

Volumen 5 - Número 1 - Enero/Marzo 2018

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a*

*Yolanda Ricardo*

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

**221 B**

**WEB SCIENCES**

#### CUERPO DIRECTIVO

##### Directora

**Mg. © Carolina Cabezas Cáceres**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

##### Subdirector

**Dr. Andrea Mutolo**  
*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**  
*Universidad Católica de Temuco, Chile*

##### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Editor Científico

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

##### Cuerpo Asistente

##### Traductora Inglés

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**  
*221 B Web Sciences, Chile*

##### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**  
*221 B Web Sciences, Chile*

##### Portada

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**  
*221 B Web Sciences, Chile*

#### COMITÉ EDITORIAL

**Dra. Carolina Aroca Toloza**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Jaime Bassa Mercado**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dra. Heloísa Bellotto**  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Nidia Burgos**  
*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

**Mg. María Eugenia Campos**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Lic. Juan Donayre Córdova**  
*Universidad Alas Peruanas, Perú*

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Mg. Keri González**  
*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Dr. Pablo Guadarrama González**  
*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**  
*Universidad de La Serena, Chile*

**Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**  
*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**

*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**

*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

**Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui**

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores  
de Occidente ITESO, México*

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

### Comité Científico Internacional de Honor

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia  
Universidad de California Los Ángeles,  
Estados Unidos*

**Dr. José Manuel González Freire**

*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**

*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan  
Manuel”, España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**

*Diálogos en MERCOSUR, Brasil*

**Dr. Álvaro Márquez-Fernández**

*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**

*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,  
Honduras*

**Dra. Yolanda Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Mg. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**  
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*  
*Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**  
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y  
el Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**  
*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**  
*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**  
*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**  
*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**  
*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**  
*Universidad de Oviedo, España*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**  
*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**  
*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. Vivian Romeu**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad de Varsovia, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía

**221 B Web Sciences**

Santiago – Chile

Revista Inclusiones

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA  
INCLUSIONES  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

221 B  
WEB SCIENCES

### Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS





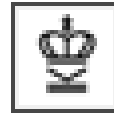
**WZB**

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque  
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA  
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de  
Ciencia, Tecnología  
e Innovación Productiva



Uniwersytet  
Wrocławski



Stanford University  
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY  
LIBRARY

WESTERN  
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY  
OF OPEN ACCESS  
SCHOLARLY  
RESOURCES



**DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE EL DIRECTIVO ESCOLAR**

**DISABILITY AND INCLUSIVE EDUCATION: A LOOK FROM SCHOOL'S DIRECTIVE BOARD**

**Mg. Beatriz Tecaxco Tapia**

Universidad Popular Autónoma de Puebla, México  
betyan65@hotmail.com

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

Universidad Popular Autónoma de Puebla, México  
rodolfoc@hotmail.com

**Fecha de Recepción:** 20 de octubre de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 30 de noviembre de 2017

**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.

**Palabras Claves**

Discapacidad – Educación inclusiva – Discurso – Barreras para el aprendizaje  
Necesidades Educativas Especiales – Directores escolares

**Abstract**

The present paper is the result of a doctoral research whose main objective was to analyze: How have primary education schools' principals constituted on inclusive education? For this study, it is assumed that there are several theoretical references that have been mixed with personal experiences, which have given sense to the speeches of principals. These representational elements indicate the conditions of possibility of carrying out the project of an inclusive education, mainly because the function of the school's principal is to verify and to set into motion the educative policies on inclusion in Mexico.

**Keywords**

Disability – Inclusive education – Discourse – Barriers for learning – Special Educational Needs  
School principals

## Introducción

Este trabajo es parte de una investigación doctoral que tuvo como propósito central analizar los discursos sobre educación inclusiva de los directivos escolares de educación básica en una zona escolar del Estado de Puebla. Para este trabajo sólo nos hemos remitido a realizar un análisis del discurso sobre cuatro elementos centrales. Uno tiene que ver con el propio significado de educación inclusiva, aquí hacemos énfasis en conceptos como necesidades educativas especiales (NEE) y barreras para la participación, los cuales son puntos nodales cuando se habla de inclusión en las aulas. Por otra parte nos interesó ver cómo habían constituido sus referencias significativas en torno al concepto de discapacidad, pues como se mostrará en este trabajo, este constructo aparece íntimamente ligado a la educación inclusiva.

En un primer momento apuntamos los elementos que hemos señalado como nuestro objeto de estudio central, aquí intentamos problematizar sobre el tema de la discapacidad y la educación inclusiva en México. También señalamos el papel que tiene el directivo escolar en dicho proyecto de política educativa.

Posteriormente, presentamos una breve revisión de la literatura intentando señalar los estudios que se han realizado en torno al tema y colocando al nuestro dentro del marco de referencia construido. Aquí encontramos que los discursos de los directivos escolares han sido escasamente tomados en cuenta como objetos de investigación.

En el siguiente apartado, abordamos lo referente al tema de la discapacidad, sus visiones y modelos en torno a los cuales se han tejidos discursos en lo educativo, sobre todo pensando en los procesos de inclusión. Otro de los apartados tiene que ver con el tema de la educación inclusiva y las barreras para el aprendizaje como muestra de las lógicas que guían lo educativo en la actualidad. En este orden de ideas no podía faltar la figura del directivo escolar desde la óptica de las reformas educativas que tienen como elemento signifiante la propia inclusión.

Hay después de esta revisión conceptual, la presentación de las vías que nos ayudaron a llevar a cabo el proyecto. La ruta metodológica a seguir resaltando su aspecto cualitativo y caracterizando a los participantes del estudio.

Una vez teniendo claro dicho emplazamiento toca abordar de lleno el análisis e interpretación de los datos. Mostramos los elementos constitutivos de un tipo de discurso que tiene como parte central a educación inclusiva en espacios institucionalizados como las escuelas. Para finalizar colocamos algunas consideraciones finales con miras a concluir los hallazgos encontrados y problematiza con miras a nuevas vetas de análisis.

## **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, 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 su correlato 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/excluyentes del contexto, al individuo como sujeto carente y como lugar de la imposibilidad y la falta.

Lo que en este trabajo interesa tiene que ver con los discursos de los directivos, sus 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 sobre cómo una serie de prácticas significantes y discursivas tienen la posibilidad de concretarse en acciones educativas concretas.

Si reconocemos que los discursos se materializan en prácticas, lo que aquí importa no es sólo comprender cómo se realizan dichas prácticas que pueden posibilitar o no la educación inclusiva, sino qué referente las sustentan, es decir, qué ideas y representaciones sociales posibilitan o no 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 aquellas 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<sup>1</sup>.

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 incorporado sobre conceptos como el de discapacidad, barreras para el aprendizaje, educación inclusiva y NEE; 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 sistemas teóricos incorporados.

### **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 al mismo, o bien como sustento de este estudio. En

---

<sup>1</sup> Pilar Arnaiz, "Educación inclusiva: una escuela para todos." (Málaga: Aljibe 77, 2003).

la revisión realizada se pueden encontrar una infinidad de trabajos que abordan el tema de la inclusión, sin embargo, aunque abordan el mismo tópico, no todos tienen por objeto precisamente lo mismo; es decir, la mirada no apunta a las idénticas 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<sup>2</sup>; retomando la importancia de entender cómo dichas prácticas discursivas están presentes en las representaciones de uno de los principales agentes para 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 este tópico.

