

## Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México

### Educating in and for a Diversity of Students in Elementary School Classrooms in Mexico City

Gabriela Begonia Naranjo \*

Universidad Pedagógica Nacional, México

Este trabajo analiza cómo se asumen en las aulas los desafíos de la inclusión, perspectiva incorporada en la actual política educativa mexicana. Se consideran registros etnográficos de la práctica de cinco maestros en escuelas primarias de la Ciudad de México, para analizar, desde la etnografía escolar y referentes teóricos sobre práctica docente, política e inclusión educativa: las perspectivas de los docentes sobre la diversidad de sus alumnos, los desafíos que esta diversidad plantea a su trabajo cotidiano y las formas en que los afrontan. Se encuentra que el enfoque de inclusión estuvo presente en las aulas observadas, no sólo por la mayor presencia de niños que por sus condiciones y características antes hubieran estado fuera de la escuela común o en escuelas segregadas, sino también por las actitudes de los docentes ante las dificultades de sus alumnos y por las acciones que implementan para promover que todos avancen en sus aprendizajes. Pero también se identificaron prácticas aun fuertemente influenciadas por perspectivas médicas y psicologistas sobre el aprendizaje, el comportamiento y las dificultades asociadas a estos. Se enfatiza la necesidad de complejizar la mirada sobre el trabajo docente y generar las condiciones necesarias para viabilizar en las aulas una educación inclusiva.

**Descriptor:** Diversidad cultural; Pertinencia de la educación; Docente de escuela primaria; Política educacional.

This paper analyzes how the challenges of inclusion, a perspective incorporated into the current Mexican educational policy, are faced in primary classrooms. Several ethnographic registers of the practice of five teachers in primary schools in Mexico City are considered. From school ethnography and theoretical references on teaching practice, politics and educational inclusion. It is analyzed: the teachers' perspectives on the diversity of their students, the challenges that this diversity poses to their daily work and the ways in which they faced them. It was found that the inclusion approach was present in the classrooms observed, not only because of the greater presence of children because of their conditions and characteristics before they had been outside the common school or in segregated schools, but also because of the attitudes of teachers toward the difficulties of their students and the actions they implement to promote progress in their learning. But practices that were still strongly influenced by medical and psychological perspectives on learning, behavior, and the difficulties associated with them were also identified. Emphasis is placed on the need to broaden the focus on teaching work and generate the necessary conditions to enable an inclusive education in the classroom.

**Keywords:** Cultural diversity; Educational relevance; Primary school teacher; Educational policy.

---

\*Contacto: [gwaranjo@upn.mx](mailto:gwaranjo@upn.mx)

## Introducción

A partir de los noventa, las políticas de educación inclusiva han ganado cada vez mayor centralidad en los programas de gobierno en México. Particularmente, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), entre otros documentos generados en reuniones auspiciadas por organismos internacionales, fueron un referente clave para que se iniciara la “transformación” del sistema educativo mexicano, recuperando la demanda de brindar educación a “todos”, niños y niñas, independientemente de su origen, características y condiciones. Así, como parte de la reforma global del sistema educativo mexicano, se adoptó un modelo de integración educativa, lo que implicó, entre otras cosas, que las escuelas comunes abrieran sus puertas a todos los educandos, particularmente a quienes presentaran necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad.

En años recientes, la integración educativa, que en la práctica había sido asumida como responsabilidad casi exclusiva de las instancias de educación especial, fue cediendo paso en los documentos políticos, legales y normativos a una perspectiva más inclusiva. En los programas de gobierno de la gestión que al escribir este artículo estaba concluyendo (2012-2018), esta perspectiva se presenta como un medio para combatir las desigualdades: “Es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual.” (Gobierno de la República, 2013, p. 61). Además, compromete a todo el sistema educativo para impulsarla: “Un buen sistema educativo debe ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013, p. 58). Así, se plantea como uno de sus objetivos: “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.” (SEP, 2013, p. 68)

Se sabe que las propuestas de transformación derivadas de las políticas son reinterpretadas al pasar por los diferentes niveles del sistema educativo, pero es en las escuelas y en las aulas donde se concreta su proyección práctica (McLaughlin, 1998). En este nivel del sistema es donde las leyes y normativas, estrategias, planes y acciones derivadas de las políticas, generan o no las condiciones necesarias para que sus pretensiones se viabilicen. Y al final, son los docentes quienes de manera más directa tienen que ponerlas en práctica en el contexto específico de su trabajo, comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades (Ezpeleta, (2004) y asumir la responsabilidad por sus resultados.

El desarrollo e impulso de políticas de inclusión educativa ha tenido como uno de sus efectos, el que en las escuelas sea cada vez más frecuente la presencia de niños que, por sus características, condiciones u origen, habían estado históricamente excluidos o en escuelas segregadas, como es el caso de los alumnos con discapacidad, que eran mayoritariamente atendidos en escuelas de educación especial. Si bien aún existen este tipo de escuelas, ahora transformadas en Centros de Atención Múltiple (CAM), los alumnos con discapacidad tienen cada vez mayor presencia en las escuelas comunes. Para el cierre del ciclo escolar 2017-2018, en la Ciudad de México, los CAM atendieron a 3,360 estudiantes con alguna discapacidad en el nivel primaria, mientras que las Unidades de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), reportaron haber atendido a 3,502 menores con esta condición en el mismo nivel, pero en escuelas comunes (DEE, 2018).

Las transformaciones sociales, las migraciones, los avances en materia de derechos humanos, la mayor cobertura en los niveles básicos de educación, entre otros factores, han impactado en la configuración de grupos escolares aún más heterogéneos. La cifra global de atención de la UDEEI refleja de alguna manera la diversidad de alumnos en situación de vulnerabilidad que forman parte de dichos grupos. Se reporta que durante el ciclo escolar 2017-2018, la UDEEI atendió a un total de 56,239 estudiantes en preescolar, primaria y secundaria, de los cuales el 67% son niños (37,574) y el 33% son niñas (18,665) (DEE, 2018). Además de la discapacidad, dicha cifra incluye: capacidades y aptitudes sobresalientes, condiciones de salud, dificultades severas de conducta, comunicación y aprendizaje; migrantes, indígenas, situación de calle, orfandad, entre otras condiciones (AEF, 2019). Es en estos escenarios que los maestros mexicanos tienen que desarrollar su trabajo atendiendo el mandato de brindar una educación inclusiva.

El propósito de este artículo es analizar cómo los docentes asumen en la práctica cotidiana de sus aulas la tarea de educar en y para la diversidad de sus alumnos. Entendiendo que la “diversidad” es una característica inherente a todo grupo humano, por lo que no se aplica únicamente para referir a quienes presentan alguna condición específica (por ejemplo, discapacidad, migración, origen étnico indígena, entre otras), sino que considera a la totalidad de los alumnos en un grupo escolar, cada uno de los cuales es único e irrepetible (Barrero y Rosero, 2018). Desde una mirada etnográfica, no se pretende evaluar qué tanto los docentes responden al “deber ser” de la educación inclusiva, sino aportar elementos para comprender su trabajo en el marco de los desafíos que la implementación de las políticas educativas les plantea. Esto es importante porque una propuesta de cambio que trastoque las estructuras profundas de la vida cotidiana, no es viable si no se considera la perspectiva de sus protagonistas.

## 1. Revisión de la literatura

### 1.1. Educación inclusiva contra la exclusión

La inclusión, antes que ser un principio asumido por el Estado mexicano para desarrollar sus políticas educativas, se ha desarrollado como un amplio enfoque filosófico, ético, teórico y conceptual que surge al reconocer y cuestionar los procesos históricos y sistemáticos de exclusión profundamente arraigados en nuestras sociedades. Las obras de Foucault han sido un referente central en este sentido. En ellas, de acuerdo con Peters y Besley (2014), el tema de la exclusión se muestra como un hecho histórico brutal que permea a las instituciones de las sociedades occidentales, entre ellas, la escolar. Como plantean Echeita y colaboradores (2014):

*Inclusión y exclusión son polos de un proceso dialéctico y conceptos fuerza muy potentes para ayudarnos a repensar políticas y prácticas en muchos ámbitos de la vida, no solo en lo educativo, sino también en el ámbito social, económico, laboral, urbanístico, etc.*  
(p. 31)

Aunque la educación inclusiva es frecuentemente vista como una aproximación dirigida a beneficiar a los niños con discapacidad, o a quienes entran en alguna de las categorías de “vulnerabilidad” (Barrero y Rosero, 2018), cada vez más se entiende que sus alcances son mucho más amplios, pues se trata de “apoyar y acoger la diversidad de todos los estudiantes, con el objetivo de eliminar la exclusión social. Tal exclusión es una consecuencia de actitudes y respuestas hacia la diversidad de razas, clases sociales, etnicidad, religión, género y habilidad” (Peters y Besley, 2014, p. 109) Por tanto, busca

promover el desarrollo de sociedades más justas y democráticas que celebren, respeten y valoren las diferencias, se enriquezcan de ellas y luchen en contra de las desigualdades al propiciar el goce de los derechos básicos de todas las personas.

Desde las políticas de educación inclusiva en México, se demanda a las escuelas y sus docentes revisar, cuestionar y modificar sus políticas, culturas y prácticas para construir espacios donde cada estudiante, independientemente de su origen, características y condiciones pueda desarrollarse plenamente y participar activamente en la escuela y en la sociedad. Se plantea la necesidad de reconocer, respetar y valorar las diferencias en sus múltiples causas y manifestaciones (raza, clase, género, orientación sexual, lengua, contexto comunitario o familiar) y a partir de ello construir una pedagogía diversificada que posibilite la participación y desarrollo integral de todos los educandos. El cuestionamiento hacia las escuelas relacionado con el cumplimiento o no de estas demandas es contundente:

Las políticas educativas nacionales han asumido la educación inclusiva, quedando plasmada la atención a la diversidad en los currículos de los países. Sin embargo, en la práctica se sigue concibiendo la diversidad como lo alejado de la norma, lo distinto, la excepción a la regla, que en la mayoría de los casos representa un problema o dificultad y en otros casos, simplemente se la ignora. En los centros escolares persisten mecanismos excluyentes, derivados de esta mirada de la diversidad en la escuela, que pone énfasis en el sujeto y que obvian los contextos con los que interactúan y que mediatizan su desarrollo y aprendizaje. (Andújar y Rosoli, 2014, pp. 47-48)

Pero el cumplimiento de las demandas de una educación inclusiva requiere transformaciones profundas, no sólo del sistema educativo, sino en el plano social, económico y político más amplio (Echeita et al., 2014), ya que los procesos de exclusión tienen raíces históricas y de relaciones de poder profundas. Sin embargo, la complejidad implicada en un proyecto de tal envergadura, se obvia en discursos sobre los maestros, con el uso reiterado del argumento de la incompetencia docente, el cual ha ofrecido las bases para culpabilizar éstos por los pobres procesos y resultados educativos (Souza, 2006).

Claro que los maestros tienen un papel de suma importancia para generar los cambios deseables, pero el impacto de su esfuerzo se potencia cuando éstos se promueven desde diversos frentes. Como plantean Echeita y otros (2014): “Por su propia naturaleza, el progreso hacia una educación más inclusiva es una empresa de carácter ‘sistémico’” (p. 34). Por lo pronto, un elemento fundamental para orientar el cambio, tratándose de los docentes, es reconocer su trabajo como es, tratando de advertir cómo las políticas educativas se hacen presentes en el aula y cómo ellos responden a sus desafíos, desde las condiciones y recursos con los que cuentan (conceptuales, pedagógicos, organizativos, entre otros).

### ***1.2. La complejidad del trabajo docente***

Parte de una concepción que reconoce que el trabajo docente tiene lugar dentro de una institución con características, procesos y dinámicas complejas que lo posibilitan a la vez que lo constriñen. Aquí cabe destacar la centralidad que la racionalidad administrativa y la laboral tienen en la institución escolar, incluso por encima de la pedagógica (Ezpeleta, 2004), propiciando la construcción de un entramado de relaciones institucionales rígidas y burocráticas que le deja poco margen para participar en la toma de decisiones. Pero, es

importante reconocer que en este entramado también se hacen presentes múltiples influencias “externas” a la escuela, como las económicas, sociales, culturales e ideológicas. En este marco, el docente, servidor público del Estado mexicano, tiene que responder a las demandas, no menos complejas, que le son planteadas a través de leyes, normativas, reglamentos, evaluaciones de desempeño, etc.

No obstante, lo anterior, el maestro también tiene un cierto margen de acción, de autonomía relativa (Moore, 1990), en el que el maestro puede hasta cierto punto decidir lo que hace en función de sus recursos, de las condiciones en las que desarrolle su labor y de la propia situación interactiva con los alumnos. Y ya que son sujetos activos, desde sus particularidades van construyendo sus propias formas de trabajo, en los márgenes que los intersticios institucionales les permiten (Frigerio, 1991).

*Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos. (Rockwell y Mercado, 2003, p. 127)*

Cabe señalar que el margen de autonomía docente es cada vez más limitado, dado el recrudecimiento de las formas de control y vigilancia al que se ve cada vez más sometido, no sólo por las autoridades educativas, sino también por los padres de familia, colegas e incluso por teóricos, investigadores y académicos que llegan a juzgar duramente su desempeño.

Finalmente, considero que los propios docentes son heterogéneos, cada uno con sus propias historias, formación, trayectorias profesionales, intereses, características, etc., que desarrollan su trabajo en contextos escolares y sociales concretos, también heterogéneos.

Las propuestas para concretar una educación inclusiva tendrían que reconocer lo específico y complejo de la labor de los docentes e incluir sus perspectivas en su construcción desde las posibilidades reales de su práctica cotidiana. En este sentido, son relevantes los estudios que analizan la forma en que algunas escuelas afrontan los desafíos de la educación inclusiva. Por ejemplo, los de Morcillo y García (2014) y Muñoz (2018), identifican escuelas que desarrollan buenas prácticas de educación inclusiva, para analizar sus características, lo que hacen y cómo lo hacen para lograrlo. Otras investigaciones, sin elegir sus casos por mostrar prácticas inclusivas, analizan el trabajo docente en grupos donde se encuentra algún alumno con discapacidad (por ejemplo, Naranjo, 2017a, 2018), encontrando indicios de cómo, sin tener una capacitación específica y en condiciones difíciles, buscan la forma de promover su aprendizaje y participación en las dinámicas académicas y sociales del aula.

En este artículo se sigue la tendencia de analizar la práctica de docentes en sus contextos “naturales” de trabajo, aunque sin elegir casos bajo el criterio de tener “buenas prácticas” y sin restringirlo a la atención específica de alumnos en alguna condición específica de “vulnerabilidad”. Se trata de analizar su trabajo ante la diversidad de sus alumnos, tal como ellos la entienden y describen, en las condiciones y con los recursos con los que cuentan. Esto es clave para la construcción, no sólo del rumbo de las transformaciones necesarias sino, sobre todo, para ofrecer también indicios de cómo esto puede ser posible.

## 2. Método

Los datos que se analizan fueron recabados en el marco de una investigación cualitativa más amplia, desarrollada por el Departamento de Investigaciones Educativas, cuya finalidad fue valorar el desempeño de docentes de primaria y de secundaria en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y la práctica docente en general. Para realizar el trabajo de campo se conformaron cinco equipos de investigación, cada uno observó la práctica de cinco maestros. El ingreso a las escuelas fue gestionado por las autoridades educativas que solicitaron el estudio, siempre con la anuencia de los directivos y docentes, la autorización por escrito de los padres de familia y el acuerdo de los alumnos. Con mi equipo, una especialista en matemáticas, otra en español y yo, observamos cuatro jornadas de trabajo en aula de cinco maestros de primaria; videgrabamos clases de español, matemáticas y ciencias naturales; e hicimos entrevistas a maestros, alumnos y algunos padres de familia. Personalmente, una vez concluida la investigación, me planteé la tarea de analizar de manera más detallada el trabajo de esos cinco docentes relacionado con la diversidad de sus alumnos, característica que sobresalió en prácticamente todos los grupos del estudio más amplio.

El trabajo de campo y el análisis estuvo orientado por la etnografía, considerada como perspectiva teórico metodológica (Rockwell, 2009), por lo que la finalidad no fue evaluar el trabajo de los maestros, sino comprender lo que sucede en sus aulas, considerando sus perspectivas. En este sentido se indagó cómo los docentes miran la diversidad de alumnos que conforman sus grupos, qué desafíos le plantea esta diversidad a su trabajo y cómo los enfrentan cotidianamente. El corpus de datos aquí considerados incluye, además de las transcripciones de las entrevistas, mis registros ampliados de las clases observadas y mis notas etnográficas sobre la dinámica más amplia del aula y la escuela.

La observación y los registros en etnografía no se realizan desde modelos o categorías preestablecidas, pues se trata de elaborar descripciones émicas (Saville-Trioke, 1989), es decir, analizar los procesos “desde adentro”, con categorías descriptivas y explicativas desarrolladas a partir de la lectura repetida de los datos para interpretar las interacciones desde la lógica de los participantes. Este análisis se construye mediante una relación dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, por lo que la interpretación de los significados de la vida cotidiana, en este caso de las aulas, juega un papel fundamental.

Las escuelas donde se realizó el trabajo de campo, excepto en un caso, están ubicadas en contextos urbano-marginales (U-Mar), zonas periféricas de la Ciudad de México con grandes concentraciones poblacionales y limitados en el acceso a algunos bienes y servicios. Dos de estas escuelas se encuentran en comunidades bastante alejadas del centro de la ciudad e incluso tienen características más cercanas a lo rural. Las otras dos, menos alejadas, se encuentran en contextos de alta inseguridad. La escuela restante se ubica en una zona urbano-media (U-Medio). Otros datos sobre los docentes y sus condiciones de trabajo se presentan en el cuadro 1. Cabe aclarar que los nombres reales de los participantes fueron cambiados para salvaguardar su identidad, así mismo, los nombres de las escuelas se mantienen en el anonimato.

Cuadro 1. Datos generales sobre los docentes y sus grupos de alumnos

DOCENTE	EDAD	AÑOS SERVICIO	FORMACIÓN	CONTEXTO	GRADO	NO. ALS. (SEXO)
Laura	26	5	Lic. Pedagogía (Universitaria)	U-Mar	3o	31 (15m;16h)
Toño	34	11	Lic. Ed. primaria (Normalista)	U-Mar (rasgos rurales)	5o	38 (25m;11h)
Silvia	35	13	Lic. Ed. primaria (Normalista)	U-Medio	5o	31 (20m;11h)
Paty	36	13	Lic. Ed. primaria (Normalista)	U-Mar	4o	27 (15m;12h)
Raúl	41	12	Lic. Ed. Primaria (universitaria)	U-Mar (rasgos rurales)	5o	25 (13m;11h)

Fuente: Elaboración propia.

La población de alumnos proviene de familias que se dedican a diferentes actividades: oficinistas, comerciantes (ambulantes en muchos casos), obreros y empleadas domésticas. En el caso de las comunidades con características rurales, algunas se dedican a la agricultura, la ganadería y el comercio de productos cultivados por ellos mismos. Los niveles de estudio de los padres difícilmente sobrepasan el medio superior y en algunos casos tienen apenas algunos grados de primaria. En muchas familias, ambos padres trabajan, por lo que los niños se quedan a cargo de algún familiar, los abuelos o incluso de algún vecino. En dos escuelas se reporta una cierta fluctuación de la población de alumnos, debido a la migración de las familias.

### 3. Resultados

#### 3.1. El reconocimiento de las diferencias

Luna (1997), a partir de una investigación etnográfica de aula, mostró cómo los maestros elaboran durante el ciclo escolar una especie de expediente no escrito sobre sus alumnos. Es decir, van construyendo y actualizando conocimiento sobre “el desempeño de los niños a través de informaciones específicas sobre sus posibilidades y límites en cada tarea propuesta; sus preferencias o rechazos en torno a lo que les interesa o les aburre, sobre lo que están dispuestos a hacer o no” (p. 13). En congruencia con esto, el análisis en este estudio permite afirmar que los maestros se preocupan por conocer a sus alumnos, pero, además, identifican lo que les es común y lo que los diferencia. Para ello realizan acciones específicas al inicio del ciclo escolar, un “diagnóstico” que la propia escuela solicita, pero también van actualizando su conocimiento a lo largo del mismo e incluye no sólo aspectos académicos, sino también sociales, familiares y afectivos.

El maestro Raúl destaca la importancia de conocer a sus alumnos y sus diferencias: “acordémonos que hay diferentes personalidades, estilos de aprendizaje, emociones que cambian en el día a día. Yo puedo hablar de una estrategia que va a funcionar para un grupo de 5º, pero, si no conoces a tu grupo, no lo comprendes, no sabes el estilo de aprendizaje, el contexto, el entorno, no te va a funcionar, ¡no es una receta la educación!”. Así, se constata también que ese expediente no escrito es contextualizado, histórico, cambiante y vivo, permanentemente actualizado (Luna, 1997).

Las descripciones de los maestros de este estudio sobre sus alumnos enfatizan más cierto tipo de características que otras y cómo se presentan de manera diferencial entre ellos e incluso, en algunos casos, plantean explicaciones al respecto. Por ejemplo, el maestro Toño destaca algunos de sus rasgos “morales”: “son niños muy buenos, con mucha iniciativa, a diferencia de otros niños de ciudad, aún son muy respetuosos, tienen buena educación de sus casas en este sentido y no traen las broncas de ciudad, ya que son hijos de una comunidad que es aún un pueblo”. Por su parte, la maestra Laura, refiere algunos rasgos afectivos de sus alumnos: “al ser más pequeños expresan más su cariño, les gusta más el juego y se implican más en las actividades que les propongo”. Pero también reconoce que “son muy dependientes de los papás y de la maestra para hacer las cosas”, que son muy dispersos, ya que “al ser hijos únicos o los más pequeños de su familia, son muy consentidos, berrinchudos y caprichosos”, y que por eso le ha costado mucho trabajar la atención y la disciplina.

Hay quienes enfatizan las condiciones de vida de sus alumnos. Por ejemplo, el maestro Raúl destaca que no reciben la atención necesaria de sus padres o viven circunstancias familiares difíciles, a tal grado que, “una buena parte de ellos dicen que se sienten más seguros en la escuela que en su casa”. Señala que las dificultades económicas de las familias se hacen presentes en el aula: “no hay dinero. Ahorita pagamos copias, almuerzo y todo eso, hay niños te dicen ‘es que no he comido hoy maestro’; entonces, ¿cómo te voy a hacer aprender?”. La maestra Laura, también reconoce este tipo de dificultades y las considera para organizar su trabajo.

La maestra Paty señala algunas diferencias entre niños y niñas: “(éstas) son más inquietas, activas, latosas y platiconas, están viendo lo que hace la de al lado, para venirla a acusar; varias son líderes ¡pero para mover al grupo en cosas malas!”. En cambio, describe a los alumnos como más tranquilos y trabajadores. El maestro Toño también compara a niños y niñas. Para él son iguales, pero a los niños les dice que “incluso las mujeres nos rebasan”, así que trata a todos por igual y procura que haya respeto entre todos.

Las diferencias asociadas con el desempeño académico de sus alumnos son enfatizadas por la maestra Silvia, como quiénes van más adelantados y cuáles son sus dificultades y necesidades: “Este grupo es muy variado, hay niños que tiene una facilidad para hacer las cosas, por ejemplo, Tito, aunque es muy concreto y tiene problemas con la ortografía. Quien hace unos mapas mentales muy concisos y si te explica muy bien es Blas; él y Oto van más allá de lo que se les solicita, son más detallistas en ciertas cosas”. Por su parte, Laura considera que sus alumnos son muy visuales, así que les gustan mucho los experimentos y observar las cosas, mientras que actividades como tomar un dictado, les cuesta trabajo.

En suma, los maestros de este estudio describen a sus alumnos reflejando cierto conocimiento sobre sus características, sus condiciones de vida, sobre lo que les es común y lo que identifican como específico de cada uno, sobre sus dificultades y fortalezas, así como sobre los retos que con ellos enfrentan para su trabajo cotidiano. Esto queda mucho más claro cuando se refieren a ciertos alumnos que se describen en el siguiente apartado.

### ***3.2. Diferencias que desafían el trabajo docente***

Los maestros refieren condiciones o situaciones de algunos alumnos que particularmente les preocupa y representan un reto para su trabajo: discapacidad intelectual (DI), trastorno



por déficit de atención (TDAH), rezago académico, dificultades de comportamiento y problemas de salud física o emocional.

En algunos casos, los docentes describen a los alumnos que más les preocupa recurriendo a caracterizaciones legitimadas y explicadas desde concepciones médicas y psicólogas que estuvieron vigentes por muchos años en el ámbito de la educación especial (ver Naranjo, 2017b, pp. 125-126). Por ejemplo, la maestra Silvia describe a un niño diagnosticado con DI, cuyo desempeño “es más bajo que el de sus compañeros” y cuenta con un limitado apoyo de su mamá: “Pepe está aprendiendo apenas su nombre, cuenta e identifica los números del 1 al 10; hay un momento en que llega a desesperar por los ruidos que hace, es difícil controlarlo dado que su edad mental marca que tiene seis años y los niños pequeños son más de estar jugando, hablando, imitando y llamando la atención”. La maestra Paty reporta a Saúl, también diagnosticado con DI: “él está en cuarto año, pero pareciera que tiene la edad de un niño de segundo; cuando llegó, nada más sabía la numeración del 1 al 20.” La maestra Laura refiere, como uno de los dos casos que en su grupo tienen NEE, a Juan: “Está en proceso todavía de adquisición de la lectoescritura. Ya le dicto las palabras y los temas. Sus dificultades de comportamiento: no se controla, no tiene límites en casa”. Atribuye estas dificultades a que, por situaciones familiares muy difíciles, fue desatendido por su mamá, considerando que lo que hace es para llamar la atención. La maestra cree que además tiene TDAH.

Quien sí está diagnosticado con TDAH es Abel, alumno de la maestra Silvia, medicado y con asistencia a terapia los martes, por lo que ese día se integra a clase después del recreo. Tiene que estar pendiente de él, “porque luego está en todo menos en su trabajo” o genera problemas por hacer cosas que no le corresponden. Otro caso es reportado por la maestra Paty: Cruz, un niño que desde el primer grado recibió diagnóstico de TDAH y la prescripción de medicamento: “Su mami le viene a dar a la hora del recreo una pastillita para que esté tranquilo”. Es muy temperamental, por lo que es difícil trabajar con él: “ahorita que hicieron equipos, fue el chico que no quería trabajar y me acerqué a él: ¿qué te pasa?; es que yo no trabajo con niñas, me dijo”. Agrega la maestra: “No es agresivo, pero es aislado, a veces apático al trabajo, difícil de convencer para realizar algunas cosas” y “no tiene dificultades para aprender, incluso en Matemáticas es muy bueno”. Tere, alumna de la maestra Silvia es “una chiquita que tiene rezago y problemas de lenguaje”.

Tom y Lety son alumnos que el maestro Raúl identifica con rezago asociado a los problemas familiares que enfrentan: “ellos acaban de entrar (casi a mitad del ciclo escolar), vienen de otra escuela y con problemas serios de casa, conflictos emocionales fuertes. No se recibe el apoyo en caso necesario”. Mary, alumna de la maestra Paty, “no es de discapacidad ni nada, es rezago nada más”, arrastrado desde otros grados en los que no aprendió debido a que falta mucho. La atención a esta alumna se complica porque la mamá es difícil, llega a ser muy agresiva y no apoya el trabajo, hay un completo abandono de su hija”. Cuando Ana, alumna del maestro Toño, llegó con él no hablaba, no participaba, ni trabajaba, tenía dificultades para escribir y leer y era rechazada y discriminada por sus compañeros. Su mamá tiene hipoacusia y, desde el punto de vista del maestro, una cierta discapacidad intelectual. Este maestro refiere también a Ale y Dany, quienes faltan mucho, hasta por quince días y las pláticas con las mamás no logran comprometerlas para resolver este problema.

Hay dificultades relacionadas con el comportamiento de algunos niños que los docentes asocian a factores familiares y/o afectivos. La maestra Laura refiere dos casos: “Hay

ocasiones que mando a Aldo y Juan a sacar copias y los mismos niños comentan: “Ay maestra, así trabajamos muy bonito”. ¿Por qué?, porque Aldo no tiene límites en casa, no sabe quién es su autoridad, puede ser su mamá, su abuelita o abuelito. “De ahí en fuera, el trabajo con los niños, es agradable y si se da”. La maestra Silvia refiere a Mau, un niño “que se quiere hacer el chistosito”, porque tiene baja autoestima y quiere llamar la atención.

Los maestros también describen la presencia en algunos alumnos de estados afectivos que interfieren con su implicación en el trabajo escolar. Estos también están asociados, desde lo que reportan, con situaciones familiares complicadas. Eus, alumno de la maestra Paty, se muestra muy disperso, sin atender la clase ni implicarse en las actividades. Ella cree que se debe a al divorcio de sus padres. La maestra Laura refiere a una alumna cuyos padres también están en proceso de separación, afectando su estado de ánimo (incluso con ideas de suicidio) y su trabajo en el aula. El maestro Toño menciona a un niño que se estaba lacerando la piel, “entonces sí me preocupa y ya mandé a traer a la mamá para buscar la ayuda necesaria y ver el por qué lo hace”.

Finalmente, las situaciones de salud también se hacen presentes en algunos grupos. Por ejemplo, la maestra Silvia refiere a dos niños con faltas por un período prolongado, debido a que uno fue sometido a una cirugía y otro tuvo una fractura.

Cuadro 2. Situaciones reportadas por cada maestro

DI	TD	COMPORTAMIENTO	REZAGO ACADÉMICO	SALUD, FÍSICA O EMOCIONAL	
Laura	Juan	Aldo y Juan		Una alumna	
Silvia	Pepe	Abel	Mau	Tere	Dos alumnos
Raúl			Tom y Lety		
Toño			Ana, Ale y Dany		Unalumno
Paty	Saúl	Cruz	Mary		Eus

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Educar considerando las diferencias

Desde hace tiempo la investigación etnográfica de aula ha mostrado que los alumnos frecuentemente están en el centro de las preocupaciones de los docentes al desarrollar su trabajo en las aulas (Mercado, 2002). Los maestros de este estudio desarrollan su enseñanza tratando de considerar las diferencias entre ellos, por ejemplo, al distribuirlos en el espacio: “los va uno conociendo y va viendo quién habla, quién hace hablar hasta las piedras, quién no habla y entonces tiene uno que ponerlos, el que sí trabaja con el que más o menos y he tenido que mover a muchos porque son muy platicones” (Silvia). Por su parte, la maestra Paty dice que inició el ciclo escolar ubicándolos en equipos: “para que empezaran a convivir, porque había problemas de varios niños que no se integraban. A Mary y Saúl los hacían a un lado, entonces los tuve que integrar así, ya cuando vi que los aceptaban y que entre todos trabajaban, los integré por filas”. Y el maestro Raúl los ubica “de acuerdo a las características del tema, del avance de cada uno y de su comportamiento. Hay alumnos que tengo solos porque en pareja no trabajan”.

Para desarrollar sus clases también consideran el tiempo diferencial que cada niño necesita para lograr la comprensión de un contenido: “Sí van a aprender, pero hay que tener la paciencia, son procesos. No te lo va a aprender en una clase, a lo mejor en cinco ya va a ir entendiendo, y va a llegar un momento en que, ¡híjole!, la mitad, ya quince están mejor, a

los otros les falta, a lo mejor necesito traer más dibujitos, con ellos echarle ganas en esto, pero no desesperarse, ir conforme el niño va avanzando” (Maestra Paty).

Las diferencias en cuanto al “ritmo” de cada alumno es algo que sobresale en todos los grupos, por lo que tratan de regular a los más avanzados, para dar oportunidad a quienes necesitan más tiempo. Por ejemplo, durante la resolución de cálculos matemáticos en el pizarrón, el maestro Raúl pide a sus alumnos impacientes por dar la respuesta “adecuada”, que “den la oportunidad” a quienes tienen dificultades para realizar la tarea, de reflexionar y de intentar dar solución a lo que se pide. La maestra Paty les dice a quienes terminan primero, “hay otros que no han terminado, hay que esperar, hay que ser tolerantes, no todos somos hábiles ni todos somos tan rápidos”.

Otra estrategia para “lidiar” con las diferencias es el apoyo mutuo entre compañeros. “en equipos a veces se ayudan más, se van apoyando, entonces sí es importante que trabajen en pares para que entre ellos se ayuden y vayan viendo sus errores” (Paty). Observamos que dicho apoyo ocurre incluso sin instrucción explícita de los maestros: se apoyan en algunas tareas, se revisan, se explican, comparten materiales, etc.

Se observó también a los propios maestros monitoreando el trabajo de sus alumnos. Por ejemplo, la maestra Laura va pasando a cada mesa para detectar las dificultades que van presentando y, en su caso, volver a explicar y apoyar en la realización del ejercicio. A partir de la valoración de cómo van resolviendo las actividades implementa otros ejercicios o explica de otra manera. Los padres de familia destacan esta característica del trabajo de la maestra: “nosotros les revisamos las libretas y vemos calificado, vemos que la maestra está constantemente con cada uno, poniéndoles atención, si van bien, y si les falta algo nos dice”.

Además de monitorear el desempeño académico de sus alumnos, los maestros también están pendientes de sus situaciones físicas y emocionales. Por ejemplo, la maestra Silvia está atenta a su estado de salud, los orienta y les da seguimiento en caso de que falten por enfermedad. Esto es confirmado por una mamá: “mi hijo viene de una fractura de brazo y no pudo venir casi un mes, pero estábamos en contacto, ella estuvo muy pendiente de él y le mando los trabajos, tareas, exámenes”. Otra mamá destaca también su atención a las situaciones personales de sus alumnos: “tiene ese acercamiento con los niños, se ha acercado a mi hija y le ha preguntado si tiene algún problema en casa, si la nota distraída; les da la confianza de expresarse si él tiene alguna situación en casa”. Otra madre de familia comenta sobre la maestra Paty: “no sólo muestra interés en el ámbito educativo, sino también en cómo se desarrollen emocionalmente, entonces cuando llega a notar cambios en nuestros hijos, inmediatamente nos los hace saber y nos cita para indagar el motivo”.

Los maestros tratan de incrementar la autoestima de ciertos alumnos generando oportunidades para que experimenten logros en el aprendizaje. Durante las clases se observó cómo el maestro Raúl trata de dar a sus alumnos confianza y animarlos a participar, apreciando sus avances y haciendo que ellos mismos los reconozcan. La maestra Laura destaca la importancia de la autoestima en el desarrollo de sus alumnos: “en la escuela Montessori aprendí que si al niño no se le trata con lo necesario, que si su autoestima está baja, que si recibe agresiones en casa, nunca va a aprender las situaciones que tú le has planteado”.

Otro aspecto del trabajo de los docentes está orientado a la mejora de las relaciones entre sus alumnos, que sean capaces de trabajar unos con otros, sin discriminaciones, aunque no

siempre se logre del todo. En palabras de la maestra Paty: “que trabajen todos y que aprendan a ayudar al que no puede”. El maestro Toño ha trabajado mucho en este sentido: “Desde el principio yo sí les exigí mucho respeto, de hecho, la palabra ‘bullying’ no existe en mi salón, por ejemplo, si un niño no trae dinero para su desayuno, los demás le ayudan, yo les he enseñado a que compartan, a que sean solidarios”.

Los datos presentados muestran cómo los maestros desarrollan su trabajo considerando la diversidad de características y situaciones que viven sus alumnos, tanto dentro como fuera del aula. Esto se hace más evidente ante las diferencias que más desafíos les presentan.

### **3.4. El trabajo con las mayores dificultades**

Los docentes buscan formas de enfrentar las mayores dificultades de sus alumnos. Algunas no se alejan tanto de lo que hacen en general con el grupo. Por ejemplo, los ubican de tal manera que los puedan monitorear constantemente, no sólo para vigilar que trabajen, sino para prestarles la ayuda necesaria. La maestra Silvia dice, “los tengo estratégicamente sentados: Mau al lado mío, Abel enfrente mío, a Pepe sí lo tengo atrás”. Otras medidas son específicas para algunos, por ejemplo, al planificar sus clases: “procuro siempre anotar lo que hacen los chicos que son con barreras, aquí viene un espacio que dice, ‘observaciones y adecuaciones curriculares’ que es algo muy sencillo para ellos, porque no se les puede exigir más a esos niños, por el límite que tienen”.

La maestra Laura, preocupada porque su alumno Juan está aún en proceso de adquisición de la lectoescritura, le dedica una atención más personalizada: “a diferencia de sus compañeros que ya les puedo dictar solos, con él me tengo que dedicar un poquito más, pero lo hace muy lento y se come letras. Estamos en apoyo con la maestra de UDEEI, pero a veces viene y a veces no viene”. La maestra Silvia también apoya de manera específica a Pepe, tanto para que modere su comportamiento como parase ponga a trabajar. A veces las tareas que le asigna son diferentes a las del grupo, “con él me tengo que bajar de grado”, así, se le observó realizando actividades con el libro de matemáticas de segundo, cuando el grupo es de 5o. Otras veces realiza las mismas tareas, pero con modificaciones: “Las vamos adecuando a lo que marca la maestra de UDEEI y lo que marca más o menos el programa de primero porque tiene una edad mental como de un niño de seis años”.

El maestro Raúl también monitorea de manera particular el trabajo de Tom y Lety, frecuentemente se acerca a preguntarles cómo van y si necesitan ayuda y, en caso necesario, se los lleva a su escritorio para apoyarlos. Otra estrategia es asignar a alguien de los más avanzados para que los apoyen. En una clase Joel es el primero en terminar y el maestro le pide que le ayude con Tom. Joel se para junto a éste y observa por un rato lo que hace. El maestro, que por su parte está apoyando a Lety, llama a Joel y le dice que no se trata sólo de que lo supervise, que “todos tenemos distinto nivel” y que algunos compañeros requieren más apoyo, “¡ándele quiero verlo!”. Joel regresa con Tom, revisa con él las operaciones y le va explicando cómo hacerlas.

Respecto a las dificultades de comportamiento, la maestra Laura se ve a veces rebasada. Por ejemplo, ha tratado de trabajar con Juan, que la llama gritando o avienta cosas y distrae al grupo cuando ella está explicando o dando alguna indicación, pero no siempre obtiene los resultados esperados. Ha implementado actividades recomendadas por la UDEEI, pero, “el niño no quiere hacerlas, no viene con ganas de trabajar”; ha tratado de hablar con él y con Aldo para establecer acuerdos y convocarlos al trabajo; les asigna

alguna responsabilidad o tarea específica, como ir a sacar copias, dando instrucciones en secuencia para que enfoquen su atención y las realicen; y últimamente está probando un calendario en el que van registrando las actividades que cumplieron o no cumplieron y al final del día se califican. En ocasiones que se muestran más inquietos, se genera tensión entre ellos y la maestra, por lo que recurre a otras medidas disciplinarias, como advertirles que si no se comportan los mandará a la dirección o dará la queja a sus mamás. Un caso que llamó nuestra atención es el de Cruz, quien, valoró negativamente a su maestra Paty: “a mí no me agrada la maestra, así que me iría incluso a aventarme de un acantilado”. Sus compañeros piensan que es porque lo corrige y lo obliga a trabajar otras cosas, ya que él solo quiere estar haciendo dibujos y matemáticas.

Respecto a Ana, el maestro Toño relata que la maestra de UDEEI quería llevársela al aula de apoyo, pero no lo permitió porque eso significaría señalarla, “hacerla menos que los demás” y para él, “todos los niños son iguales”. Así, que se propuso sacar adelante a la niña, logrando ponerla casi al nivel del resto del grupo: “Es una niña que ahora se baña diario, llega limpia a la escuela, trabaja bien, termina rápido y cumple con lo que se le pide”. Observamos a esta alumna muy comprometida con su trabajo, además de que una madre de familia nos dijo: “hay una pequeña que se llama Ana, era muy tímida y veo que ha tenido muchos cambios. Antes no traía trabajos, no hablaba y en los años anteriores ningún maestro la apoyó y este maestro veo que él sí, ósea que si se ve el cambio con la nena”.

El maestro también trabajó para que el grupo no rechazara a Ana, logrando que la aceptaran y fueran capaces de trabajar entre todos. Esto refiere un papá: “(Ana) era una niña muy callada, tímida, tenía miedo a la escuela, no quería venir. Hasta los niños, como que también la hacían como a un ladito, por lo mismo que ella se hacía a un lado. Pero ahora ya no, ya es un grupo unido, ya no hay diferencias entre ellos, el maestro les enseñó a no discriminar”. Sin embargo, durante un recreo observamos un episodio de rechazo y maltrato hacia Ana por parte de una de sus compañeras, teniendo como testigo a otras dos.

En el caso de Dany, con rezago en sus aprendizajes, los logros del maestro Toño son limitados. En una clase, observamos que se mantenía al margen del grupo y la actividad, según él y sus compañeros, porque no traía material. No vimos que el maestro Toño hiciera algo al respecto, hasta el momento que le preguntamos, se acercó con él y lo animó a que se integrara a un equipo. En este caso, pareciera que el maestro se da por vencido, ya que el niño falta mucho y no tiene apoyo de la mamá, así, a diferencia de Ana, permite que la maestra de UDEEI se lo lleve al aula de apoyo.

#### **4. Conclusiones**

Los datos presentados dan cuenta de los importantes y fuertes desafíos que enfrentan los maestros para trabajar en y para la diversidad de alumnos en las aulas, cada uno de ellos con sus particulares historias personales y familiares, condiciones de vida (físicas, de salud, sociales, culturales y económicas) y trayectorias escolares (muchas veces marcadas por el rezago y ausentismo). El desafío es cómo actuar pedagógicamente en beneficio de todos y cada uno de ellos, para satisfacer sus necesidades básicas de educación. Parece que los docentes de este estudio, a su modo, muestran en su trabajo “una visión comprensiva que abarca a todos los alumnos y alumnas a lo largo de todo su ciclo escolar, pero que al mismo

tiempo” se articula “con algunos en mayor riesgo por múltiples razones, en un proceso cambiante y afectado por múltiples circunstancias” (Echeita et al., 2014, p. 34).

El enfoque de inclusión, que poco a poco ha ido permeando las políticas y acciones educativas, se hizo presente en las aulas observadas. En primer lugar, como ya se dijo, por la mayor presencia de alumnos que por sus condiciones habían sido históricamente excluidos de las escuelas comunes. En segundo lugar, por el reconocimiento que los docentes hacen de la diversidad de sus alumnos, de lo que es específico de cada uno y de sus diferencias, así como de los factores familiares, sociales y económicos asociados a las situaciones problemáticas que muchos de ellos enfrentan. En tercer lugar, por asumir de cierta manera que los avances de los niños dependen también de cómo ellos organicen su enseñanza. Se mostraron algunos de sus esfuerzos por implementar estrategias para ayudarlos a lidiar con situaciones que afectan su desempeño en la escuela, pero que están más allá de ésta (los problemas familiares, las dificultades económicas, la poca implicación de algunas familias, sus estados afectivos) y también por atender sus dificultades durante el trabajo en el aula (tenerlos estratégicamente distribuidos, monitoreo constante, apoyos personalizados, ayuda por un par más avanzado y adaptación de actividades). Y, en cuarto lugar, por las actitudes que los docentes tienen y promueven con sus grupos ante las diferencias entre los alumnos, de aceptación, de ayuda, de no exclusión y no discriminación.

Lo anterior representa sin duda avances importantes, la diversidad en sus múltiples manifestaciones poco a poco se va asumiendo como característica inherente de la escuela y de las aulas, así también como una condición más del trabajo docente. Sin embargo, aún hay muchos retos para concretar una educación inclusiva. Por ejemplo, las formas específicas de apoyar a quienes presentan mayores dificultades no siempre son las más pertinentes: se baja el nivel de exigencia de las actividades, se trabajan sólo contenidos básicos; se les asignan tareas diferentes a las del resto del grupo o reciben atención específica en aula de apoyo por parte de la UDEEI. Por otro lado, hay situaciones, como las relacionadas con el comportamiento, ante las cuales reconocen que se ven rebasados.

Los maestros enfrentan los desafíos de educar en y para la diversidad desde los referentes que tienen. Por ejemplo, la maestra Laura desde su experiencia de trabajo en escuela Montessori. Y tratan de incorporar otros que fragmentariamente les van llegando. Por ejemplo, la maestra Paty refiere a “los chicos que son con barreras”, mientras que Laura habla de dos niños “que tienen NEE”, para los cuales tiene que poner “ajustes” en su planeación. El análisis de su práctica brinda indicios de que aún están arraigadas concepciones médicas y psicológicas sobre el aprendizaje, el comportamiento y las dificultades asociadas a estos, que por mucho tiempo estuvieron vigentes en educación (ver Naranjo, 2017b, pp. 125-126). Desde estas concepciones el énfasis es puesto en el déficit o en las supuestas imposibilidades, más que en las posibilidades de los niños para aprender: “algo muy sencillo para ellos, no se les puede exigir más a estos niños, por el límite que tienen” (Maestra. Silvia). De esta manera, las expectativas que un docente llega a tener de ciertos alumnos son reducidas, más aún si reciben diagnósticos que sentencian de alguna manera lo que un niño puede o no puede lograr (por ejemplo, de DI). Relacionado con esto, llama nuestra atención la recurrencia en varias escuelas del estudio más amplio (no sólo las que se consideraron para este análisis), de alumnos (hombres), diagnosticados con TDAH.

Cabe también destacar los casos de alumnos que van pasando de un grado a otro acumulando niveles significativos de rezago educativo. Ante ellos es lo que los maestros hacen, sobre todo cuando aparece asociado a la poca asistencia a la escuela y el escaso compromiso de las familias. También les resulta difícil, a pesar de sus esfuerzos, contrarrestar actitudes discriminatorias y excluyentes histórica y culturalmente arraigadas en nuestra sociedad (por ejemplo, el rechazo y maltrato hacia Ana por sus compañeras).

Hacer efectiva una educación inclusiva requiere de acciones y medidas que por supuesto incluyen a los docentes pero que van más allá de ellos. Las políticas educativas no se han traducido en acciones significativas que los prepare y capacite para enfrentar los desafíos que les presentan (Naranjo, 2017a). Tampoco se les ha hecho disponible el apoyo de personal especializado que los organismos internacionales plantean como necesario para el logro de una educación inclusiva. Si bien, en algunos casos los docentes de este estudio refirieron contar con el apoyo de personal de la UDEEI, a algunos les resulta insuficiente para atender pertinentemente a la diversidad de sus alumnos. Por otro lado, aunque la diversidad es inherente a todo grupo humano, sabemos que muchas de las diferencias, y sobre todo de las dificultades que exhiben en las escuelas, tienen su origen en profundos procesos de desigualdad y marginación social y económica. Se requieren transformaciones de amplio alcance, que involucren a la sociedad en su conjunto y en el ámbito educativo, que se generen las condiciones que las escuelas viabilicen el trabajo de los docentes para el cumplimiento de los desafíos de la educación inclusiva.

## Referencias

- Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47-59). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Barrero, A. M. y Rosero, A. L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55.
- Dirección de Educación Especial. (2018). *Reunión con supervisores y supervisoras. Ciclo escolar 2018-2019*. Ciudad de México: DEE.
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2019). *Número de alumnos agrupados por "Barreras para el Aprendizaje" reportados por UDEEI. Ciclo Escolar 2018-2019*. Ciudad de México: AEE.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Frigerio, G. (1991). Currículum: norma, intersticios, transposiciones y textos. En F. Frigerio (Comp.), *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. (pp.17-47). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Ciudad de México: Gobierno de la República.

- Luna, M. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula* (Tesis de maestría). Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- McLaughlin, M. (1998). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 70- 84). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Morcillo, L. V. y García, P. F. (2014). El aula en contextos diversos: algo más que distintos escenarios de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 82, 59-71.
- Moore, J. S. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Muñoz, M. C. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la educación inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110.
- Naranjo, G. (2017a). El trabajo docente en el marco de la educación inclusiva. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 24, 99-124.
- Naranjo, G. (2017b). Contribuciones de la psicología de la educación para una formación docente crítica y reflexiva. En S. Siquieli, J. Sanfelice y L. Almedida (Eds.), *Fundamentos da educação das compreensões e das contribuições* (pp. 107-132). Minas Gerais: Navegando.
- Naranjo, G. (2018). Trayectoria escolar de una alumna con sordera en una primaria rural mexicana: generando posibilidades de aprendizaje y desarrollo. *Horizontes*, 36(2), art 6.
- Peters, M. y Besley, T. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado R. (2003), *La escuela, lugar del trabajo docente*. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV del IPN.
- Saville-Trioke, M. (1989). *The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa sectorial de educación*. Ciudad de México: SEP.
- Souza, D. T. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: Problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos*. Nueva York, NY: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Nueva York, NY: UNESCO.

## Breve CV de la autora

### Gabriela Begonia Naranjo Flores

Doctora en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV en México. Laboró por más de veinte años en la Dirección de Educación Especial de la Ciudad de México con funciones de investigación, asesoría, actualización, capacitación y desarrollo de propuestas



educativas para la atención de poblaciones en situación de vulnerabilidad. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, realizando labores de docencia e investigación sobre educación inclusiva y la enseñanza de las ciencias naturales desde la etnografía y el análisis multimodal. Sobre estos temas ha producido diversas publicaciones. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6849-3436>. Email: [gnaranjo@upn.mx](mailto:gnaranjo@upn.mx)