



Discapacidad y educación inclusiva: una mirada desde el directivo escolar

Disability and inclusive education: a view from the school manager

Beatriz Tecaxco Tapia betyan65@hotmail.com y **Rodolfo Cruz Vadillo** rodolfo.cruz@upaep.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Resumen

La presente ponencia es el resultado de una investigación doctoral que tuvo como objetivo central analizar: ¿Cómo han constituido sus discursos los directores de educación primaria sobre la educación inclusiva? Para este estudio, se parte del supuesto de que existen diversos referentes teóricos que se han mezclado con experiencias personales, que han dotado de sentido a los discursos de los directivos. Dichos elementos representacionales señalan las condiciones de posibilidad de llevar a cabo el proyecto de una educación inclusiva, sobre todo porque la función del directivo escolar es verificar y poner en marcha las políticas educativas sobre inclusión en México. El problema es que si el directivo ha construido una serie de enunciados y ha configurado unos discursos que sólo señalan la falta, el déficit, el pathos, la enfermedad en las personas con discapacidad, dejando como centro la necesidad personal, enalteciendo la imposibilidad, es muy difícil que dicho proyecto se lleve a cabo. Este estudio se realizó bajo una perspectiva cualitativa de alcance descriptivo e interpretativo. La técnica utilizada fue el cuestionario cualitativo, conformado por 7 preguntas, realizadas a 15 directivos. Para este trabajo sólo se presenta el análisis dos de ellas: ¿qué es la discapacidad? ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y participación? El análisis de los datos es de discurso. Los resultados a los que se llegó fueron que los directivos han construido referentes en torno a la discapacidad, pero sólo relacionándola con la condición deficitaria, así las necesidades educativas especiales y las barreras para el aprendizaje hacen referencia a lo mismo, es decir, todas están del lado de la imposibilidad, la falta, la carencia y la enfermedad.

Palabras clave

Discapacidad, educación inclusiva, discurso, barreras para el aprendizaje, necesidades educativas especiales, directores escolares.

1. ALUMNOS CON DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA VISIÓN DEL DIRECTIVO ESCOLAR: VÍAS PARA LA PROBLEMATIZACIÓN

Por lo regular, los alumnos con discapacidad son considerados grupos vulnerables dentro del sistema educativo en México. Lo citado refiere a que esta población se caracteriza por

encontrarse en riesgo de exclusión, discriminación y segregación de la educación básica, violentando así sus derechos humanos.

El problema que abordamos en este documento tiene que ver con la experiencia que estudiantes con discapacidad viven al incorporarse en la educación básica. Dicha situación posiblemente tiene que ver con un tipo de habitus, es decir, una representación de los grupos vulnerables en la educación, donde premia la imposibilidad y existe una sujeción a un proceso de individuación que señala, antes que las posibilidades inclusivas del contexto, al individuo como sujeto carente.

Lo que en este trabajo interesa tiene que ver con los discursos de los directivos, prácticas significantes que se han constituido y que señalan una representación de la inclusión de alumnos con discapacidad en educación básica. Dichos elementos apuntan a cuestiones prácticas significantes y discursivas; si reconocemos que los discursos se materializan en prácticas, lo que aquí importa no es sólo comprender cómo se realizan esas prácticas que pueden posibilitar o no la educación inclusiva, sino qué referente las sustentan, que ideas y representaciones sociales posibilitan o no que se lleva a cabo toda la empresa inclusiva en educación.

En este trabajo, se parte del supuesto que el tipo de discurso que construyen los directores sobre la educación inclusiva, es un elemento central para poder accionar mecanismos y dispositivos que intenten coadyuvar a la inclusión de aquellos que históricamente estaban excluidos del aula regular. Un discurso que rescate una perspectiva de derechos permitirá resolver parte de las problemáticas educativas, sobre todo aquéllas que todavía imposibilitan la incorporación de personas con discapacidad en espacios institucionalizados como la escuela. También podrá permitir constituir una visión inclusiva de las acciones de gestión que tendrán que realizar con los docentes, madres e incluso con los mismos alumnos para coadyuvar a la empresa inclusiva en la escuela.