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<sup>3</sup>. Se parte del interés de analizar cómo las escuelas echan a

<sup>2</sup> Paula Garzón; Isabel Calvo y María Begoña Orgaz, Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista española de discapacidad*, 4 (2) (2016) 25-45; María Loreto Muñoz; Mauricio López y Jenny Assaél, Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol. 14, No. 3 (2015) 68-79; Esther Chiner, 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, 2011. Fuente de archivo: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>; Lidón Moliner y Odete Moliner, Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista educación inclusiva*, Vol. 3, No. 3. (2009); Ana Jordina Llorens, Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *FÓRUM DE RECERCA* No. 67 (2012); Laura Inés Bravo, 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 en Costa Rica. Fuente de archivo <http://www.tesisenred.net/discover> y Mónica Montes y José Torres, 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*. Vol. 8, Num. 3 (2015).

<sup>3</sup> José María Montano y María Gordillo, 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) (2015) 115-125; Yasna Molina, 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) (2015) 5-22; María Antonia Oliveira, 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, 2012. Fuente de archivo <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/15282>; Ana Luisa López, 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) (2008); Ana Belén Mirete; Marta Soro y Javier Jerónimo Maquilón, El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3) (2015); Juan Leiva y María de los Ángeles Gómez, La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol. 8, No. 2 (2015); Gilda María García, El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, 2016. Fuente de archivo <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/22803#preview>; Elizabeth Velázquez, La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2010. Fuente de archivo <http://www.tesisenred.net/handle/10803/21401>; Asunción Lledó, Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, No. 3 (2009) y Pilar Arnaiz; José Manuel

andar acciones y 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, hubo algo que llamó nuestra atención y es que dejaban fuera los discursos de los directivos<sup>4</sup>. En este sentido, 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 posee una gran importancia.

### **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 significante. En el devenir histórico se ha intentado aprehender continuamente, no obstante el llenado conceptual 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 esos 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 significante discapacidad, pues en esta construcción, 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<sup>5</sup>.

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.

Cabe destacar que 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

---

Guirao Lavela y Carlos F. Garrido Gil, "La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular." *Education Policy Analysis Archives* 15.23 (2007).

<sup>4</sup> José María Fernández y Antonio Hernández Fernández, *Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. Perfiles educativos*, 35(142) (2013) 27-41 e Inmaculada Gómez, *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Tesis doctoral, Universidad de Hueva. 2012. Fuente de archivo.

<sup>5</sup> Michel Foucault, *El orden del discurso*. Lección inaugural en el Collège de France (Buenos Aires: Tusquets Editores, 1970) y Len Barton, *Superar las barreras de la discapacidad* (Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2008).

funcional, limitando el ejercicio de sus derechos, impidiendo su participación y desarrollo en igualdad de condiciones que el resto de la población, obstruyendo su realización, desenvolvimiento e inclusión en los contextos que los circunscriben<sup>6</sup>.

Muy relacionado con lo anterior, tendríamos que señalar la existencia de matrices que unifican en una unidad representacional el tema de la discapacidad. Palacios<sup>7</sup> y Brogna<sup>8</sup> 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.

El modelo de prescindencia refiere a una percepción sobre que las personas con discapacidad carecen de cualquier aporte a la comunidad, concibiendo a la misma como una desgracia, a tal grado que se piensa que una vida así no es digna de ser vividas por ende, las personas con discapacidad frente a esta visión pueden carecer 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, más bien la atribuye a causas totalmente científicas, vistas desde las limitaciones que presentan las personas.

Cabe destacar la existencia de un avance en la ciencia; es posible distinguir dos momentos importantes el avance médico y la detonación de las guerras<sup>9</sup>. Hay en este marco una categoría que notablemente ha influido en la constitución de un tipo de representación que prioriza una idea sustantiva de igualdad y que a su vez ha devenido de exclusión y discriminación. Una idea de que existe un sujeto que es normal, promedio a todos: “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”<sup>10</sup>.

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

<sup>6</sup> Len Barton, Superar las barreras de la discapacidad...; Agustina Palacios, 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., 2008); Jorge Alfonso Victoria, Hablemos sobre discapacidad y derechos humanos (México: Editorial Flores. 2015) y Secretaría de Educación Pública, Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica (México: SEP, 2017).

<sup>7</sup> Agustina Palacios, El modelo social de discapacidad: orígenes...

<sup>8</sup> Patricia Brogna, Visiones y revisiones de la discapacidad (México: Fondo de Cultura Económica, 2009).

<sup>9</sup> Agustina Palacios, El modelo social de discapacidad: orígenes...; Eduardo De la Vega, Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial (Buenos Aires: Noveduc, 2010) y Jorge Alfonso Victoria, Hablemos sobre discapacidad y derechos humanos...

<sup>10</sup> María Eugenia Almeida, “Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados”. En Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Editado por Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Buenos Aires: Noveduc, 2009), 63.

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<sup>11</sup>.

Hay un tercer modelo, denominado social el cual se basa en la redefinición de la discapacidad, concibiendo que las causas que dan origen a la misma son ajenas a lo religioso y a lo científico. Dicha visión afirma que más bien son atribuibles a situaciones sociales. Considera que las personas con discapacidad pueden hacer aportaciones muy valiosas en la sociedad en la que se desenvuelven, las cuales podrían ser en la misma medida que lo hacen el resto de las personas.

Bajo este modelo las personas con discapacidad manifiestan que sus limitaciones personales no son las que evitan su plena participación en la sociedad; lo que les limita 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<sup>12</sup>.

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 discapacidad, 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.<sup>13</sup>

## **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 una notable transformación del sistema escolar, ofreciendo una educación para todos, a través de superar las barreras que implican marginación y exclusión, independientemente de su origen<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> María Luisa Bacarlett, Una historia de la anormalidad. Finitud y ciencia del hombre en la obra de Michel Foucault (México: Editorial Gedisa, 2016).

<sup>12</sup> Agustina Palacios, El modelo social de discapacidad: orígenes...; Jorge Alfonso Victoria, Hablemos sobre discapacidad y derechos humanos...y Len Barton, Superar las barreras de la discapacidad...

<sup>13</sup> Agustina Palacios, El modelo social de discapacidad: orígenes...; Jorge Alfonso Victoria, Hablemos sobre discapacidad y derechos humanos...y Len Barton, Superar las barreras de la discapacidad...

<sup>14</sup> Mel Ainscow y Susie Miles, "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?" Perspectivas 38.1 (2008) 17-44 y Pilar Arnaiz Sánchez, "Educar en y para la diversidad". Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad. 2000.

La educación inclusiva es un proceso que da pautas para atender al alumnado con base en sus necesidades, buscando 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<sup>15</sup>. De esta manera, la educación inclusiva visiona el bienestar de los maestros y alumnos, dando pie a valorar la diversidad y dejar de verla como un problema, convirtiéndola en un desafío para los miembros de las comunidades educativas que les permita fortalecer la enseñanza y el aprendizaje<sup>16</sup>.

De aquí que las escuelas se vean en la necesidad de educar en la diversidad; para Marín<sup>17</sup> y Wang<sup>18</sup> 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 para el 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 las acciones y tareas que pudieran dar pauta a situaciones de exclusión<sup>19</sup>.

En México, con la finalidad de erradicar la exclusión, las políticas educativas en sus lineamientos normativos, utiliza entre otros términos, el de educación inclusiva y el de alumnado con NEE.

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

---

<sup>15</sup> UNESCO, Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All (París: UNESCO, 2005) y María Teresa González, 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, No. 2 (2008).

<sup>16</sup> Margaret Wang, Atención a la diversidad del alumnado (Madrid: Narcea, 2001) María Teresa González, Diversidad e Inclusión Educativa: algunas reflexiones...

<sup>17</sup> Maritza Marín, Diversidad y Educación Especial. Revista Electrónica. Vol. I (2013).

<sup>18</sup> Margaret Wang, Atención a la diversidad del alumnado...

