


EL TRABAJO DEL DIRECTOR ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MUNICIPIO DE XALAPA/VER

Ellis Regina dos Santos Godoy¹
Alma de Los Angeles Cruz Juárez¹
Reginaldo Celio Sobrinho² 

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo discutir acerca del proceso de concretización de las políticas de educación inclusiva en realidades mexicanas, tomando como objeto de análisis el trabajo del director escolar en tres instituciones de enseñanza común, ubicadas en el municipio de Xalapa/VER que cuentan con la inscripción de alumnos con discapacidad. La recolección de datos fue realizada mientras una misión de estudios internacionales en el municipio de Xalapa/VER y el análisis de los datos consideró la literatura del campo de la Gestión escolar y Educación Especial.

Palabras-clave: Gestión académica. Políticas educacionales. Educación especial.

The work of school management in the context of special education policies in the municipality of Xalapa/VER

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the process of implementing inclusive education policies in Mexican

¹Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória (ES), Brasil.

E-mails: ellisregina.santos@hotmail.com; rsobrinho2009@hotmail.com

²Universidad Veracruzana – Xalapa, México. E-mail: acruz@uv.mx

DOI: 10.1590/CC0101-32622018197166

realities, taking as the object of analysis the work of the school director in three institutions of common teaching, located in the municipality of Xalapa/VER, that enroll students with disabilities. Data collection was carried out during a mission of international studies to the municipality of Xalapa/VER and its analysis considered the literature in the field of Academic Management and Special Education.

Keywords: School management. Educational policies. Special education.

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones contenidas en este texto resultan de una misión de estudios internacionales realizada en 2017, en el municipio de Xalapa, capital del Estado de Veracruz/Mex. Esa misión de estudios internacionales constituyó etapa importante de una investigación interinstitucional intitulada “Educación Especial, políticas y contextos: análisis de configuraciones, de indicadores y de tendencias en distintos escenarios” (CNPq). Asumiendo entonces, los contornos teórico-metodológicos de una perspectiva específica de la Educación Comparada Internacional.

En el alcance de los estudios que emprendemos con los investigadores mexicanos, concebimos la Educación Comparada Internacional como práctica social crítica y creativa que no se descuida del local, aceptando que la realidad no circunscribe a una explicación única, objetiva y neutral. En nuestras comparaciones internacionales, venimos buscando comprender la naturaleza subjetiva de la realidad y el sentido que le es asignado por los distintos sujetos en el curso del tiempo (FERREIRA, 2008).

En el ámbito de esa investigación, buscamos, con base en los objetos de estudio, tematizar cuestiones que se refieren al proceso creciente de especialización del conocimiento y a sus implicaciones a las prácticas pedagógicas en el campo de la Educación Especial.

Orientados por esa comprensión, en esta actividad de investigación, accedemos a documentos oficiales que tratan acerca de la política

educacional y de la política de inclusión de alumnos con discapacidad en territorio mexicano. También realizamos observación y entrevistas en contexto, centrándose en el trabajo del director escolar en tres instituciones públicas, dos de las cuales vinculadas a la federación – una pre-escuela y una escuela primaria — y una estadual — escuela secundaria (también llamada Bachillerato o Preparatoria). En el contacto con esas tres instituciones, buscamos conocer el contexto de actuación del director escolar, teniendo en cuenta sus acciones en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

El debate acerca del trabajo del director escolar, pareció relevante, frente a las indicaciones de la literatura de que, en el estudio acerca de la garantía del derecho a la educación escolar en las sociedades recientes, una de las cuestiones que se destacan se refiere a la administración de la escuela (PARO, 2010; ANDERSON, 2017). De hecho, la función de director escolar ha permeado discusiones relacionadas a la aplicación de las dimensiones administrativas y pedagógicas. Acerca de ese tema, distintos autores (POLI COUTINHO & LAGARES, 2017; ANDERSON, 2017) observan que la creciente incorporación de los principios de la gestión empresarial en el ámbito de la administración de la escuela, viene asumiendo centralidad en el contexto político de las reformas del Estado, materializadas por la Nueva Gestión Pública. De esa manera, gradualmente en el alcance de la Nueva Gestión Pública, implementada desde el final del siglo pasado, la educación deja de ser comprendida como derecho social y bien público (POLI COUTINHO & LAGARES, 2017). Por esa vía, la perspectiva gerencialista con énfasis en la eficiencia y en la eficacia, vienen sosteniendo la comprensión de que “los gestores (líderes de visión) son aquellos que por fuerza moral, pueden establecer una orden negociada y, por eso, asumen lugar estratégico para difusión de los dictámenes del poder central” (POLI COUTINHO & LAGARES, 2017, p. 844). Además de reconfigurar cuestiones objetivas afectadas a la gestión de recursos y a la oferta de condiciones favorables a la enseñanza y al aprendizaje, este escenario trae consecuencias en el trabajo de los directores de las escuelas.

Se aporta que, en el flujo de ese proceso, guardadas las peculiaridades de cada realidad, hay que considerarse el crecimiento del número de inscripciones de estudiantes con discapacidad en la enseñanza común

en distintos países. Esa cuestión viene impulsando cambios en la dinámica escolar y trayendo un numeroso desafío hacia los equipos de gestión.

Teniendo en cuenta esas cuestiones y considerando a, aún, incipiente producción académica sobre la temática gestión escolar en la educación especial, en este texto tenemos como objetivo discutir acerca del proceso de concretización de las políticas de educación inclusiva en realidades mexicanas, tomando como objeto de análisis, el trabajo del director de la escuela.

Antes de pasar a los datos producidos y recolectados en la investigación, consideramos importante traer algunas cuestiones relativas al tipo de federalismo mexicano y a la organización de los servicios de Educación Especial en Xalapa.

ASPECTOS POLÍTICOS DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA MEXICANA

De acuerdo con Zorrilla & Barba (2008), el federalismo educativo mexicano, de carácter centralizador, se legitima a lo largo del siglo XX. Una de las marcas de este proceso puede ser evidenciada con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que, instituida en 1921, actuó como órgano de jurisdicción nacional, coordinando los sistemas de educación, cedidos por los estados al gobierno federal.

Sin embargo, en los años siguientes, una gran movilización del magisterio en la búsqueda de autonomía sindical y de apertura democrática, ha colocado en jaque la centralización asumida por la SEP. Así mismo, solamente en 1978, empieza un proceso de descentralización por medio de las delegaciones en los Estados. De todas las formas, la SEP siguió controlando los servicios de educación de las pre-escuelas, la escuela primaria y secundaria, así como la formación docente (ZORRILLA & BARBA, 2008).

Más adelante, acompañando las reformas políticas vividas en la década de 1990, la federación, por medio del “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (MÉXICO, 1992) y posteriormente de los cambios en la Ley General de Educación (LGE), transfirió la educación de la pre-escuela, educación primaria y secundaria hacia los

Estados (MÉXICO, 2017). Desde entonces, el gobierno federal pasó a administrar los recursos financieros, repasándolos a los Estados, los cuales cabe la reformulación curricular y la capacitación de los maestros¹.

Con esos documentos, se creaba la expectativa de que, con el servicio educativo descentralizado, se fortalecería la descentralización educativa mexicana. Sin embargo, ese proceso de descentralización surge con la intención de ofrecer más autonomía a los estados sin vaciar el Gobierno Federal de su función administrativa y reguladora, expresa por medio de direcciones nacionales generales hacia la Educación. De ese modo, en el curso de los años que se siguieron, el gobierno federal terminó construyendo un “centralismo burocrático”, mucho más fuerte que aquel que existía antes del acuerdo (ORNELAS, 2011).

De hecho, según Zorrilla y Barba (2008, p. 14), la Ley General de Educación expresa de forma muy evidente

la estructura centralizada de la administración educativa, que refleja una cultura jurídico-gubernamental secular con fuertes resistencias a la apreciación de la soberanía de los estados y al establecimiento de la vida municipal como base del servicio de educación básica.

Estos autores reiteran que un análisis más refinado del proceso y de los efectos del federalismo mexicano nos muestra que “el fortalecimiento de competencias locales para la conducción y gestión de los servicios educativos ha sido postergado (ZORRILLA; BARBA, 2008, p. 21).

En ese contexto, involucrados en esa clase de federalismo mexicano, ubicamos el municipio de Xalapa, capital del Estado de Veracruz/México.

En el último Censo hecho, Xalapa contaba con 424.755 habitantes (MÉXICO, 2010). Siguiendo la extensa población mexicana, Xalapa es compuesta de una diversidad étnica y cultural que no se limita a los pueblos indígenas. En ella encontramos ascendencias española y francesa.

Xalapa posee 39 instituciones de educación inicial, 733 instituciones de enseñanza preescolar, 879 escuelas primarias y 358 escuelas secundarias. Componen también 194 instituciones que ofrecen bache-

rato² y un centro de formación técnica y profesional (Conalep), más 44 instituciones de enseñanza superior.

En lo que se refiere a las políticas de Educación Especial implantadas en el Estado de Veracruz, destacamos que la administración estadual oferta tres clases de servicios especializados en el apoyo a las personas con discapacidad. Existen los Centros de Atención Múltiple (CAM), que son los servicios de apoyo especializado; las Unidades de Orientación al Público (UOP) y los Centros de Información y Recursos para la Integración Educativa (Crie), que son servicios de orientación.

Los CAM son escuelas especializadas estatales que atienden a los alumnos con discapacidad múltiple, severa o con trastornos globales del desarrollo. El alumno asistido por esa institución puede venir a frecuentar la escuela común, desde que los profesionales que lo acompañan tomen esa decisión. Para ello, es hecha una planificación que objetiva que la escuela en donde él deberá frecuentar, tenga profesionales y estructura capaces de continuar el desarrollo del estudiante.

Los Usuers son servicios de apoyo especializado que actúan en las escuelas de enseñanza común. Es un equipo formado por maestros especialistas en Educación Especial, psicólogos y asistentes sociales. Esos profesionales proveen orientación a toda la comunidad escolar, con el objetivo de promocionar el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad a la enseñanza común.

El Estado de Veracruz también ofrece servicios de orientación al público en general por medio de los Cries y de las UOPs. Estos servicios reúnen un grupo de profesionales de diversas áreas que prestan atención tanto a las escuelas, como a toda la sociedad civil; y tienen el objetivo de ofrecer asesoramiento y formación a los profesionales de la educación básica, a las familias y a la comunidad, acerca de estrategias de atención educacional, adaptación de materiales y recursos orientados hacia los alumnos con discapacidad.

Vale destacar que la organización de estos servicios emerge en estrecha relación con las garantías legales establecidas en territorio mexicano. Es importante considerar que la Constitución Federal mexicana, publicada en 1917 (y actualizada en 2016), se establece que toda persona “tiene derecho a recibir Educación. El Estado — federación, estados, Distrito Federal

y municipios —, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria” (MÉXICO, 1917). Por medio de esa directriz, queda asegurado el derecho de las personas con discapacidad a la educación pública.

Sin embargo, en México las políticas específicas dirigidas a las personas con discapacidad solo tomaron forma, en términos legales y más específicos, después de los años 2000. La “Ley Federal para Prevenir y Eliminar La Discriminación”, por ejemplo, publicada en 2003 y actualizada en 2014, asegura una serie de medidas contra actitudes discriminatorias (MÉXICO, 2016). En 2010 ha sido publicada la “Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave”. En este documento, en el artículo 2º, inciso XV, la Educación Especial se entiende como:

El conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas con discapacidad, que favorezcan su desarrollo integral y faciliten la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan alcanzar los fines de la educación (VERACRUZ, 2010).

Se registra aún, que la “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”, publicada en 2011, trata más directamente de los derechos de las personas con discapacidad. En el artículo 2º, inciso XII, de esa ley la Educación Inclusiva se define como “la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (MÉXICO, 2011).

No sin tensiones, resistencias y desafíos de naturaleza política y de naturaleza cognitiva, los modos de materialización del federalismo mexicano, asociado a la organización de los tipos de servicios especializados ofrecidos en el municipio de Xalapa traen desdoblamientos en las practicas organizacionales y de gestión escolar en el movimiento amplio que anuncia el derecho a la escolarización de personas con discapacidad. Adelante, presentaremos un poco más acerca de los datos que fueron recogidos por medio de entrevistas y de observaciones en el contexto.

EL CONTEXTO INVESTIGADO: APUNTES ACERCA DEL TRABAJO DE GESTIÓN ESCOLAR

La primera institución que accedemos es una pre-escuela que funciona en los turnos matutino y vespertino. Esa institución cuenta con la inscripción de 140 alumnos, con edades entre los 3 y 5 años, entre los cuales, 14 tienen discapacidad.

La segunda escuela ofrece educación primaria. Cuenta con la inscripción de 320 alumnos con edad entre 6 y 12 años. Esa escuela también funciona en los turnos matutino y vespertino. Como destacado por el director, esa escuela cuenta con la inscripción de 24 alumnos con alguna discapacidad.

La tercera institución ofrece educación secundaria, cuenta con 454 alumnos, entre los cuales, 02 son identificados con discapacidad. Los alumnos de esta tercera institución, tienen entre 14 y 17 años. Esta escuela funciona en los turnos matutino, vespertino y tiene actividades sabatinas. Es importante destacar que el modelo sabatino es una opción flexible que permite contemplar los alumnos que no pudieron empezar o concluir el bachillerato. El alumno estudia solamente un día en la semana, desde las 8 horas hasta las 3 horas de la tarde.

En esta escuela de educación secundaria, llama la atención la existencia del puesto de subdirector escolar y un cuadro de profesionales que tienen graduación en distintas áreas y actúan por turno como responsables por seis departamentos con sub-departamentos que desarrollan tareas específicas en la escuela³. El director nos dijo que esa organización rige el subsistema de bachillerato y, en todas las escuelas de nivel medio superior, existe esa misma organización. También aclaró que “el subdirector tiene como tarea, monitorear 3 departamentos: el de recursos financieros y materiales, el de recursos humanos, y el de administración escolar (DIRECTOR DE LA ESCOLA SECUNDARIA, MAYO 2017).

Es importante observar que la política educacional mexicana establece la actuación de un director para cada turno de la escuela. La directora de la pre-escuela trabaja en el puesto de directora en el turno matutino y por la tarde actúa como maestra en una escuela secundaria, enseñando la disciplina de Artes. El director de la escuela de educación primaria, por ejemplo, actúa como director en el turno matutino y por la tarde actúa

como empresario. El director de la escuela de educación secundaria tiene carga horaria diaria de siete horas como director en el turno diurno, por la tarde, trabaja como docente en otra escuela secundaria.

Estas cuestiones nos instigan a la reflexión acerca de la concepción de gestión escolar que, mediante la política instituida, orienta las prácticas organizativas en las tres realidades escolares que enfocamos. Verificando más detalladamente esa situación política y social, especialmente en la escuela secundaria involucrada en esta investigación, nos parece que, al poner dos directores en una misma escuela — siendo un director en cada turno —, estamos, en varios sentidos, adecuando la dinámica administrativa de la escuela al funcionamiento de una empresa de baja complejidad institucional. Estamos sacando o descuidando de la complejidad de la dinámica de las relaciones, vividas en espacios de enseñanza y de aprendizaje y trabajando bajo la comprensión de que las piezas del engranaje se ajustan automáticamente. Aquí, se vacía el sentido humano y creativo de los profesionales involucrados en la concretización de la escuela y el director escolar sigue cumpliendo una función meramente técnica, actuando como un controlador de flujo de la estera de producción.

Paro (2010) destaca que esa visión se funda especialmente en la dicotomía entre lo administrativo y lo pedagógico, dejando de llevar en cuenta el carácter administrativo de toda práctica pedagógica y, de igual manera, la cara pedagógica inherente a la acción administrativa escolar. Actuando en el ámbito de la racionalidad de la eficiencia y de los resultados, el director escolar es visto solamente como un gerente y su gestión sigue orientada por la jerarquización y por la división de las funciones. En esa dinámica, “la comunicación aparece tan solamente como transmisión de órdenes, determinaciones, normas y reglamentos” (GENTILINI, 2001, p. 44). Así, la comunicación institucional se convierte en imparcial, escapando a las relaciones sociales específicas de la actividad educativa. Se asocia a esa idea de “racionalidad”, una concepción que tiende a separar el individuo (director) como ser independiente y aislado, negando el carácter participativo y lo colectivo de la gestión escolar.

De ese modo, guardadas las peculiaridades de las iniciativas personales y puntuales de los tres directores escolares involucrados en este estudio, comprendemos que la organización de la gestión escolar por turno materializa una política educativa basada en la concepción de que

el director es aquel que delega funciones técnicas y que actúa como agente activo en el proceso educativo. A diferencia de esto, acordamos con Gentilini (2001, p. 50) una perspectiva de gestión escolar que considera que “los integrantes de la organización no son piezas de un engranaje o portadores ambulantes de una estructura muerta”, pero individuos sociales y participantes activos de sus contextos.

Más adelante, enfocamos las acciones de apoyo hacia los estudiantes con discapacidad, implementadas por los directores escolares en el ámbito de las tres instituciones de enseñanza que enfocamos.

PRÁCTICAS DE GESTIÓN EN LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Considerando los diversos desafíos que ponen en jaque el papel del director escolar, proveniente de las múltiples tareas administrativas, burocráticas y pedagógicas, además de las diversas perspectivas que impregnan en campos de la gestión escolar, en este trabajo nos dedicamos a entender cómo ese sujeto colabora en el proceso de inclusión escolar de alumnos con discapacidad.

Esa no es tarea fácil, visto que históricamente, la gestión escolar ha sido constituida bajo el punto de vista centralizador, que se deriva, en parte, de una política neoliberal que prioriza la administración de recursos, de modo a responder a los intereses políticos muy específicos.

En las entrevistas, preguntamos a los directores acerca de cómo ellos piensan su actuación, especialmente en lo que se refiere a la contribución para el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad. La directora de la pre-escuela nos ha dicho:

Después de tener una inscripción con niños con necesidades educativas especiales, atendemos a estos niños... vamos a hacer un estudio, y después, buscamos todos los profesionales que se necesitan. Si hay alguna de estas cuestiones, yo como directora, hago el trámite para que me manden este profesional (DIRECTORA DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR, MAYO DEL 2017).

Por la observación de lo cotidiano, observamos una preocupación de la directora por el favorecimiento de la articulación entre los maestros de clase de enseñanza común y el maestro especialista, que es uno de los profesionales que componen el equipo de la Usaer: *“En las observaciones, en charla informal con la directora, ella nos dijo que defiende la inclusión de alumnos con discapacidad en su escuela y, para ello, busca el apoyo de la Usaer para ayudar en ese proceso* (DIARIO DE CAMPO, ESCUELA DE EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR, MAYO 2017).

El director de la escuela de educación primaria también cree en la importancia del trabajo del equipo de Usaer para la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza común. Durante la entrevista, nos dijo:

Esta escuela es una de las pocas que presumo, tiene Xalapa, que realmente permiten la inclusión de los niños con alguna necesidad especial, que tengan alguna discapacidad [...]. Pero necesitamos mucho del apoyo de los maestros y mucho apoyo de la Usaer (DIRECTOR DE LA ESCUELA PRIMARIA, MAYO 2017).

La presencia del maestro especialista y del trabajo de la Usaer en las escuelas, parece tener mucha relevancia para los directores de la pre-escuela de educación primaria.

El profesional del Usaer acompaña al alumno en el aula y, en algunos momentos, la atención es de manera individual en otros locales de la escuela; sin embargo, cuando finalizada la atención, el alumno retorna al aula común y realiza las mismas actividades que los demás. (DIARIO DE CAMPO, ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MAYO 2017).

No distinto, el director de la escuela de educación secundaria también considera importantes, los servicios de los profesionales de la Usaer. Sin embargo, hasta el momento de nuestra investigación, esta escuela no contaba con este apoyo. En entrevista, el director declaró:

Vamos a solicitar el apoyo del profesional de la Usaer, para que exista información, cómo actuar, cómo trabajar con un alumno con capacidades distintas [...] pues debemos, de alguna manera, incluirlos en la sociedad. Estoy de acuerdo que estos jóvenes continúen con sus estudios de bachillerato, porque sé de algunos casos de jóvenes que incluso, concluyeron los estudios universitarios. (DIRECTOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA, MAYO DEL 2017).

Estos registros nos muestran que existe una preocupación con el aprendizaje de los sujetos con discapacidad en los contextos escolares investigados. Pero, aunque no se puede asumir que todos los demás actores involucrados en la dinámica escolar compartan una misma perspectiva, muchas veces, la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad sigue pauta solamente en la búsqueda del apoyo del maestro especialista, que actuando puntualmente, busca atender las necesidades específicas de estos estudiantes. Como destacado en el diario de campo y el hablar de los sujetos en el contexto escolar, ese profesional va a “desarrollar los contenidos que todavía no pudieron ser comprendidos por los estudiantes con discapacidad”. En nuestra comprensión, esa dinámica puede fortalecer la compartimentación de tareas y de atribuciones en el contexto escolar, además de evidenciar la permanencia del modelo médico de la discapacidad, como orientador de las prácticas de estos directores escolares. Por medio de la articulación de estos dos dispositivos, se corre el riesgo de vivenciar procesos educativos que observan el estudiante con discapacidad por sus limitaciones (biológicas), alimentando la baja expectativa relativa a su desarrollo escolar y justificando la restricta inversión en acciones pedagógicas que efectivamente potencialicen su inclusión escolar.

Vale destacar que, aunque estos datos deriven de un trabajo investigativo realizado en tres escuelas mexicanas, la compartimentación de tareas y de atribuciones en el contexto escolar, asociada a la adopción del modelo médico de la discapacidad, caracteriza las distintas realidades educacionales, en prácticamente todas las sociedades. Este hecho nos remite al proceso de larga duración histórica de las sociedades occidentales, en lo cual, un modo específico de explicar las desigualdades de acceso a los bienes sociales pau-

tados en la meritocracia y en el individualismo, encontró en la producción científica de la modernidad los fundamentos económicos y políticos que, desde entonces, pasaron a justificar la baja inversión del sector público en el proceso formativo-educativo de personas con discapacidad.

Acerca de esa cuestión, Brogna (2009, p. 179) al abordar las representaciones de la discapacidad difundidas en el curso del tiempo, destaca la fuerte presencia de la “visión médico-reparadora”, que trae consigo la idea de que la discapacidad está relacionada a la “enfermedad” o a “un problema de salud que se puede curar o reparar. El principio de división organizador de las prácticas es la cura o reparación”.

Pese al intento de superación de ese modo de comprender la discapacidad, expresa en distintos estudios y debates de los investigadores del área de Educación Especial y mismo en directrices internacionales y en documentos oficiales de los distintos estados-nación, las políticas materializadas por los equipos del gobierno todavía orientan prácticas organizativas y de gestión con base en el modelo médico de discapacidad, en la compartimentación y en la jerarquización de atribuciones en el contexto escolar.

Todavía, es curioso notar que, al ser cuestionados acerca de lo que piensan acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza común, tuvimos las siguientes declaraciones:

Pienso que deben estar incluidos. Antes, estaban a parte. La escuela los había abandonado. Pero, al estar inmersos en una sociedad, tienen que estar incluidos, porque, cuando son grandes, ellos no van a estar aparte, van a estar juntos con todos. Es eso que hacemos y los compañeros los ayudan, los otros pequeños los ayudan (DIRECTOR DE LA PRE-ESCUELA, MAYO 2017).

“Hemos pasado por muchas cosas y hemos aprendido que sí, se puede, pero necesitamos mucho del apoyo de los maestros que están al frente del grupo, mucho apoyo del Usae, y sí, es necesaria la inclusión” (DIRECTOR DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MAYO 2017); *“Sí, creo que los estudiantes deben estar integrados con los demás”* (DIRECTOR DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, MAYO 2017).

Estamos de acuerdo con Silva (2006, p.130), cuando afirma que “una cultura escolar puede ser considerada inclusiva cuando ella tiene como objetivo la pertenencia de los alumnos a la escuela, y no cuestiona si el lugar de ellos es allí o no”. En ese sentido, observamos que, cuando estos directores escolares reconocen el derecho de los alumnos con discapacidad de acceder la enseñanza común y buscan los servicios de la Usae para apoyar el proceso de escolarización, la institución puede vivenciar una dinámica relacional que, no sin tensiones, impulse la resignificación de sus prácticas educativas. En ese sentido, en nuestra comprensión, las concepciones de los directores escolares acerca del proceso educativo-formativo del alumno con discapacidad son de suma importancia en la construcción de una escuela más inclusiva.

Otro aspecto que merece ser evidenciado en el debate que propusimos desarrollar en este texto dice respecto al hecho de que, en las entrevistas, al mencionar los desafíos que aludan a la inclusión de alumnos con discapacidad, los tres directores destacaron la formación docente.

La directora de la pre-escuela, por ejemplo, declaró: “*Es necesario capacitar a los maestros. La maestra de Educación Especial entra en el aula y ayuda a las maestras. Pero muchos no reconocen este apoyo. Falta conocimiento*” (DIRECTORA DE LA PRE-ESCOLA, MAYO 2017).

La directora de la pre-escuela apunta desafíos que se ponen en la realización de la formación inicial y continuada de maestros, en una perspectiva inclusiva. Esa cuestión viene puesta en debate recurrente por distintos autores (JESUS & EFFGEN, 2012, por ejemplo), que apuntan la necesidad de políticas más comprometidas con la formación docente.

Jesus y Effgen (2012), destacan la necesidad de una articulación entre formación inicial y continuada y advierten que la formación inicial cualificada es importante, pero no debe ser el foco principal y exclusivo de los desafíos vividos en contextos escolares que se pretenden inclusivos. Es necesario considerar la configuración de los sistemas de enseñanza y las condiciones del trabajo docente que objetiven en potenciar la práctica con estos sujetos. Así, el maestro regente, el maestro especialista o el director no deben ser pensados como entes separados y clausurados en sus prácticas individuales y en sus procesos de formación.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo de investigación buscamos contacto con tres escuelas mexicanas que cuentan con inscripciones de alumnos con discapacidad. Nos acercamos de estos contextos objetivando comprender el proceso de concretización de las políticas de educación inclusiva, tomando como objeto de análisis el trabajo del director escolar. En el conjunto de las reflexiones realizadas, consideramos importante destacar tres cuestiones.

La primera se refiere a la necesidad de superación de la visión jerarquizada e individualista que impregna la actuación gerencial del director escolar. Asociado a la idea de la Nueva Gestión Pública, en tal perspectiva, la gestión escolar “es entendida como el ejercicio del poder de unos sobre otros. Por eso, se destaca siempre la figura del director, del jefe, de aquel que reúne en sus manos los instrumentos para ‘mandar’ en nombre de quien detiene el poder” (PARO, 2010, p. 774).

La segunda cuestión, se transcurre de la primera y se refiere a la fragmentación de las tareas en el contexto escolar. Vemos una fuerte tendencia a la segmentación de los papeles dentro de este espacio, que pone los individuos como meros componentes técnicos entrenados hacia una función específica. De esa visión individualista, se generan formas individualistas de acción, tanto en la gestión escolar como con los alumnos con discapacidad.

La tercera cuestión dice respecto a la necesidad constante de formación, dialogo y cambios dentro del contexto escolar, como medio de propagación de prácticas pedagógicas inclusivas. Vimos que los directores resaltan la falta de información, conocimiento y formación inicial y continua acerca del tema de la Educación Especial, como un factor que dificulta una práctica inclusiva.

Acerca de eso, apuntamos hacia la necesidad de, en el proceso de formación — inicial y continua —, tanto superar la idea clínica de discapacidad cuanto presentar subsidios teóricos metodológicos que potencien las actividades conjuntas que involucran todos los estudiantes proporcionando experiencias más positivas de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Finalmente, considerando los estudios, los debates y las recientes reformas en el campo de la Educación Especial, observamos la necesidad de superar el trabajo del director escolar como actividad técnica de la gestión, olvidándose el hecho de que las cuestiones más técnicas están íntimamente conectadas a las cuestiones pedagógicas, y estas se conectan en el cotidiano de la práctica del director en el contexto escolar.

REFERENCIAS

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista Brasileira de Política e de Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 593-626, set./dez. 2017. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79297/46233>. Acceso en: 5 feb. 2018.

BROGNA, P. Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: BROGNA, P. (Org.). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, 2009. p. 157-187.

FERREIRA, A.G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>. Acceso en: 7 dic. 2017.

GENTILINI, J.A. Comunicação, Cultura e Gestão Educacional. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 54, p. 41-53, ago. 2001. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5268.pdf>. Acceso en: 5 feb. 2018.

JESUS, D.M. & EFFGEN, A.P.S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T.G. & GALVÃO FILHO, T.A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 11-18.

MÉXICO. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial*, 19 mayo 1992. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>. Acceso en: 10 dic. 2017.

_____. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad del Mexico, 1917.

_____. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo de Población y Vivienda. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010.

_____. Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. México, 2003. Se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad del México, 1 dic. 2016. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5463263&fecha=01/12/2016>. Acceso en: 10 dic. 2017.

_____. Ley General de Educación. Se adiciona un segundo párrafo a la fracción III del artículo 12 de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad del Mexico, 30 nov. 2017. (Primera Sección.) Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref34_30nov17.pdf>. Acceso en: 10 dic. 2017.

_____. Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. Se crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, 30 mayo 2011. Disponible en: http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA_Normas/Terminales/2_Ley_General_de_Inclusi%C3%B3n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2017.

ORNELAS, C. Centralismo Burocrático em la Educación de México. In: CUNHA, C.D.; SOUSA, J.V.D.; SILVA, M.A.D. (Orgs.) *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 93-112.

PARO, V.H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acceso en: 12 dic. 2017.

POLI COUTINHO, L.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. *Revista Brasileira de Política e de Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.76080>

SILVA, C.L. *O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir do enfoque sócio-histórico*. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VERACRUZ. Ley (numero 864) para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. *Gaceta Oficial*, Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 26 feb. 2010. Disponible en: <<http://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/DISCA110310.pdf>>. Acceso en: 8 ago. 2017.

ZORRILLA, M.; BARBA, B. Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, n. 30, p. 1-30, 2008. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>>. Acceso en: 10 ene. 2018.

NOTAS

1. En el federalismo mexicano, la municipalidad no se constituye como ente federado. Ornelas (2011, p. 103) nos aclara que, aunque la LGE presente tres órdenes del gobierno, “en la práctica sólo se mantienen las dos jurisdicciones, federal y estatal, pero con predominio de la primera”.
2. En México, esta es la enseñanza media superior. Ese nivel, generalmente conocido como Bachillerato o Preparatoria, es la última etapa de la educación obligatoria. Es cursada desde los 15 hasta los 18 años, abarcando tres modalidades de especialización: enseñanza media general, enseñanza media tecnológica y profesional técnica.
3. Es posible acceder el organograma con la descripción de estos departamentos en el documento “Manual de Organización Escolar – Dirección General de Bachillerato”.

Recibido el 15 de mayo de 2018.

Aprobado el 02 de agosto de 2018.