Los tipos de discursos que hayan construido a lo largo de su trayectoria directiva en materia de inclusión educativa, les permitirán visualizarla bien como un reto que implica una riqueza para toda la comunidad educativa, o bien como un desgaste educativo que no brinda resultados (discurso lejano la empresa de educación inclusiva pero que está presente en muchas escuelas hoy en día), sobre todo tratándose de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, considerados como parte de los grupos vulnerables (Arnaiz, 2003).

La pregunta desde la cual partimos tiene que ver con *¿Cómo han constituido sus discursos los directores de educación primaria sobre la educación inclusiva?* El propósito particular de este texto consiste en la construcción discursiva que los directivos de educación básica han construido sobre conceptos como el de discapacidad, barreras para el aprendizaje, dos cuestiones que aparecen reiteradamente en el discurso de la educación inclusiva y que sin duda puedan ayudar a aproximarnos a los elementos constitutivos de dichos discursos.

2. APROXIMACIÓN A LA TEMÁTICA DE ESTUDIO: BREVE REVISIÓN DE LA LITERATURA

Antes de proseguir, consideramos importante identificar algunos estudios que pueden servir bien como antecedente, y como sustento de este estudio. En la revisión realizada se pueden encontrar una infinidad de trabajos que abordan el tema de la inclusión, sin

embargo, aunque abordan el tema de la inclusión, no todos tienen por objeto lo mismo, es decir, la mirada no apunta a las mismas particularidades de ese todo discursivo que es la educación inclusiva. Por ejemplo, hay trabajos que centran su interés en las percepciones, discursos, competencias, actitudes de los profesores sobre la educación inclusiva (Garzón, Calvo, y Orgaz, 2016; Muñoz, López y Assaél, 2015; Chiner, 2011; Moliner y Moliner, 2009; Llorens, 2012; Bravo, 2013; Montes y Torres, 2015); retomando 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, es decir los profesores. Los resultados son diversos y dependen mucho del contexto donde se han llevado a cabo, sin embargo algo que es común a todos es la necesidad de formación en torno al tema.

Por otra parte, el interés ha sido 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 empresa inclusiva (Montano y Gordillo, 2015; Molina, 2015; Oliveira, 2012; López, 2008; Mirete, Soro y Maquilón, 2015; Leiva y Gómez, 2015; García, 2016; Molina, 2014; Velázquez, 2010; Lledó, 2009; Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007). Se parte del interés de analizar cómo las escuelas acciones mecanismos diversos con el objetivo de crear experiencias y espacios inclusivos que permitan la convivencia de la diferencia y la diversidad en la educación

Hay una tercera vía, que tiene que ver con el interés de este trabajo, es la función directiva desde su capacidad de gestión y liderazgo, la que incumbe indagar, no obstante, que en esta revisión se encontraron trabajos que apuntaban a dichas prácticas, pero que dejaban fuera los discursos de los directivos (Fernández y Hernández, 2013; Gómez, 2012). No es que no sean importantes las prácticas de liderazgo y gestión, sin embargo, lo que puede preceder a un tipo de práctica son las cuestiones significantes, las cuales llenan de sentido a las primeras. Este trabajo se centra precisamente en este elemento representacional que poco se ha estudiado y que, desde nuestra creencia representa gran importancia.

3. CONCEPTOS: VISIONES Y MODELOS SOBRE DISCAPACIDAD

Cuando se aborda el tema de la discapacidad, por lo regular no hay consenso en torno al significado de dicho signifiante. En el devenir histórico se ha intentado aprehender continuamente, no obstante el llenado signifiante más bien ha dado respuesta el lugar de enunciación del mismo, es decir, si desde el ámbito de la medicina y la biología se ha elaborado este concepto, ha sido bajo sus sistemas de razón que se han construido elementos explicativos.

El problema en este punto es que dichas elaboraciones no han sido suficientes para llenar el signifiante discapacidad, pues en esta construcción signifiante, mientras los significados toman en cuenta algunos aspectos, olvidan otros, dando al final un déficit conceptual que no ha permitido que las mismas personas con discapacidad puedan participar activamente en lo social (Foucault. 1970; Barton, 2008).

Desde un espacio mexicano, 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”. Definición que hoy por hoy se ajusta al marco social y de derechos que ha permitido una visión diferente a la médica e incluso complementaria.

Así varios estudiosos del tema han trabajado en definiciones y han señalado que la discapacidad más bien hace referencia al contexto, es decir, son los obstáculos presentes en el entorno económico, político y social 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 (UPIAS citado en Barton, 1998; Palacios, 2008; Victoria, 2015; SEP, 2017).

Muy relacionado con lo anterior, tendríamos que señalar la existencia de matrices que unifican en una unidad representacional el tema de la discapacidad. Palacios, (2008) y Brogna, (2009) señalan visiones y modelos que en el devenir histórico han hecho mayor o menor presencia y que sin embargo hoy conviven en distintos conceptos. Son tres modelos de tratamiento que han asistido a las personas con discapacidad, y que en algunos contextos actuales aún existen, estos son: el de prescindencia, el médico o rehabilitador y el social.

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 que se piensa que una vida así no es digna, las personas con discapacidad carecen de asistencia social y educación.

El 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 que presentan las personas. Existe un avance en la ciencia, es posible distinguir dos momentos importantes el avance médico y la detonación de las guerras. (Palacios, 2008; De la Vega, 2010; Victoria, 2015), “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 y Sánchez, 2009 citados en Rosato y Angelino, 2009, p. 63).

La presencia de la psicología en el modelo rehabilitador, es evidenciado por los Test, aprovechemos para 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 (Bacarlett, 2016).

El modelo social se basa en la redefinición de la discapacidad, concibe que las causas que dan origen a la discapacidad son ajenas a lo religioso y a lo científico, afirmando que son atribuibles a situaciones sociales. Considera que las personas con discapacidad pueden hacer aportaciones muy valiosas en la sociedad en la que se desenvuelven, o bien, su contribución podría ser en la misma medida que lo hacen el resto de las personas.

Aquí las personas con discapacidad manifiestan que sus limitaciones personales no son las que evitan su plena participación en la sociedad; lo que les limita dicen, son las restricciones sociales que la misma sociedad se ha encargado de imponerles. De aquí nace el hecho de que la discapacidad es una imposición social y no una limitación personal; desde esta perspectiva la teoría de la tragedia personal tiene un fuerte declive, favoreciendo la teoría de la opresión social, misma con la que concordaban los escritores que presentaron alguna discapacidad como (Hevey, 1992; Shakerpeare, 1993 y Darke; 1994; Oliver citado en Barton, 2008; Palacios, 2008; Victoria, 2015).

El modelo aspira a demostrar que todas las personas, incluidas las que tienen discapacidad, tienen derecho a un cierto estándar de vida, a un mismo espacio de participación física y a ser tratadas con igual respeto. Hace énfasis en las barreras económicas, medioambientales y culturales a las que se enfrentan las personas consideradas con diversidad funcional, entre las que se pueden citar la inaccesibilidad en: educación, sistemas de comunicación e información, centros de trabajo, servicios de apoyo social y sanitarios discriminatorios, transporte, vivienda, edificios públicos y de entretenimiento, con este modelo nace la inclusión educativa, esto como una necesidad que los derechos humanos se practiquen con y en todas las personas (Oliver citado en Barton, 1998; Palacios, 2008; Victoria, 2015).

4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE

Los sistemas educativos han ido evolucionando a través del tiempo, una de las visiones actuales más ambiciosas, es el enfoque de la educación inclusiva, éste remarca la importancia de que el sistema escolar se transforme, ofreciendo una educación para todos, a través de superar las barreras que implican marginación y exclusión, independientemente de su origen (Ainscow y Miles, 2008; Arnaiz, 2000).

La educación inclusiva es un proceso que da pautas para atender al alumnado con base en sus necesidades, en donde se busca la participación de todos en las diversas actividades que se promuevan dentro y fuera de la escuela, así la exclusión en los sistemas educativos y en la comunidad se irá reduciendo (UNESCO, 2005; González, 2008). De esta manera, la educación inclusiva visionará el bienestar de los maestros y alumnos, dando pie a valorar la diversidad y dejar de verla como un problema, de tal forma que se convierta en un desafío para los miembros de las comunidades educativas que les permita fortalecer la enseñanza y el aprendizaje (Wang, 2001; González, 2008). De aquí que las escuelas se vean en la necesidad de educar en la diversidad; para Marín (2007) y Wang (2001), esto implica la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en su diversidad, tengamos presente que parte de esta diversidad la conforman los alumnos con discapacidad, motivo del presente trabajo.

Otro punto fundamental a considerar en la educación inclusiva son las barreras al aprendizaje y la participación, que con la visión del modelo social surgen por la interacción que tienen los estudiantes con sus contextos, es decir, todo aquello que afecta su vida y su felicidad, por ejemplo, situaciones problemáticas que esté pasando la gente que los rodea, las políticas establecidas tanto en la escuela como en la comunidad, las instituciones de todo tipo, llámese de salud, escolares, etcétera. Por ello, es vital que se identifiquen en la escuela y en la comunidad las barreras que bloqueen la participación y aprendizaje de todo el alumnado, por medio de un análisis profundo de todas las acciones y tareas que pudieran dar pauta a situaciones de exclusión (Ainscow y Miles, 2008; Echeita, 2006; Almenta y Muñoz, 2007; Giné, Durán, Bertrán, Mena y Sarrionandia, 2013).

En México, con la finalidad de erradicar la exclusión, en sus lineamientos normativos, utiliza entre otros términos educativos, el de educación inclusiva y el de alumnado con necesidades educativas especiales, mismas que competen al presente trabajo. Así, 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, en los numerales 5 y 44, las define de la siguiente manera:

El “alumnado con necesidades educativas especiales es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o diferentes recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos”, lo cual debe darse en el marco de la educación inclusiva que:

garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (SEP, 2017).

5. FUNCIÓN DIRECTIVA: DISPOSICIONES Y ORDENAMIENTOS DESDE PRÁCTICAS SIGNIFICANTES

El director escolar juega un papel de suma importancia en el ámbito educativo, se le ha asignado una tarea de suma trascendencia, hacer realidad parte del proyecto de educación inclusiva en México; por lo que se ve en la necesidad de abrirse a los cambios educativos y eliminar los ritos que venía practicando, tales como: coordinar proyectos educativos, estimular al profesorado, propiciar el perfeccionamiento docente, cohesionar al equipo, convertirse en investigador asiduo, generar ambientes de trabajo en donde se practique el desarrollo de valores, actitudes positivas, ayuda mutua y colaboración (SEP, 2009; SEP, 2010; Gómez, 2012).

Por ende, las nuevas exigencias que los directores tienen que asumir para el desarrollo de su función y la nueva forma de desempeñar el papel que les corresponde, han hecho que la

Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada en el Diario Oficial de la Federación en septiembre de 2011, contemple en su Artículo 4, Fracción XXIII, lo que debe hacer el personal con funciones de dirección, que a la letra dice lo siguiente:

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 escolar 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.

Lograr que los actores educativos accionen porque se sienten motivados por la causa que persiguen, entre ellos la educación inclusiva, es uno de los mayores retos que los directores escolares tienen en este milenio (Weinstein, 2009). En este trabajo es este enclave el que interesa analizar, por un lado un proyecto de educación inclusiva que es común en el espacio educativo mexicano y por otro la personificación de un agente capaz de poner en marcha dicho proyecto. La cuestión y problemática radica en los procesos de subjetivación por los que ha sido necesario el paso de esa figura del directivo para tal empresa. Por tal motivo lo que aquí interesa es la constitución de sus discursos, sobre todo lo que tiene que ver con discapacidad y barreras para el aprendizaje.

6. METODOLOGÍA

Nuestro interés en analizar los discursos que los directores de educación primaria han construido sobre la educación inclusiva, nos condujo a describir la realidad del sujeto y del objeto de investigación, por lo que hicimos uso del enfoque cualitativo. Es un estudio de tipo transversal. El método utilizado fue el hermenéutico-interpretativo, para la interpretación de los discursos se hizo uso del análisis categórico y del análisis del discurso. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista a profundidad y el cuestionario. En el estudio participaron 15 directores de educación primaria de una zona escolar, ubicados en los municipios de Huejotzingo, Chiantzingo, Tlaltenango, Calpan y Domingo Arenas, pertenecientes al Estado de Puebla, México. 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	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

Tabla 1. Codificación y caracterización de los directores

7. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Para el presente trabajo, únicamente se presenta el análisis de las respuestas a las preguntas 2 y 5. El instrumento se aplicó en la tercera semana de agosto y primera de septiembre de 2017. Una de las preguntas principales que abordó el cuestionario, fue ¿Qué es la discapacidad? Para lo cual se presentan en categorías los resultados:

Discapacidad como déficit y limitación corporal. Los directores escolares explican la discapacidad, sólo desde un componente que ha sido resaltado en el modelo rehabilitador o médico. La constitución deficitaria del sujeto que lo hace finito en explicación y que 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, que en los años setentas fue hegemónica en México.

- 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, no es que no reconozcamos que las limitaciones están presentes, sin embargo, como se observa en los discursos de los participantes, la limitación no es precisamente aquella que está en el contexto y que por ende impide la participación, sino que es propia del sujeto, se porta, señala el cuerpo de la incapacidad.

Por otra parte, los directores relacionan la discapacidad con el déficit que observan en las personas, en la ausencia de algo que constituye una corporalidad dentro de los estándares de normalidad, esto los sitúa también en el modelo rehabilitador. Aquí el déficit acompaña la limitación y refuerza esta idea de que la discapacidad está en la persona, situación que se hace evidente con la noción de normalidad corporal o su opuesto, la anormalidad que 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”.

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 anormalidad y nada señala el medio, 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 disponer, la persona con discapacidad no es alguien que sea poseedora de elementos que puedan entrar en el libre juego del mercado, pues su limitante y condición deficitaria no los hace atractivos para el intercambio comercial de talentos.

En línea con lo anterior, hay otro elemento que ha sido retomado: La cuestión de lo normal/anormal. Para definir la discapacidad el director toma como referente lo normal, lo que 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. Código 006. “La discapacidad es la diferencia que presenta un ser humano con relación a una persona normal”. Esta concepción podría dar pie a un sin número de exclusiones hacia estas personas y por consiguiente a incontables barreras que impidan su participación y aprendizaje.

La discapacidad también se concibe como una desventaja originada por situaciones intrínsecas de la persona que la presenta, las personas se ven como vulnerables y susceptibles, sin llegar a pensar que esto es provocado por el contexto que los rodea. Código 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 tendería a hacer presentes un sin número de barreras que impidan la participación de la diversidad en las diferentes actividades que organice la escuela, es decir, la exclusión de las personas con discapacidad estaría presente. Es muy probable que permee una visión segregadora que bloquee la educación inclusiva.

Si bien premian estas posturas, también las hay desde visiones más de sentido común o “románticas”, las cuales tampoco coadyuvan al proceso de inclusión, pues por ejemplo, en una representación donde la discapacidad no existe, es imposible identificar y diseñar situaciones que tomen 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 presente las características de la diversidad, ya sea que presenten o no alguna 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”.

Estas concepciones pueden coadyuvar a que las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad se acentuaran más, limitando el ejercicio de la educación inclusiva. En este trabajo creemos que los extremos no son los mejores para hablar de inclusión, por ejemplo, no negamos que se necesite la rehabilitación médica, sin embargo, el trabajo no puede quedar ahí, pues necesitamos una visión social y de derechos humanos que también tome en cuenta a la persona como sujeto y ser humano y no sólo como un enfermo eterno.

Otro de los conceptos que interesaron indagar en los directores estaba más relacionado con la parte educativa. Si recordamos que los directivos escolares no sólo tienen funciones administrativas, sino también de apoyo a la docencia, para que la educación inclusiva tuviera una condición de posibilidad es necesario que algunos conceptos de puedan materializar en prácticas. Este es el caso de las barreras para el aprendizaje frente a las necesidades educativas especiales.

Para el análisis de los datos de la pregunta 5, ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y la participación?, clasificamos las respuestas en tres categorías, mismas que a continuación se presentan:

Un primer bloque de ideas señalan a las barreras para el aprendizaje 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 es la presencia de la carencia y la falta, del impedimento y la anormalidad la que hace presencia 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 el alumnado, apuntando a la carencia y la dificultad. Si recordamos que las barreas 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 productos de discapacidad y limitar el

funcionamiento autónomo de los individuos, parece que dicha idea no ha llegado a ser una incorporación en los discursos de los directivos escolares.

Avanzar hacia una educación inclusiva es un ideal inviable con este tipo de concepciones, debido a que las carencias, omisiones y ausencias dependen del sujeto que aprende y en ningún momento se concibe que los contextos que rodean a los alumnos son los que ocasionan y hacen presentes las barreras que impiden su participación y aprendizaje.

No obstante lo anterior, hay en algunos discursos elementos que pueden ser considerados más cercanos al concepto, por ejemplo, en las ideas: Código 010. "Cuando se le califica al niño con un mismo tipo de evaluación", Código 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, que es uno de los que provoca 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, quedarnos con estas ideas, implica que tengamos solo una parte de las situaciones contextuales que rodean a los alumnos, es decir, las estaríamos percibiendo en forma limitada.

Otra postura en la misma línea está presente en el siguiente comentario: Código 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 el alumnado, freno destacado para que la inclusión educativa pueda trabajarse en las instituciones escolares.

En el devenir de términos el de barreras se ha acompañado de otro que intenta también señalar al sujeto que se intenta incluir. Las Necesidades Educativas Especiales (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 no fue un logro.

A los participantes se les preguntó: ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?, agrupamos los datos en dos categorías, que presentamos a continuación:

Como se podrá observar en los comentarios de los directivos, las NEE no difieren en contenidos referencial y conceptual al de barreras para el aprendizaje y la participación, vemos como la presencia de un cuerpo que contiene particularidades orgánicas está presente, pero en su versión de texto deficitario.

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

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

“Cuando su rendimiento escolar es bajo”.

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

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

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

“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”.

“Cuando se le dificulta un avance”.

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 que intenten hacer visible las acciones que voluntaria o involuntariamente no permiten 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, aumenta el riesgo que, como otra de las funciones de los directores que es el apoyo en la docencia a los profesores, los dirijan o acompañen en los procesos inclusivos de aula.

Otro de los comentarios apunta a una cuestión similar, pero que hace hincapié en la cuestión patológica, donde nuevamente tenemos al modelo médico- rehabilitador al centro. Los directores asocian las necesidades educativas especiales con limitaciones que presentan los estudiantes en su desarrollo físico o mental.

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

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

“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 a 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 que 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.

No obstante lo anterior, conviven algunas ideas, aunque son las menos, que más que señalar la anormalidad, miran hacia lo que hemos construido desde lo escolar, uno de ellos el currículum.

“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”.

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

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

8. CONCLUSIONES

Los discursos de los directivos están habitados por elementos del modelo de discapacidad donde el centro consta de un elemento biológico, el *pathos*, es el que parece estar en el centro, oscureciendo los elementos contextuales. El problema de estas ideas está en la poca posibilidad de identificar a un contexto que discapacita, que no permite la participación. Se espera que las personas con discapacidad, o en este caso los estudiantes con discapacidad se normalicen, en el sentido de que día a día puedan hacer las cosas de la forma en que las realizan la mayoría.

Los proyectos educativos que todo directivo tendría que liderar tendrían entonces elementos poco inclusivos, pues casi estarían pensados en atender la individualidad de los sujetos, los aspectos que hay que corregir como una casi ortopedia corporal y poco lo que desde una visión más amplia se pudieran llevar a cabo.

Como se había mencionado, las nuevas funciones del directivo apuntan a un liderazgo que permita la construcción de comunidades inclusivas a través de proyectos de amplio espectro, sin embargo, cuando las concepciones y representaciones no están sustentadas desde una perspectiva que interroge al contexto desde su propia limitación para ser accesible e inclusivo, dichas propuestas corren el peligro de quedarse como intentos de llevar a cabo en el aula regular una especie de educación especial, pero que sólo lleve a la segregación, y en muchos casos a la discriminación y exclusión de aquéllos que no logran acceder al currículum común.

Los modelos o visiones sobre discapacidad siguen conviviendo, muchos trabajos han intentado ocuparse con las concepciones y representaciones de los profesores, pues se ha entendido que ellos, al ser los encargados de llevar a cabo la inclusión en las aulas eran sujetos clave, sin embargo, en estos esfuerzo hemos olvidados a los directivos escolares, los cuales desde las nuevas funciones son el vital intermediario de una política inclusiva y por ende también pueden ser los principales obstáculos cuando en ellos recae dar seguimiento a los proyectos institucionales.

Este trabajo lo que intentó fue dar cuenta de la relevancia que tiene el poder trabajar el proyecto de educación inclusiva con los directivos, pues son ellos parte del engranaje desde el cual tendrá que funcionar la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 1, 17-44. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf#page=20
- Almenta, E. y 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*. Granada: Coodoli. ISBN: 84-690-2369-1. Recuperado de: http://www.academia.edu/1312179/_Estamos_formados_para_trabajar_en_una_escuela_inclusiva
- Arnaiz, P. A. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/EDUCAR%20EN%20Y%20PARA%20LA%20DIVERSIDAD.pdf>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo de Déficit al Modelo Curricular. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 15, 1-38. ISSN: 1068-2341.
- Bacarlett, M. L. (2016). *Una historia de la anormalidad. Finitud y ciencia del hombre en la obra de Michel Foucault*. México: Editorial Gedisa.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- 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). Recuperada de <http://www.tesisenred.net/discover>
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, M. (2014). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, Vol. XXI, 40. ISSN: 1019-9403.
- 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). Recuperada de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Argentina: Noveduc.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J. M., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35 (142), 27-41. ISSN: 0185-2698.
- 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.
- 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). Recuperada de: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/22803#preview>
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Giné, C. G., Durán, D., Bertrán, E. M., Mena, M. S., López, M. L. y Sarrionandia, G. E. (2013). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5, 227-238. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.514>
- Gómez, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* (Tesis doctoral). ISBN: 978-84-15147-68-8.
- González, T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208>
- Herrero, M. T. (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad Valenciana: Análisis y perspectivas* (Tesis doctoral). Recuperada de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis_herrero_ortin.pdf
- Leiva, J. J. y Gómez, A. M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol. 8, 2. ISSN: 1889-4208.
- López, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).
- Lledó, A. (2009). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, 3. ISSN: 1989-4643.
- 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. *FÓRUM DE RECERCA*, 67. ISSN: 1139-5486.

- Marín, M. 2007. Diversidad y Educación Especial. *Revista Electrónica*, Vol. I. Universidad Nacional Heredia. Costa Rica. Recuperada el 22 de marzo de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194119235006>
- Mirete, A.B., Soro, M. y 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), 183Q196. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>
- 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. y Moliner, O. (2009). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, 3. ISSN: 18189-4208.
- Montano, M. J. y Gordillo, M. G. (2015). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 33 (2), 115-125.
- Montes, M. y 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*. ISSN: 1889-4208.
- Muñoz, L. M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 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). Recuperada de: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/15282>
- 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.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Antología de Gestión Escolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. 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.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

- Velázquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/21401>
- Victoria, J. A. (2015). *Hablemos sobre discapacidad y derechos humanos*. México: Editorial Flores.
- Wang, M. 2001. *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgodirectivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148. Recuperado de: https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=esyas_sdt=0%2C5yq=Weinstein%2CJ.+%282009%29.+Liderazgodirectivo%2C+asignatura+pendiente+de+la+reforma+educacional+chilena.+Revista+Estudios+Sociales%2C+117%2C+123-148.+ybtnG=