<sup>19</sup> Mel Ainscow y Susie Miles, "Por una educación para todos que sea inclusiva..."; Gerardo Echeita, Educación para la inclusión o educación sin exclusiones (Madrid: Narcea, 2006); Estefanía Almenta y Juana Muñoz, "¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?" Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI (2007) y Climen Giné et al. Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. Revista de Educación, 5 (2013) 227-238.



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<sup>20</sup>.

### **Función directiva: disposiciones y ordenamientos desde prácticas significantes**

En este marco, el director escolar juega un papel de suma importancia pues 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<sup>21</sup>.

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<sup>22</sup>.

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<sup>23</sup>. 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

<sup>20</sup> Secretaría de Educación Pública, Normas Específicas de Control Escolar relativas...

<sup>21</sup> Secretaría de Educación Pública, Antología de Gestión Escolar (México: SEP, 2009); Secretaría de Educación Pública, Modelo de Gestión Educativa Estrategia (México: SEP, 2010) e Inmaculada Gómez, Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas...

<sup>22</sup> Diario Oficial de la Federación, Ley General del Servicio Profesional Docente. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. 2013.

<sup>23</sup> José Weinstein, Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. Revista Estudios Sociales, 117 (2009) 123-148.

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.

## Metodología

Nuestro interés en analizar los discursos que los directores de educación básica 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. Éste 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 básica de una zona escolar, ubicados en los municipios de Huejotzingo, Chiautzingo, 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

### Resultados del estudio

Para el presente trabajo, únicamente se presenta el análisis de las respuestas a las preguntas 1, 3, 5 y 6. 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: Para usted ¿qué es la educación inclusiva?

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

002. "El acceso a la escuela regular de alumnos con nee".

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

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

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

La educación inclusiva no sólo tiene que ver con la discapacidad o los problemas de aprendizaje, es una mirada más amplia acerca de la pluralidad de visiones que conviven en los mismos espacios, no obstante, desde estas concepciones (las de los directivos), sólo permite incluir a un tipo de diferencia, excluyendo a las demás, por ejemplo, religiones, género, etcétera.

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

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

Por otra parte, los directores consideran el término integración como sinónimo de inclusión:

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

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

Al concebir que la integración es lo mismo que la inclusión, se corre el riesgo de quedarnos en el modelo de integración mal entendido, generando confusiones, en este caso los directores en los docentes, padres y alumnos, percibir las barreras que limitan la participación y aprendizaje sería un ejercicio poco probable, por lo que la exclusión de los educandos con discapacidad sería muy evidente.

No obstante lo anterior, hay otros discursos donde lo que interpela principalmente tiene que ver con una idea de inclusión, ellos apuntan a que la inclusión es la presencia de todos en un mismo espacio. Para algunos se puede observar un avance importante cuando amplían su mirada y la discapacidad es descentrada para construir una idea más amplia de la diversidad y de la misma inclusión.

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

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

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

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

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

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

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

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

No obstante este señalamiento, aún faltan algunos elementos de importancia por considerar en dichas concepciones, por ejemplo, el bienestar que implica el enfoque en

toda la comunidad educativa, el cambio de actitud y la puesta en práctica de valores; todos elementos fundamentales a considerar dentro de la idea de educación inclusiva.

Otra de las preguntas realizadas fue ¿Qué es la discapacidad?, pregunta número 3 del cuestionario.

*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 aquélla 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 y anormalidad y nada señala el medio o contexto que en muchas ocasiones determina el proceso de inclusión plena. Hay también una fuerte idea arraigada de capital humano dentro de los discursos de los directivos. Si por capital entendemos algo que se posee y se puede invertir y del cual también se puede disponer, la persona con discapacidad no es alguien que sea poseedora de elementos que se distribuyan en el libre juego del mercado, pues su limitante o 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. 006. “La discapacidad es la diferencia que presenta un ser humano con relación a una persona normal”.

La discapacidad también se concibe como una desventaja originada por situaciones intrínsecas de la persona que la presenta, situándose como vulnerables y susceptibles, sin llegar a pensar que esto es aumentado por el contexto que los rodea. 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 posibilidad de llevar a cabo una educación que sea 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 en cuenta 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 NEE.

Para el análisis de los datos de la pregunta 5, ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje y la participación?

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 barreras para el aprendizaje y la participación nacieron con la idea de descentrar al sujeto y poner entre signos de interrogación al contexto, que en cierto momento puede ser productor de discapacidad y limitar el funcionamiento autónomo de los individuos, 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 casi oculto 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 elementos que pueden ser considerados más cercanos al concepto que hemos trabajado aquí, uno más social, por ejemplo, en las ideas: 010. “Cuando se le califica al niño con un mismo tipo de evaluación”, 015. “Cuando los problemas familiares y sociales afectan el desarrollo educativo del alumno”. Efectivamente, si las evaluaciones las aplica la escuela, el problema se ciñe al contexto escolar, siendo uno de los agentes 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 y posiblemente se corra el riesgo de identificar el papel de la escuela.

Otra postura en la misma línea está presente en el siguiente comentario: 011. “Pues cuando el docente lo limita y le hace sentir que no sabe o puede aprender”. Este pensamiento concibe un aspecto primordial en la construcción de las barreras, las

actitudes negativas hacia 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 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 concreto.

A los participantes se les preguntó: ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?

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 NEE 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.

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

003. “Cuando su rendimiento escolar es bajo”.

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

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

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

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

014. “Cuando se le dificulta un avance”.

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

El hecho de que nuevamente el centro de la necesidad esté en las cuestiones particulares de los estudiantes, en sus condiciones propias y méritos, no coadyuva a pensar en proyectos de centro que intenten hacer visible las acciones que voluntaria o involuntariamente permiten o no el acceso al currículum por parte de los estudiantes. Es decir, la inexistencia de una dialéctica entre contexto y sujeto, remite responsabilidades que señalan al cuerpo deficitario y no al contexto discapacitante.

También, está en tensión 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 verdaderamente 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 NEE con limitaciones que presentan los estudiantes en su desarrollo físico o mental.

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

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

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

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

Desde esta visión, el señalamiento a la enfermedad está relacionado con la incapacidad, pero además, articula 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 tradicional (centrada sólo en el déficit).

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.

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

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

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

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

## 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 apalearían entonces a elementos poco inclusivos, pues estarían pensados en atender la individualidad de los sujetos, así como los aspectos que hay que corregir, es decir una especie de ortopedia corporal; retomando escasamente el problema desde una visión más amplia se pudieran llevar a cabo. Como se había mencionado, las nuevas funciones del directivo en México, según los nuevos ordenamientos explícitos en el Modelo Educativo 2017, 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 esfuerzos hemos olvidado a los directivos escolares, los cuales desde las nuevas funciones son el vital intermediario de una política inclusiva y los espacios áulicos; 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, Mel y Miles, Susie. "Por una educación para todos que sea inclusiva:¿Hacia dónde vamos ahora." *Perspectivas* 38.1 (2008) 17-44.

Almenta, Estefanía y Muñoz, Juana. "¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?" *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI* (2007).

Almeida, María Eugenia. "Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados". En *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Editado por Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina. Buenos Aires: Noveduc. 2009.

Arnaiz Sánchez, Pilar. "Educar en y para la diversidad". *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad*. 2000.

Arnaiz, Pilar. "Educación inclusiva: una escuela para todos." *Málaga: Aljibe* 77. 2003.

Arnaiz, Pilar; Guirao Lavela, José Manuel y Garrido Gil, Carlos F. "La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular." *Education Policy Analysis Archives* 15.23 (2007).

Bacarlett, María Luisa. *Una historia de la anormalidad. Finitud y ciencia del hombre en la obra de Michel Foucault*. México: Editorial Gedisa. 2016.

Barton, Len. Discapacidad y sociedad. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 1998.

Barton, Len. Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2008.

Bravo, Laura Inés. 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 en Costa Rica. Fuente de archivo <http://www.tesisenred.net/discover>

Brogna, Patricia. Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica. 2009.

Calderón, Meybol. La educación inclusiva es nuestra tarea. Educación Vol. XXI, No. 40, 2014.

Chiner, Esther. 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, 2011. Fuente de archivo: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>

De la Vega, Eduardo. Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Buenos Aires: Noveduc. 2010.

Diario Oficial de la Federación. Ley General del Servicio Profesional Docente. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. 2013.

Echeita, Gerardo. Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea. 2006.

Fernández, José María y Hernández Fernández, Antonio. Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. Perfiles educativos, 35(142) (2013) 27-41.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Niñas y niños fuera de la escuela. México: UNICEF. 2015.

Foucault, Michel. El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France. Buenos Aires: Tusquets Editores. 1970.

García, Gilda María. El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, 2016. Fuente de archivo <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/22803#preview>

Garzón, Paula; Calvo, Isabe y Orgaz, María Begoña. Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. Revista española de discapacidad, 4 (2) (2016) 25-45.

Giné, Climen, et al. Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. Revista de Educación, 5 (2013) 227-238.

Gómez, Inmaculada. Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis doctoral, Universidad de Hueva. 2012. Fuente de archivo.

González, María Teresa. 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, No. 2 (2008).

Herrero, María Teresa. La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad Valenciana: Análisis y perspectivas. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, 2015. Fuente de archivo: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis\\_herrero\\_ortin.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis_herrero_ortin.pdf)

Leiva, Juan y Gómez, María de los Ángeles. La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Vol. 8, No. 2 (2015).

López, Ana Luisa. 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) (2008).

Lledó, Asunción. Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. Revista Educación Inclusiva, Vol. 3, No. 3 (2009).

Llorens, Ana Jordina. Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. FÓRUM DE RECERCA No. 67 (2012).

Marín, Maritza. Diversidad y Educación Especial. Revista Electrónica. Vol. I (2013).

Mirete, Ana Belén; Soro, Marta y Maquilón, Javier Jerónimo. El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3) (2015).

Molina, Yasna. 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) (2015) 5-22.

Moliner, Lidón y Moliner, Odete. Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Revista educación inclusiva, Vol. 3, No. 3. (2009).

Montano, José María y Gordillo, María. 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) (2015) 115-125.

Montes, Mónica y Torres, José. 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. Vol. 8, Num. 3 (2015).

Muñoz, María Loreto; López, Mauricio y Assaél, Jenny. Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. Vol. 14, No. 3 (2015) 68-79.

Oliveira, María Antonia. 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, 2012. Fuente de archivo <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/15282>

Palacios, Agustina. 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. 2008.

Secretaría de Educación Pública. Antología de Gestión Escolar. México: SEP. 2009.

Secretaría de Educación Pública. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: SEP. 2010.

Secretaría de Educación Pública. Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica. México: SEP. 2017.

UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. 2005.

Velázquez, Elizabeth. La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2010. Fuente de archivo <http://www.tesisred.net/handle/10803/21401>

Victoria, Jorge Alfonso. Hablemos sobre discapacidad y derechos humanos. México: Editorial Flores. 2015.

Wang, Margaret. Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea. 2001.

Weinstein, José. Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. Revista Estudios Sociales, 117 (2009) 123-148.

**Para Citar este Artículo:**

Tecaxco Tapia, Beatriz y Cruz Vadillo, Rodolfo. Discapacidad y educación inclusiva: una mirada desde el directivo escolar. Rev. Incl. Vol. 5. Num. 1, Enero-Marzo (2018), ISSN 0719-4706, pp. 41-61.

**221 B**  
WEB SCIENCES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.