

## CHALLENGES OF SCHOOL SUPERVISION FACING THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION IN MEXICO

Villa Núñez, Miriam

 Miriam Villa Núñez  
Universidad Regional del Norte, México

**REVISTA EDUCARE**  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela  
ISSN: 1316-6212  
ISSN-e: 2244-7296  
Periodicidad: Cuatrimestral  
vol. 26, núm. 2, 2022  
[revistaeducareupelib@gmail.com](mailto:revistaeducareupelib@gmail.com)

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753481023/>

**Resumen:** El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre los desafíos de la supervisión escolar frente a la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva en México. Por lo cual, se comienza con un recorrido histórico derivado de la investigación documental sobre la educación inclusiva en este país, puntualizando la necesidad de crear un lenguaje común sobre la inclusión y destacando la corresponsabilidad como uno de los principales desafíos de todos los miembros de la comunidad escolar para crear escuelas inclusivas y favorecer la justicia social. Además, se destaca la necesidad de asesorar, acompañar y apoyar a los directivos escolares para asumir junto con los colectivos docentes, que la educación inclusiva implica gestionar culturas escolares que atiendan las necesidades de todos los educandos a partir de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes. Se concluye que el diseño de dispositivos de formación para generar diálogos pedagógicos son oportunidades que fortalecen el liderazgo de los directivos para impulsar el aprovechamiento de los Consejos Técnicos como espacios de reflexión y transformación de las prácticas educativas.

**Palabras clave:** Supervisión escolar, educación inclusiva, políticas educativas, liderazgo pedagógico.

**Abstract:** The objective of this essay is to reflect on the challenges of school supervision in the face of the National Strategy for Inclusive Education in Mexico. Therefore, it begins with a historical tour derived from documentary research on inclusive education in this country, pointing out the need to create a common language on inclusion and highlighting co-responsibility as one of the main challenges of all members of the school community to create inclusive schools and promote social justice. In addition, it highlights the need to advise, accompany and support school leaders to assume together with teaching groups, that inclusive education implies managing school cultures that meet the needs of all learners from reducing the barriers to learning and participation faced by students. It is concluded that the design of training devices to generate pedagogical dialogues are opportunities that strengthen the leadership of managers to promote the use of Technical Councils

as spaces for reflection and transformation of educational practices.

**Keywords:** School supervision, inclusive education, education policies, pedagogical leadership.

## INTRODUCCIÓN

Haciendo un recorrido histórico reciente de la Educación Inclusiva, se enfatiza que justo al término de la administración pública federal que impulsó el Modelo Educativo de Aprendizajes Clave, se publicó la Estrategia de Equidad e Inclusión en el ciclo escolar 2017-2018 como respuesta a la exclusión social y educativa y para cuya implementación se instó al compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa con la finalidad de: eliminar los modelos segregados, abandonar progresivamente los modelos de atención que integran parcialmente a los alumnos e impulsar modelos de atención en contextos regulares.

Con base al marco referencial de la Estrategia se planteó que el progreso y logro de todos los estudiantes no se acota al campo de actuación de los profesionales de educación especial, sino que es una responsabilidad que ha de ser asumida de manera compartida por toda la comunidad educativa para transitar de la integración a la inclusión. (SEP, 2018, p. 43).

Con base a lo anterior, se derivó la fase piloto de una Ruta de trabajo escolar durante el ciclo 2017-2018 que implicó para cada centro escolar: la elaboración de un diagnóstico para su diseño, a través del proceso de autoevaluación del Índice de Exclusión que abarcó las dimensiones: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas; para crear, desarrollar y establecer la inclusión; la implementación de acciones; y, la evaluación de los avances.

Posteriormente, entró en escena la reforma del 2019 al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la que se establecieron en la fracción II los siguientes criterios para orientar la educación: democrática, nacional, para la convivencia, equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia.

Cabe señalar, que ésta fue la primera vez que la educación inclusiva se expresó en una ley primaria. Al respecto, el Artículo 3° de la Carta Magna destaca en el inciso f) el criterio de inclusión como aquel a través del cual se toman en cuenta “las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación”. Además, en esta ley primaria el Transitorio Décimo Octavo proyecta la definición de una Estrategia Nacional de Inclusión Educativa como política que a la fecha se denomina Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Para dar amplitud a la reestructura de esta reforma, la Ley General de Educación estableció disposiciones dedicando un capítulo exclusivo para la educación inclusiva, refiriéndose a ésta en su Artículo 61 como las “acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, la permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar las prácticas de discriminación, exclusión y segregación”.

En este momento político surge la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019), que parte de la concepción de la educación inclusiva como eje del Sistema Educativo Nacional para favorecer el desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada que atienda la diversidad y asegure el logro educativo de todos sus educandos. Para lo cual se requiere que las diferencias sean valoradas como algo legítimo y se desarrollen modelos educativos capaces de responder a estas diferencias, no solo a las más visibles. Además, de centrarse en la promoción de una forma de convivencia basada en la aceptación de la diversidad y la interculturalidad para la justicia social.

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva comprende seis ejes rectores y 66 acciones: Armonización legislativa y normativa (15 acciones), Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo (17 acciones), Formación de los agentes educativos (8 acciones), Sistema integral de información (4 acciones), Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación (12 acciones), así como, Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial (10 acciones).

Cabe señalar, que el objetivo de la Estrategia (2019, pp. 10-11) consiste en la transformación gradual y paulatina de un Sistema Educativo Nacional en el que ha prevalecido la exclusión social, en uno inclusivo, flexible, pertinente y sensible que atienda y elimine las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que se presentan al interior y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Desde esta perspectiva, se señala que la exclusión no se debe a la condición de los educandos, sino a las barreras que existen en un sistema caracterizado por ser estandarizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado. Por ende, la responsabilidad de las personas que enfrentan una condición de vulnerabilidad es transferida al sistema. De manera que, junto con el reconocimiento a la diversidad se enmarca el trabajo en la educación con base al principio de accesibilidad, tomando decisiones desde cualquier ámbito bajo la prerrogativa de que todas las personas tengan acceso al bien social de la educación.

Otro de los desafíos consiste en impulsar que los proyectos institucionales de los centros escolares posibiliten la accesibilidad de los educandos implementando acciones como los ajustes razonables y las medidas específicas que minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, esta es una visión aún en ciernes, ya que en el hecho educativo se ha considerado que una escuela inclusiva es la que acepta a alumnos con discapacidad y que para una práctica docente inclusiva basta incorporar adecuaciones curriculares o ajustes razonables a la planeación didáctica aun y cuando no se comprenda el origen y la diferencia entre ambos términos.

Al respecto, se asume que una escuela que cuenta con el servicio de educación especial garantiza una cultura incluyente. Y a la inversa, que una escuela está limitada para ofrecer una educación inclusiva si carece de personal de educación especial. Si bien, los equipos de educación especial constituyen un gran apoyo para el desarrollo de las prácticas inclusivas en las escuelas regulares, su presencia no garantiza una cultura inclusiva en la organización escolar. Además, las cuestiones presupuestales provocan que este apoyo multidisciplinario se asigne únicamente a algunos de los centros escolares con mayor población de alumnos con necesidades educativas especiales.

Se advierte que aun y cuando la intervención de estos equipos favorece el desarrollo modelos inclusivos y la escolarización de alumnos, crear una escuela inclusiva es una tarea que implica la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar y que, en definitiva, no depende únicamente del servicio que presten los equipos de educación especial.

Al tiempo que las acciones comprendidas para la armonización legislativa y normativa propician la actualización de las normas para asegurar el enfoque de diversidad, identificación y atención de barreras así como flexibilidad del Sistema Educativo Nacional, la supervisión escolar cuenta con los mecanismos para fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas a través de los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica que brinda bases para orientar las acciones para la mejora de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, según las necesidades técnico-pedagógicas de las escuelas. (SEP, 2020)

Entonces, cobra relevancia que las acciones de asesoría, acompañamiento y apoyo emprendidas por la supervisión escolar tengan el sustento de una modalidad de investigación documental, de manera que los proyectos de intervención articulen la teoría con la práctica y se materialicen en estrategias para impulsar el desarrollo de una metodología para la planeación con un enfoque inclusivo, ajustes razonables, adecuaciones

culturales y medidas específicas para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos.

Así mismo, que los proyectos institucionales partan de diagnósticos contextualizados con información estadística y propicien la reflexión sobre las prácticas directivas y docentes para generar cambios paradigmáticos que posibiliten a la comunidad escolar adquirir la conciencia de que la inclusión implica que, además de garantizar acciones que favorezcan el acceso, tránsito y egreso de todos los educandos, se gesten en las escuelas una organización escolar con enfoque inclusivo y de atención a la diversidad.

## DESARROLLO

Con base a lo planteado, una de las tareas de la supervisión escolar es poner el énfasis en que la educación inclusiva va más allá de la atención a la población con discapacidad o aptitudes sobresalientes, población indígena o migrante. Puesto que, además de estos grupos, existe vulnerabilidad en los alumnos con alta marginación o pobreza, niños en situación de calle o que viven en cárceles, así como estudiantes que manifiestan diversidad sexo-genérica, entre otros.

De la misma forma, ha de brindarse asesoría, acompañamiento y apoyo para que los miembros de la comunidad escolar actúen desde cualquiera que sea su ámbito de responsabilidad para construir escuelas que asuman que la exclusión no es un problema de los educandos, sino de las escuelas y que, son éstas las que deben adecuar sus propuestas educativas para atender a quienes presentan diversas necesidades.

Esta labor conlleva a asumir el desafío de construir un lenguaje común para visibilizar la diversidad como algo legítimo y desarrollar culturas educativas que acojan a las comunidades valorando sus diferentes expresiones, así como, responder desde la convivencia basada en el valor de la diversidad ofreciendo oportunidades a los educandos para que aprendan a relacionarse con respeto y a aprecio a las personas.

A su vez, generar culturas escolares que en la búsqueda de la justicia social diseñen, implementen y den seguimiento a proyectos institucionales con orientación inclusiva para eliminar prejuicios, estereotipos, segregación o prácticas de discriminación y se adecuen a las necesidades de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Para profundizar en el criterio de inclusión, a continuación, se desglosan algunos de los conceptos básicos que han de analizarse desde la supervisión escolar junto con la comunidad educativa para comprender y asumir las implicaciones de la educación inclusiva.

En la Estrategia (2019) se define que las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* son entendidas como las condiciones internas o externas al sistema educativo que limitan o privan a ciertas personas y colectivos sociales, del ejercicio del derecho a la educación y generan brechas de desigualdad, exclusión o discriminación. Éstas pueden ser: *estructurales*, cuando tienen que ver con los valores instalados o las concepciones de las personas; *normativas*, referentes a cualquier tipo de ley, acuerdo, normas, programas y reglas; y, *didácticas*, aquellas que se presentan en el acto educativo. (p. 9)

Según el Artículo 61 de la Ley General de Educación, uno de los conceptos clave en los que se sustenta la educación inclusiva es el de valoración a la *diversidad*, lo cual se desglosa en: condiciones, características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

Con base a lo anterior, se destaca que el alumno no tiene ni nace con barreras de aprendizaje, sino que las enfrenta. Por consiguiente, el concebir a un alumno que requiere más apoyos en lugar de un alumno que tiene más necesidades, conlleva a un cambio de mirada y de lenguaje que posibilitaría la identificación y el análisis de las implicaciones organizacionales para asumir un posicionamiento ético que sustente la toma de decisiones desde un criterio inclusivo hacia quienes enfrentan obstáculos, ya que la rigidez de la escuela limita los cambios para que se les brinde una respuesta que permita su presencia, participación y logro. (Habvaco, 2020, 9m60s)

La *accesibilidad* es una de las acciones a implementar que se constituye como el requerimiento básico para evitar el aislamiento, la exclusión, la discriminación y la segregación de las personas, en cualquier ámbito de la vida. Con base a lo expresado en el Artículo 2 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, ésta comprende las medidas que aseguren el acceso de las personas al ejercicio de sus derechos, como: la educación, información, comunicación, movilidad, salud, y a todos los satisfactores materiales y legales, en igualdad de condiciones; que deben estar presentes en todos los aspectos y ámbitos educativos. En síntesis, es la llave que permite asegurar el ingreso, trayecto formativo y logro educativo de los educandos a través de la igualdad de condiciones para que todos tengan acceso al derecho a la educación.

Se destaca que, desde la Estrategia de Equidad e Inclusión del Ciclo 2017-2018, se hace referencia al *Diseño Universal* como la creación de productos y entornos diseñados pensando en todos y destinados beneficiar a distintas personas sin la necesidad de una adaptación posterior; es decir, diseñar y construir espacios que consideren las diversas necesidades de las personas. (SEP, 2018 p. 28)

Por consiguiente, desde el enfoque didáctico y como otra de las acciones a implementar de la educación inclusiva, el *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA) se basa en el diseño de propósitos de aprendizaje, contenidos, materiales, actividades didácticas y criterios de evaluación que considere las diferencias de las capacidades de los individuos en la medida de lo posible. De tal manera que, en la elaboración del currículo flexible han de aplicarse en múltiples formas sus tres principios básicos: representación de información (el *qué* de la información); acción y expresión (el *cómo* para acceder al aprendizaje y *cómo* demostrar lo aprendido); y, motivación (el *por qué* del aprendizaje y qué es lo que realmente el alumno requiere aprender). (SEP, 2018 pp. 29-30).

Derivado de lo anterior, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019) precisa como otra de las acciones los *ajustes razonables*, que comprenden las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada, cuando se requieran en un caso particular en entornos, productos y servicios. En el ámbito escolar pueden realizarse en: infraestructura, equipamiento, organización y gestión escolar, recursos educativos y materiales didácticos, comunicación e información, objetos de uso cotidiano y en la implementación del currículo, o bien, cómo hacer que lo señalado por la norma llegue a la mayor cantidad de alumnos. (p.10)

Además, las *medidas específicas* comprenden aquellas acciones necesarias para revertir la discriminación y acelerar o lograr la igualdad de hecho en las personas con situación de vulnerabilidad.

Y, por último, los *apoyos* como actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de los educandos, su intensidad y duración varía de acuerdo con las personas, situaciones y momentos, pueden abarcar todas las áreas de la vida de los educandos e implican la reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación. Algunos ejemplos de apoyos serían los siguientes:

- Discapacidad intelectual: material concreto y textos en lectura fácil.
- Discapacidad auditiva: Lengua de Señas Mexicana, auriculares e implantes cocleares.
- Discapacidad motriz: sillas adaptadas y rampas.
- Discapacidad visual: textos en sistema Braille y Macrotipo.
- Trastorno del Espectro Autista: experiencias de aprendizaje en contextos naturales, mediante secuencias, accesorios de protección sensorial y pictogramas.

Ante esto, ¿cuáles son los principales desafíos de la supervisión escolar? Dadas las desigualdades educativas, la supervisión escolar requiere propiciar acciones desde el interior de las comunidades escolares para hacer tangible el Artículo 61 de la Ley General de Educación en lo concerniente a valorar la diversidad para adaptar el sistema y desarrollar una mayor capacidad de responder con equidad.

Es decir que, para generar un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de paz basada en el respeto y valoración de las diferencias, es importante que las escuelas generen culturas organizacionales para educar en la diversidad y que sus actores comprendan que ésta puede convertirse en una fuente de

enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza, así como, en espacios que favorezcan la inclusión y la justicia social.

Se advierte que, la labor de la supervisión escolar consiste en asumir el desafío de asesorar, acompañar y apoyar a directivos y docentes en la mejora de sus prácticas para que desde la inclusión y conforme a los objetivos de la Agenda 2030, todos los educandos sean atendidos para “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera”. De tal forma que, en vez de considerar las limitaciones del sistema, la supervisión escolar aproveche el conjunto de mecanismos del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica y los Consejos Técnicos Escolares como espacios para la reflexión y transformación de las prácticas educativas a través del diálogo profesional potenciando el tránsito de un paradigma integrador a uno incluyente que brinde los elementos para que cada profesional de la educación asuma su liderazgo pedagógico generando acciones que le permitan transitar del “deber ser” (*qué*) al “hacer” (*cómo*) de la práctica educativa.

Entonces, ¿cuál es el papel de la supervisión escolar para contribuir a la eliminación progresiva de las barreras para el aprendizaje y la participación para asegurar la presencia, participación, aprendizaje y la inclusión social de los educandos?

Se destaca que, generar escuelas inclusivas implica asumir el supuesto arraigado aludido por González (2018, p. 81), “la atención a la diversidad es un asunto que depende de profesores o profesiones particulares; se relega así, a los márgenes de la organización y a la responsabilidad aislada de programas especiales y sus profesionales, y no del centro”. Lo anterior conlleva a que la acción de la supervisión escolar se enfoque en primera instancia en la generación de espacios para clarificar qué es la inclusión.

Con base en el análisis de las concepciones anteriores, un primer momento implicaría generar un cambio cultural para comprender la transición de la integración a la inclusión que precise asesorar, acompañar y apoyar a directivos, docentes y familias para concebir que la educación inclusiva no está acotada a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que, quienes brindan el servicio de educación especial no son los únicos responsables del ejercicio de la inclusión en las escuelas. Por ende, han de diseñarse dispositivos de formación y espacios de encuentro para dialogar, analizar y entender lo que significa inclusión para pensar, hablar y actuar desde un mismo marco referencial.

A partir de estos dispositivos de formación y encuentros, ha de ponerse el énfasis en atacar las barreras que limitan el acceso, participación y logro, apoyándose a los miembros de la comunidad escolar para asumir la corresponsabilidad en la transformación de las culturas escolares. Así mismo, han de ponerse las bases para la ciudadanía a partir de prácticas que cultiven las habilidades específicas que componen las dimensiones del desarrollo socioemocional: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Además, asegurar que directivos, docentes y los profesionales que prestan el servicio de educación especial comprendan qué es el Diseño Universal de Aprendizaje y su relación con el currículo, ya que estos elementos son fundamentales para intervenir a través de los principios del diseño: múltiples formas de representación; múltiples formas de acción y expresión; y, múltiples formas de motivación.

Considerando la heterogeneidad como el común denominador en los centros escolares y con base en las orientaciones para abordar en las sesiones de Consejo Técnico Escolar diversas temáticas desde el enfoque inclusivo, la supervisión escolar ha de apoyar en la instrumentación de rutas de formación que permitan a los colectivos adquirir elementos teóricos y metodológicos para sumar esfuerzos en torno al proyecto institucional para el aprendizaje de todos los educandos.

Por otro lado, pueden brindarse oportunidades para que los directivos fortalezcan su liderazgo pedagógico a través del diseño de dispositivos de formación y situaciones que promuevan el diálogo participativo e igualitario acerca de lo que podría modificarse o fortalecerse en los centros escolares para que todos los educandos asistan con regularidad a la escuela, participen y aprendan.

Para el diseño de situaciones enriquecedoras, la supervisión escolar ha de encontrar herramientas que apoyen a las escuelas hacia el desarrollo de una cultura incluyente, lo cual implica un proceso de reflexión que dé lugar a la acción y se conformen comunidades basadas en el trabajo colaborativo para inspirar al

compromiso con valores que representen el deseo de superar la exclusión y promover la participación, ya que como guías fundamentales: promueven la acción, impulsan hacia adelante y dan un sentido de dirección. (Booth, 2011, p. 24)

Desde esta perspectiva, las sesiones de Consejo Técnico de zona han de aprovecharse como espacios de diálogo horizontal para que los directivos escolares compartan entre sí experiencias que les permitan a su vez, brindar espacios de formación en sus colectivos para funcionar como unidad educativa a través del trabajo colegiado para: intercambiar experiencias, establecer prioridades del trabajo docente, acordar estrategias comunes, dar seguimiento a tareas, entre otros. (Fullan & Hargreaves, 2000)

Se destaca que, en la medida en que se generen la unidad de propósito y la cultura de trabajo colaborativo en las escuelas valorando el esfuerzo, la experiencia personal del logro y el compromiso de los involucrados, se abre la posibilidad de que, a través del diálogo, los colectivos escolares construyan respuestas a los retos, desafíos y problemas comunes que enfrentan para luchar contra la exclusión. De esta manera, “la inclusión puede ser lograda por personas que trabajan conjuntamente aceptando y reconociendo las contribuciones modestas pero importantes de cada uno en sus comunidades escolares”. (González, 2001, p. 91)

La labor de la supervisión escolar consiste en fortalecer la práctica de liderazgo de la comunidad escolar, a partir de la construcción del trabajo colaborativo mediante el diálogo y la ética de comunidad para abrazar los procesos de la democracia profunda: conociendo, comprendiendo y valorando a los individuos como individuos únicos y como miembros de grupos culturales; participando de manera plena, abierta y constructiva a través del diálogo para “hablar y pensar juntos”; trabajar hacia el bien común mediante proyectos y acciones específicas. (González, 2001, p. 92)

Por ende, la revisión permanente del Programa Escolar de Mejora Continua como una hoja de ruta e instrumento para la consecución de los objetivos y metas institucionales, ya que cuando es concebido más que como requisito administrativo, constituye una oportunidad para ajustar y orientar las estrategias escolares derivadas de la reflexión sobre las prácticas docentes y directivas con base en una visión inclusiva.

A partir de esto, pueden establecerse prioridades y acciones para la justicia social, dando pauta a la participación de todos los educandos con base a las experiencias de su entorno, de tal forma que, paulatinamente se generen culturas escolares que incorporen la reflexión sobre la práctica de una manera continua y sostenida para la mejora de las prácticas y en las que se desarrolle de manera integral la docencia, la formación y la investigación.

Al respecto, Rincón señala que: “la buena política educativa consiste en crear las condiciones para que educadores y líderes aprendan conjuntamente sobre lo que sí y lo que no funciona en la búsqueda compartida del aprendizaje liberador”. (2019, p. 39)

Sí desde la supervisión escolar se crean las condiciones para establecer relaciones horizontales de diálogo y de aprendizaje mutuo para analizar colectivo las prácticas educativas, descartando las que no funcionan y se visibilizan las experiencias educativas exitosas para conformar prácticas comunes en torno a lo pertinente para los contextos de cada escuela, se desarrollaría paulatinamente una visión inclusiva que brinde a todos la posibilidad de reflexionar, dialogar e indagar para generar soluciones desde el interior de la comunidad escolar.

Por ende, la supervisión escolar ha de crear y aprovechar las oportunidades para impulsar el desarrollo del capital profesional y el liderazgo pedagógico a través de la implementación de comunidades de aprendizaje mediante el diálogo y la flexibilidad para que los colectivos organicen sus procesos de autoformación, partiendo de experiencias situacionales y de la interacción para incidir en las dimensiones de la gestión escolar, el trabajo en las aulas y el desarrollo de los estudiantes en aspectos biopsicosociales. (Piñón, 2019)

## CONCLUSIÓN

Hablar de educación inclusiva no debería acotarse al ámbito de la educación especial, sino que corresponde concebirla a cada comunidad escolar a partir del reconocimiento de la diversidad de los educandos que la conformen para construir una escuela en la que prevalezca la justicia social.

La supervisión escolar ha de fortalecer la conformación de comunidades profesionales de aprendizajes para que quienes ejerzan el liderazgo directivo, tengan una visión muy clara y específica que les movilice a asumir como compromiso la visión de la inclusión mandatada en la legislación educativa.

Además, han de fortalecerse el diálogo profesional y el liderazgo horizontal, de manera que partiendo de la imagen mental de un futuro preferible (*el “deber ser” en las prácticas educativas*) y del anhelo de evolucionar en la construcción de una escuela que atienda las necesidades de todo educando se asuma en la práctica un enfoque que visibilice la diferencia como algo natural y en el que se propicie el desarrollo de sistemas educativos capaces de responder eficientemente a la diversidad. (SEP, 2017 p. 17)

Esto implica, acompañar a las comunidades escolares para que, con base a su autonomía de gestión, construyan culturas organizacionales en las que lo invisible se vuelva visible y que lo desconocido se convierta en una posibilidad buscando transitar de la teoría a la práctica y asumir lo que les compete de la legislación en la realidad escolar, lo cual conlleva a la búsqueda de nuevas formas de relación con los actores educativos asesorándolos en el diseño de proyectos institucionales acordes a las características de cada contexto y situación.

Por lo anterior, el principal reto para apoyar al desarrollo de culturas incluyentes desde la supervisión escolar, consiste en fomentar la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo en los colectivos docentes. Lo cual puede instrumentarse desde los Consejos Técnicos de zona y de escuela, generando acciones sistemáticas para promover que el diálogo pedagógico y el liderazgo horizontal se conformen como aspectos esenciales para instaurar espacios de reflexión que brinden a los colectivos escolares la posibilidad de convertirse en comunidades profesionales de aprendizaje.

Si en estos espacios se cultiva una cultura que favorece que los colectivos escolares se desarrollen desde el *ser* (sentido y propósito de su función) así como en el *hacer* (elementos didácticos y metodológicos de la docencia) y se promueve el liderazgo pedagógico desde una visión inclusiva de las prácticas impulsadas por el personal directivo, se establecerían las bases para *inspirar* a los diversos actores de la comunidad escolar a comprometerse con el proyecto institucional de una escuela que busca la justicia social.

En consecuencia, primero se ha de *transpirar* generando espacios de diálogo y reflexión para diseñar, implementar y recrear soluciones a los problemas específicos de las prácticas necesarias para generar la inclusión a través de acciones que permitan:

- Analizar la legislación actual en términos de inclusión y su impacto en las escuelas y en las aulas para respetar el derecho a la educación.
- Revisar los enfoques de atención a la diversidad para comprender los procesos de la educación inclusiva.
- Analizar de manera colegiada los enfoques y metas del currículo 2017, así como el Marco Curricular y el Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica (documentos de trabajo) donde se plantean las tendencias pedagógicas más actuales y de mayor trascendencia humana, favoreciendo el desarrollo profesional de los docentes.
- Considerar el perfil de egreso como el eje rector para la concreción de logros educativos del alumno.
- Adquirir elementos metodológicos y de práctica en la atención de las discapacidades, aptitudes sobresalientes y otras condiciones dentro del ámbito de la educación básica para el mayor éxito de los alumnos.

De esta forma, los directivos escolares tendrían elementos para liderar y materializar la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva a través del diseño, implementación y seguimiento de proyectos escolares para la inclusión, con la participación de toda la comunidad educativa para favorecer el reconocimiento, valoración, promoción y defensa de la diversidad, y contribuir a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En síntesis, para generar una cultura inclusiva ha de brindarse asesoraría, acompañamiento y apoyo al personal con funciones docentes y directivas, para la profesionalización de la función mediante la gestión de comunidades de aprendizaje y el desarrollo de una red de directivos y docentes con prácticas incluyentes. Después de todo, la supervisión escolar ha de crear los mecanismos a través de los Consejos Técnicos Escolares para fortalecer el desarrollo del liderazgo pedagógico brindando la posibilidad de apoyar el crecimiento y desarrollo de profesionales comprometidos con la justicia social.

## REFERENCIAS

- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa (2021, 04 de diciembre)
- Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019, 26 de noviembre) Senado de la República. Gaceta Parlamentaria [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14\\_1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14_1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- González, M. (2016). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5443>
- Ley General de Educación. DOF (2019, 30 e septiembre) Artículo 61 [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018, 12 de agosto) Artículo 2 [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)
- Habvaco. (6 de abril de 2020). *Educación inclusiva parte 1* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=x7lBKDoID6g>
- Piñón, E. (2019). *La transformación del supervisor escolar: una experiencia desde la investigación-acción*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1005.pdf>
- Piñón, E. (2020). *El directivo como líder pedagógico*. [https://www.facebook.com/watch/live/?v=163383915490508&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=163383915490508&ref=watch_permalink)
- Rincón, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- SEP (2018) *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. [https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)
- SEP (2020) *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica* [https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento\\_Generales\\_SAAE\\_EB\\_2021.pdf](https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf)