simón & Urbina., 2013).

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

1. Es un proceso inacabable;
2. Todos los estudiantes participan en el currículum, la cultura y las comunidades escolares, el currículum es adaptado a los estudiantes, todos son valorados;
3. Responder a la diversidad a través de la reestructuración de las políticas, culturas y prácticas;
4. Los estudiantes vulnerables tienen presencia, participación y resultados educativos exentos de exclusiones.

Dentro de los principios citados por Ainscow y Miles (2008) se encuentra la equidad, inclusión y atención a la diversidad, valores que permiten analizar diferentes puntos de los sistemas educativos, por ende de las escuelas y aulas; además son complementarios e interdependientes (Echeita, 2013; Grossman, 2008).

La educación inclusiva 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, sin exclusiones, acogiendo a la diversidad de estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, lingüísticas, sociales, nacionales o cualquier otra. Además, se buscará la forma de educarlos con calidad, brindando equiparación de oportunidades y un trato diferencial, apoyos, diseño de un currículum que responda a la diversidad, entre otros elementos (Echeita 2013; Grossman, 2008; Guzmán, 2011; López M., 2016; UNESCO, 2015).

Una característica más de la educación inclusiva es la necesidad de la coordinación existente entre los docentes y los proyectos, al igual que con agentes externos a la escuela; el responsable de la coordinación, es decir, los directores escolares, se encuentren bien

preparados para ello y coordinen con eficacia las acciones que se emprenden (Booth & Aisncow, 2015; Echeita, 2014; Muñoz, et al, 2015).

Emplazamiento metodológico: las lentes del estudio

La metodología cualitativa, para Álvarez y Jurgenson (2009), es 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” (p. 31), como investigador, la investigación cualitativa es 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, 2007; Taylor & Bodgan, 1987). Este trabajo partió de una perspectiva cualitativa, de alcance descriptivo e interpretativo, de corte transversal.

La Tabla 1. 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.

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

Artículos de Investigación. Polyphōnías Topológicas
El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo
 Cruz Vadillo, R., Texcaco, B.

015	Lic. educación primaria	en	12	41	Masculino	No	Si
017	Profra. instrucción primaria	de	17	63	Femenino	Si (Maestría)	No

Tabla 1. Codificación y caracterización de los directores. Fuente: elaboración propia

Este estudio se llevó a cabo con los directores de una zona escolar de educación primaria. Para realizar la investigación, se buscó a los directores escolares de 15 escuelas, mismas que estuvieron ubicadas en los municipios de Huejotzingo, Chiautzingo, Tlaltenango, Calpan y Domingo Arenas, pertenecientes al Estado de Puebla.

Las 15 escuelas que conforman la zona escolar fueron de organización completa, es decir, existen docentes para atender a los grupos de estudiantes de primero a sexto grado. Cinco de las escuelas fueron privadas y diez oficiales; dos de ellas funcionan en turno vespertino y trece en el matutino. 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.

Para este trabajo, como técnicas se eligieron la entrevista a profundidad y el cuestionario cualitativo, por ser acorde con los objetivos de la presente investigación. 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.
- Se acordó con los directores escolares la hora y el espacio para la realización de las entrevistas y aplicación de los cuestionarios.
- A cada participante se le asignó un código para evitar hacer uso de sus datos personales, ya que la información fue totalmente confidencial.

Como método analítico de resultados se utilizó el análisis categórico. 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 que permitiera interpretar con mayor facilidad los datos obtenidos (Cruz, Echeverría & Southwell, 2008).

Se realizaron agrupaciones categóricas acordes a los datos encontrados, es decir, se buscó que emergieran de los mismos. 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, colocando 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, 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 se les asignó un código que posteriormente se transformó en una categoría.
4. Se elaboró un gráfico que permitió definir la categoría supraordinada y las subordinadas.

El primer hallazgo se caracterizó por la presencia de un juego discursivo, donde las significaciones de dos significantes parecían encontrarse superpuestas, es decir, no había especificidad entre educación inclusiva y educación especial. Un segundo hallazgo tiene que ver con los significados sobre los estudiantes con discapacidad lo cual partió de la condición deficitaria de los mismos.

Un tercer hallazgo es el encuentro de discursos que señalan a la educación inclusiva como exclusiva de los estudiantes con discapacidad; en el cuarto y último hallazgo, se encontraron discursos que presentaron características propias de la educación inclusiva como en el nivel teórico se ha entendido.

Con base en lo anterior, una vez ubicados dichos elementos discursivos, se decidió analizar, codificar y describir nuevamente los discursos que integraron cada una de las categorías iniciales, lo cual permitió crear la supracategoría “Perspectivas de gestión inclusivas”, conformada por cuatro categorías intermedias:

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



Figura 1. Perspectivas inclusivas de gestión, muestra la supracategoría y las categorías intermedias que la integran. Fuente: Elaboración propia.

Análisis y resultados

A continuación se aborda cada una de las categorías intermedias citadas, una breve descripción de cómo se elaboraron a partir del referente teórico y empírico.

Entre educación especial e inclusiva: Un juego de complementariedad

El discurso por sí mismo es una estructura, esta estructura posee una estructuralidad. 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, convirtiéndolo (al centro) en una serie de sustituciones que van de un centro a otro centro (Derrida, 1989). Algo similar se pudo identificar en este trabajo donde los discursos de los directores escolares al concebir a la educación inclusiva como sinónimo de educación especial, o como sinónimo de integración, mostraron un determinado juego entre centro y centro discursivo, pues su paso indistinto ubicó dos significantes en una sola relación de significados.

Por otro lado, si se reconoce que 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 en 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, y, por otro lado, 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)

La definición antes citada, coadyuvó a pensar el discurso de los directivos con respecto a la educación inclusiva, en donde se hizo presente la oposición entre la naturaleza y la cultura, es decir, el *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 casi 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 diferentes en sentido estricto.

El juego del discurso de los directores escolares, centrado en la ausencia de centro o de origen, da como resultado ese movimiento de suplementariedad. Aquí no es posible determinar el centro, porque el signo que reemplaza al centro viene por añadidura, convirtiéndose en un suplemento.

Los referentes empíricos que sustentan a la categoría intermedia entre “Educación especial e inclusiva: Un juego de suplementariedad”, provienen de las preguntas 1 y 7 del cuestionario, ¿Qué es la educación inclusiva? y ¿Qué es y qué implica atender a la diversidad?, los discursos de ambas preguntas conformaron la categoría 1, “integración”, y de la pregunta 7 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 2, “normalidad”. En la figura 2, Juego de suplementariedad es posible apreciar la esquematización de la construcción de la categoría intermedia citada (Ver figura 2).

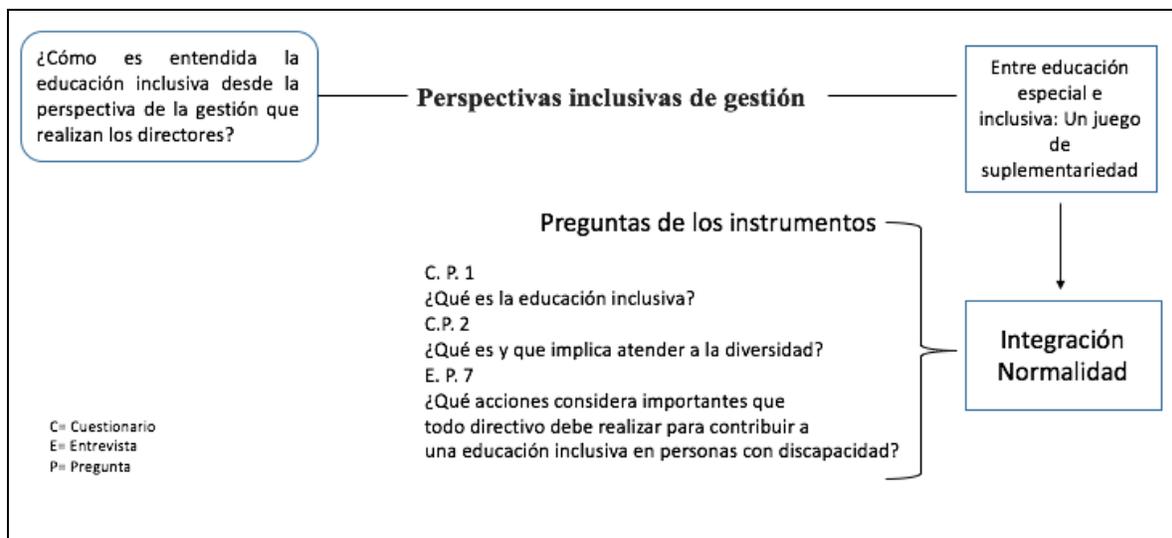


Figura 2. Juego de complementariedad. Fuente: Elaboración propia

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 & 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 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 (por ejemplo), sin embargo, los directores escolares, en sus discursos, asociaron la discapacidad con la condición deficitaria solamente, ubicando la falta y el impedimento en el sujeto, que debido a una “anormalidad”, están imposibilitados para realizar actividades consideradas “normales”.

¿Qué tan conveniente es pensar a las personas con discapacidad como “anormales”?, 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 debido al estigma de que no pueden hacerlo, posicionándolos 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).

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 3 y 6 del cuestionario ¿Qué es la discapacidad? y ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?, dieron origen a la categoría número 1, “limitación corporal”.
- Los discursos de las preguntas 3 y 4 del cuestionario, ¿Qué es la discapacidad? y ¿Cuándo podemos decir que un estudiante se encuentra en esa situación?, conformaron la categoría número 2, “déficit”.
- La mayoría de los discursos de la pregunta 3 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 3, 4, 5 y 6 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 categoría número 7 y 10, las cuales se denominaron “limitaciones para acceder al currículum” y “diagnóstico”.
- La categoría número 8, “barreras en los estudiantes”, se conformó con los discursos de la pregunta 6 del cuestionario, ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y participación?
- “Bajo logro de aprendizajes” fue la categoría número 9, se extrajo de algunas respuestas de la pregunta 6 del cuestionario, ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
- Por último, algunos discursos de la pregunta número 7 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 11, “igualdad”.

En la figura 3, Actores frágiles es posible apreciar la construcción de la presente categoría intermedia.

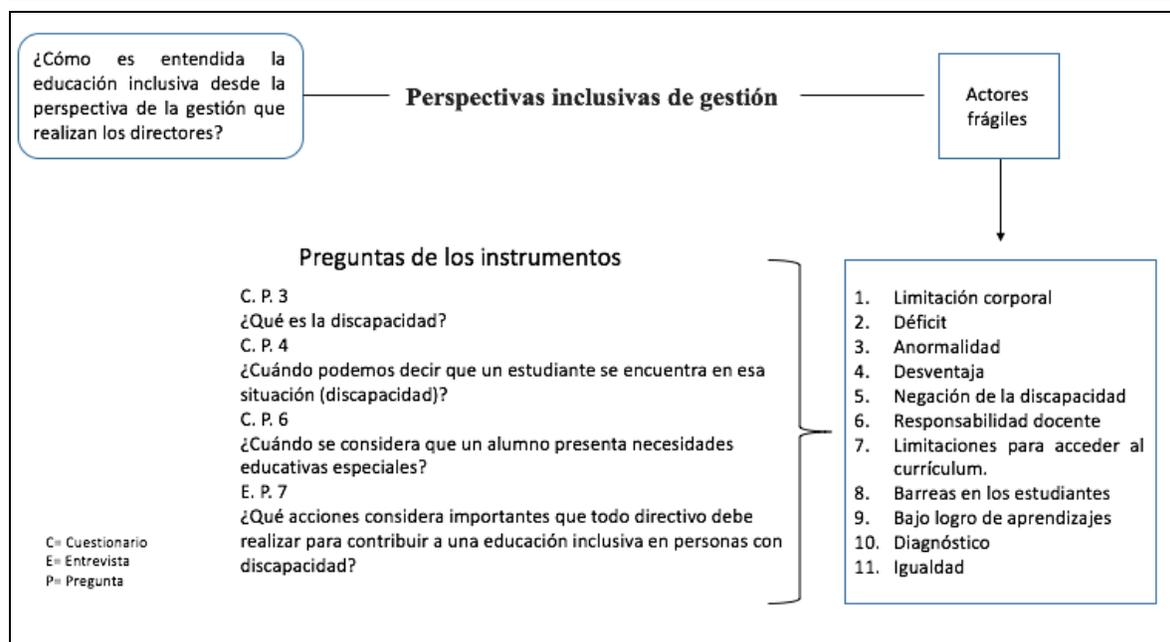


Figura 3. Actores frágiles. Fuente: Elaboración propia.

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 que limitan la participación, así como el aprendizaje del alumnado y convertirlas en facilitadores (Echeita, 2014, 2016).

Vivir bajo el cobijo de un enfoque inclusivo garantiza que todos los estudiantes y miembros de la comunidad educativa se sientan cómodos ante la diversidad y la reconozcan, se brinden oportunidades a todo el alumnado 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 colaborativa identifican las barreras que podrían limitar su aprendizaje y participación, evitando de esta forma exclusiones en todos los sentidos.

Pero, ¿podría hablarse sólo de educación inclusiva cuando se concibe como destinada a los estudiantes con discapacidad?, ésta es la concepción de los directores escolares, 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. Así, la educación inclusiva se centra en gestionar apoyos para los estudiantes con discapacidad, y 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 (como se ha denominado a esta categoría) dista mucho de las características que deben prevalecer en las escuelas inclusivas y en la forma de atender a la diversidad de estudiantes asistentes a la escuela. El referente empírico que sustenta esta categoría intermedia proviene de las respuestas de la pregunta 1 del cuestionario, ¿Qué es la educación inclusiva?

También los discursos de las preguntas 1 y 3 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? La figura 4, Inclusión exclusiva muestra la construcción de la categoría intermedia citada.

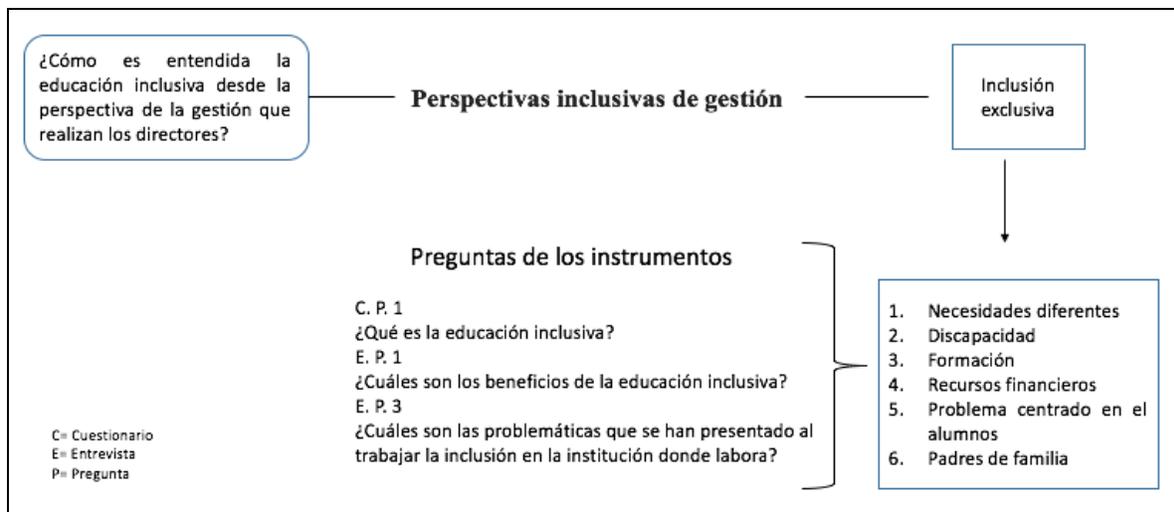


Figura 4. Inclusión exclusiva. Fuente: Elaboración propia.

Voces inclusivas

Las educación inclusiva, propone dotar 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 docentes, así también, espacios planificados de diálogo para dar respuesta a la diversidad presente en el alumnado, donde se tomen en cuenta las opiniones de los padres y alumnos, además de la coordinación entre los docentes y los directores escolares (Booth & Ainscow, 2015; Muñoz, et al, 2015; Echeita, 2014).

La categoría intermedia, “voces inclusivas”, concentró un número significativo 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 1 y 7 del cuestionario, ¿Qué es la educación inclusiva? y ¿Qué es y qué implica atender la diversidad en el aula?, permitieron la construcción de las categorías 1, “diversidad”.
- La categoría 2, “barreras”, se integró con las respuestas de las preguntas 5 del cuestionario y 1 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 6 del cuestionario, ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?, permitió la construcción de la categoría número 3, “adecuaciones/adaptaciones”.
- Algunas de las respuestas de la pregunta 1 de la entrevista, ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva?, permitieron la integración de las categorías asignadas con los números 4 y 5, “accesibilidad” y “calidad”.
- “Deserción”, es la categoría número 6, fue integrada por los discursos de la pregunta número 3 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 4 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 7 a la 13, en donde: “facilitador” fue la número 7, “responsabilidad”, la 8; “atención”, la 9; “igualdad”, 10; “gestión”, 11; “apertura”, 12; y 13, “ayuda”.
- Por último, las respuestas de la pregunta 7 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 14 a 10 y 9: categoría 14, “detección”; 15, “formación”; 10 y 6, “gestión”; 10 y 7, “planeación”; 10 y 8, “concientización”; y 10 y 9, “accesibilidad”.

A continuación se presenta la la figura 5, Voces inclusivas que muestra la construcción de la categoría intermedia que lleva el mismo nombre.

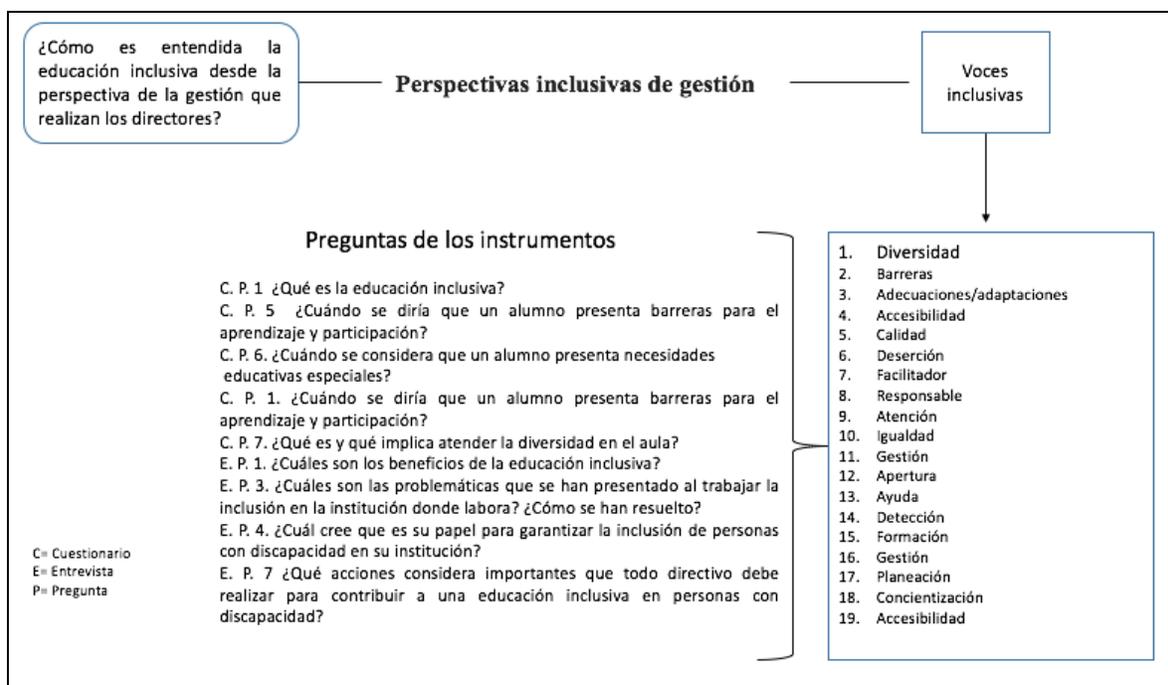


Figura 5. Voces inclusivas. Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones: algunas reflexiones para la discusión

Con base en los resultados, al parecer, 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 pero incluso en clave de educación especial.

Por otro lado, el juego de complementariedad también está presente cuando conciben integrar a los estudiantes con discapacidad a los grupos para su “normalización”, 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, puede tener algunas implicaciones, por ejemplo: que los estudiantes con discapacidad carguen con etiquetas; 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. La identificación de las barreras que limitan la participación y aprendizaje de los estudiantes será un ejercicio poco probable, por lo que la exclusión de los educandos en situación de vulnerabilidad estaría presente, pese a las buenas intenciones que se tengan en mente.

Los estudiantes con discapacidad son parte de la diversidad presente en una escuela y son beneficiarios de la educación inclusiva, en este marco, 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 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 la consideran una desventaja originada por situaciones intrínsecas de la persona, pueden, en el diseño de proyectos del centro escolar, enfocarse sólo desde sus limitantes para acceder al currículum, y dejar de ver la exterioridad existente que muchas veces se traduce en la principal barrera.

En este sentido, 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 en sus cuestiones particulares; las carencias, omisiones y ausencias dependen del sujeto que aprende. Como se pudo observar, las NEE y la discapacidad son definidas de acuerdo a sus herramientas históricas.

Desde la voz de los directivos, la educación inclusiva no dista mucho de pensarse en una educación especial, porque los directores 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. 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 se 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 inclusión exclusiva de las personas con discapacidad.

La educación inclusiva, desde estas voces, 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 también 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 el docente o directivo apoya a los estudiantes, sus características personales modifican su actuar didáctico y lo enriquecen.

Los problemas que se les han presentado a los directores escolares, fueron centrados en los estudiantes con discapacidad, es decir, mientras la discapacidad sea un elemento que

desde los directivos se porta por la persona, cuando se pregunta por las problemáticas es evidente que también las poseen los sujetos.

Al prevalecer la concepción de que la educación inclusiva es una educación exclusiva de las personas con discapacidad se tendrían 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.

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).

No obstante lo anterior, se encontraron otras voces, que, desde 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 lo inclusivo (Booth & Ainscow, 2015; Muñoz, et al, 2015; Echeita, 2014).

A modo de cierre, ¿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.

Bibliografía

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas Dossier Educación Inclusiva*. 38(1), 17-44.

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.
- Arnaíz, 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=>
- Arnaíz, 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>
- Barton, L. (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. (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). Recuperado 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>
- Calderón, M. (marzo, 2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- 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). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- 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.

- 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. (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., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo, & R. Shalock, (Comp.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru
- Fernández, J. M., & Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- 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). Recuperado 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). Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5435>
- Gómez, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45.
- Guzmán, M. (2011). La atención a la diversidad y la construcción de la diferencia: entre las posibilidades e imposibilidades de la inclusión educativa. En J. Bello, (Comp.), *Educación inclusiva, una aproximación a la utopía* (pp. 73-98). México: Castellano Editores
- Grossman, D. L. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas Dossier Educación Inclusiva*, 8(1), 45-83.
- 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.

- 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.
- Martínez, D. (2007). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? *Revista de Investigación Educativa*, 5, 1-8.
- 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.
- 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.

- 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). Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/15282>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Corea: UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública. (2010b). *Modelo de gestión Educativa Estratégica. Módulo I*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Centro Gráfico Industrial, S.A. de C. V.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *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. (2017b). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. México. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- 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.
- Unicef. (2015). *Niños y niñas fuera de México*. México: UNICEF
- 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). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/21401>

Cómo citar este trabajo:

Cruz, R., Texcaco, B. (2018): El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo, Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2), 49-73.

Sobre los autores:

Rodolfo Cruz Vadillo

Doctor en Investigación Educativa, profesor investigador en el Decanato de
Posgrado en Artes y Humanidades de la UPAEP

Beatriz Tecaxco

Investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla