



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 28 No. 1

Marzo de 2025

PATOLOGIZACIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO. ¿DEFICIENCIA O DIFERENCIA?

Liliana García Gómez¹ y Gabriela Aldana González²

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

Investigación etnográfica realizado del 2019- 2023 en la Alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México cuyo objetivo fue describir la atención educativa a estudiantes migrantes integrados en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)³ Se realizaron observaciones participantes y entrevistas abiertas a 4 estudiantes migrantes encontrándose que sus estilos comunicativos, sus formas de interacción y de aprendizaje tienden a ser subvalorados por las escuelas regulares siendo considerados como indicadores de una psicopatología o discapacidad, dado que no se apegan a la “normalidad” construida desde la cultura de la escuela tradicional. Los hallazgos se organizaron en torno a una categoría analítica denominada *Patologización de las diferencias* la cual da cuenta de cómo la diversidad cultural y lingüística que manifiestan estudiantes migrantes, tienden a ser valorados y tratados como déficits que deben ser corregidos, manteniendo prácticas pedagógicas cercanas al modelo médico psiquiátrico en contradicción con los postulados de la inclusión educativa.

¹ Universidad Autónoma del Estado de México, Secretaría de Educación Pública

² Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

³ Es el servicio de educación especial encargado de apoyar el proceso de educación inclusiva en la escuela, a través de la orientación, asesoramiento y acompañamiento para prevenir, minimizar y eliminar las barreras del contexto que limitan la participación y el aprendizaje del alumnado (SEP, 2018)

PATHOLOGIZATION OF MIGRANT STUDENTS IN THE IZTAPALAPA MUNICIPALITY, MEXICO CITY. DEFICIENCY OR DIFFERENCE?

ABSTRACT

Ethnographic research conducted from 2019 to 2023 in the Alcaldía Iztapalapa of Mexico City aimed to describe the educational attention given to migrant students integrated into Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Participant observations and open interviews were conducted with 4 migrant students, revealing that their communication styles, interaction forms, and learning methods tend to be undervalued by regular schools. These behaviors are often considered indicators of psychopathology or disability since they do not conform to the "normality" constructed by traditional school culture. The findings were organized around an analytical category called *Pathologization of Differences*. This category explains how the cultural and linguistic diversity exhibited by migrant students tends to be valued and treated as deficits that need to be corrected, thus maintaining pedagogical practices close to the psychiatric medical model, contradicting the principles of educational inclusion.

La migración de estudiantes en escuelas de educación regular en la Ciudad de México es un fenómeno relevante que plantea desafíos tanto para los estudiantes como para el sistema educativo. La movilidad de estudiantes indígenas a la Ciudad de México se debe a diversos factores, como la búsqueda de mejores oportunidades educativas, económicas o laborales, así como el desplazamiento forzado por conflictos o desastres naturales en sus lugares de origen. Estos estudiantes a menudo se enfrentan a dificultades significativas al integrarse en escuelas de educación regular, donde se encuentran con diferencias culturales, lingüísticas y sociales.

La Alcaldía Iztapalapa es receptora de población migrante sobre todo de los estados cercanos al oriente de la Ciudad de México, tales como Estado de México, Puebla, Oaxaca, Veracruz y Tlaxcala, ello implica que los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a familias que migran a la Ciudad de México buscan su inscripción a escuelas regulares las cuales los reciben, dado que el actual modelo educativo considera la inclusión como una estrategia para la atención de grupos en condiciones de vulnerabilidad psico social.

Cuando estos alumnos se integran a las escuelas regulares suelen ser vistos con suspicacia por algunos docentes y directivos. Como señala Sinisi (2010) las diferencias de sectores estudiantiles que no se ajustan al estándar normotípico suelen ser remitidos a educación especial para procurar se ajusten a las dinámicas que cada centro considera como deseables. En el caso de la Ciudad de México, las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEII) pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, son los servicios a los que se solicita el apoyo para la atención de estudiantes indígenas, sobre todo para aquellos que recién se integran a la escuela regular o bien para los y las alumnas que muestran dificultades para adaptarse a la cultura escolar o que académicamente se considera presentan retos significativos.

Ante estos escenarios se vislumbró necesario comprender la forma por la cual los estudiantes indígenas migrantes llegan a las escuelas regulares, cómo son percibidos y la manera en que frecuentemente estos alumnos son incorporados a servicios de educación especial, sobre todo interesa conocer desde adentro de la escuela este fenómeno (Woods, 2015). Esta investigación retoma la Sociología de la Infancia (Gaitán- Muñoz, 2020) para describir a niños y niñas ubicados en una etapa de construcción, participación, con capacidad de agencia y como producto socio cultural

Además, este estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa, considerando relevante elucidar la construcción de sentido que los propios actores dan del hecho social, tomando en cuenta el contexto sociohistórico en que están inscritos (Castoriadis, 1989). Se reconoce que “la investigación cualitativa es un modo inductivo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1990), el trabajo atento, cara a cara, permitió el reconocimiento comprensivo de las prácticas discursivas de los actores sociales en torno al hecho de indagación. De esta manera, tanto las observaciones como las entrevistas a los estudiantes, maestros, directivos y padres de familia generaron datos descriptivos que permitieron “desarrollar intelecciones y comprensiones” (Schutz y Luckman, 2009). Para ello también se buscó apoyo en herramientas teóricas y material documental.

El proceso investigativo se centró en tres escuelas primarias ubicadas en la Región Escolar San Miguel Teotongo, Iztapalapa. Para conocer información de los niños migrantes en estos centros educativos, se realizó entrevistas abiertas a los tres directores de estas escuelas y tres maestros de educación regular y a 4 docentes de UDEI; además, se efectuaron observaciones participantes en las tres instituciones educativas (para cada una se elaboraron registros de observación). El trabajo de campo inició en el 2019 y continuó de forma sistemática en hasta el 2021, posteriormente se suspendió el trabajo de campo debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2, concluyendo a inicios del 2023.

Este trabajo se divide en 3 apartados, el primero da cuenta de algunos aspectos contextuales sobre las condiciones en que los estudiantes migrantes se integran a las escuelas regulares en Iztapalapa, posteriormente se presentan las principales aportaciones y finalmente se discuten la fuerza interpretativa de los hallazgos.

Problemáticas de la migración de estudiantes indígenas a la Ciudad de México

La atención educativa de estudiantes migrantes en las grandes urbes es un tema de vital importancia en el contexto educativo actual. La diversidad cultural y étnica en las aulas plantea desafíos significativos que deben abordarse para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. En este trabajo, se plantea algunas aristas de la inclusión educativa de migrantes en la Alcaldía Iztapalapa, resaltando las barreras y desafíos que enfrentan no solo a nivel social, sino aquellas que están normalizadas en los centros educativos, donde casi cualquier *diferencia*⁴ que ostente el alumnado suele generar suspicacias y sospechas.

Una de las principales problemáticas que enfrentan los estudiantes migrantes es la barrera de la comunicación. Muchos de ellos hablan lenguas indígenas y tienen un dominio limitado del español, lo que dificulta su participación plena en el aula y su comprensión de los contenidos académicos. Esta condición ha sido estudiada por diversas autoras como Novaro y Hecht (2017) quienes enfatizan que los estilos

⁴ Se parte de la premisa planteada por Perrenoud (2018) sobre la fabricación que la escuela nace sobre la diferencia como un símil de anormalidad. También se alude que la cultura escolar establece estándares con respecto a los aspectos de "normalidad" y "deficiencia" los cuales no siempre están acordes con los modelos educativos vigentes (Pérez Gómez, 2019).

comunicativos que algunos alumnos migrantes despliegan en la escuela tienden a ser percibidos como silenciosos y escasos, teniendo una representación cultural que su comunicación es limitada. Esta percepción puede resultar en que los docentes tiendan a evaluar como bajo, el rendimiento escolar de estos estudiantes, generando una mayor probabilidad de abandono escolar.

Además, los estudiantes migrantes a menudo enfrentan discriminación y estigmatización por parte de sus compañeros de clase y de algunos docentes. Esto puede generar un ambiente hostil y afectar su autoestima y sentido de pertenencia, lo que repercute negativamente en su motivación y desempeño académico. Sobre este aspecto Horbath y Gracia (2018) señalan que la discriminación que experimentan niños y jóvenes indígenas migrantes en escuelas urbanas mexicanas limita su derecho a la educación, restringiendo el ejercicio de derechos sociales, políticos, económicos y culturales.

La falta de recursos y apoyo adecuados es otra problemática común para los estudiantes migrantes en escuelas regulares. Estos estudiantes pueden carecer de materiales didácticos en su lengua materna, así como de programas de apoyo que promuevan su integración y desarrollo académico. Además, las escuelas a menudo carecen de personal docente capacitado en la atención a la diversidad cultural y en la enseñanza intercultural, lo que dificulta la adecuada atención a las necesidades de estos estudiantes. Para ello, es necesario resaltar que la educación en general ha estado carente desde sus inicios de fundamentos psicopedagógicos, socio culturales y políticos acordes a las necesidades de la población migrante. Bertely (2008) y Schmelkes (2017) aportaron elementos de análisis con respecto a la formación docente y las competencias pertinentes para atender la diversidad lingüística y cultural presentes en los centros escolares de todo el país. Ambas investigadoras concluyen que, en la mayoría de los casos, el personal docente carece de conocimientos psicopedagógicos, culturales y socio lingüísticos necesarios para trabajar con estudiantes indígenas.

Los especialistas en educación mencionan que es fundamental se implementen políticas y programas educativos que aborden estas problemáticas y promuevan la inclusión de los estudiantes migrantes. Se requiere la capacitación de docentes en

estrategias de enseñanza intercultural y en la atención a la diversidad lingüística. Asimismo, es necesario fortalecer la colaboración entre las escuelas, las familias y las comunidades indígenas para garantizar un ambiente de respeto y valoración de la diversidad cultural.

También diversos organismos nacionales e internacionales evidencian la necesidad de desarrollar programas de educación bilingüe e intercultural que permitan a los estudiantes migrantes mantener y fortalecer su identidad cultural y lingüística, al mismo tiempo que adquieren habilidades en el idioma español. Estos programas deben ser sensibles a la realidad y contextos culturales de los estudiantes, fomentando el respeto y el diálogo intercultural.

Es importante destacar que la migración de estudiantes migrantes puede variar considerablemente según la región y las circunstancias individuales. La Ciudad de México, como la capital del país y uno de los principales centros urbanos, atrae a personas de diversas regiones, incluidas comunidades indígenas. Sin embargo, la falta de datos precisos y actualizados dificulta la obtención de cifras específicas sobre la migración de estudiantes indígenas a esta ciudad.

Además de las condiciones previamente descritas, existen otros factores que intervienen en la atención escolar de alumnos migrantes de educación básica. Una de ellas es la adaptación sociocultural dado que la movilidad humana implica un cambio significativo en el entorno sociocultural para los estudiantes que viven esta experiencia. Pueden enfrentar desafíos al adaptarse a las normas y prácticas sociales de la sociedad urbana, lo que puede generar sentimientos de marginalidad, discriminación o exclusión.

Por otro lado, se hacen evidentes las desigualdades socioeconómicas dado que los estudiantes migrantes a menudo provienen de contextos desfavorecidos. Por ello pueden enfrentar dificultades económicas, falta de acceso a recursos educativos y condiciones de vida precarias, lo que puede afectar su rendimiento académico y su bienestar general.

Es importante destacar que estas condiciones y problemáticas no son exclusivas de la Ciudad de México pueden estar presentes en otras áreas urbanas. Para abordar estas situaciones, se requiere una atención integral que incluya programas de

educación bilingüe e intercultural, capacitación docente, sensibilización en la comunidad educativa y políticas que promuevan la inclusión y la igualdad de oportunidades para los estudiantes migrantes.

Como colofón a este apartado, la migración de estudiantes en escuelas de educación regular en la Ciudad de México presenta diversas problemáticas que requieren atención y soluciones adecuadas. Es fundamental garantizar una educación inclusiva y de calidad para estos estudiantes, promoviendo la valoración de su diversidad cultural y lingüística.

MÉTODO. DE CÓMO PRESENTAR UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

Este trabajo se encuadra en el campo de la etnografía por lo que integra observaciones, extractos de registros de campo tomados de contextos diferentes. Por un lado, están los que se elaboraron en 2019 y 2020 y, por otro, las entrevistas que se realizaron en el 2023

La obtención de datos estuvo particularmente enfocada a documentar, por un lado, la dinámica sociocultural de los escenarios de estudio, así como la vida cotidiana de los niños y sus formas de participación. Para abundar en este último proceso, se registró las actividades que los niños participantes llevaban a cabo en sus diferentes espacios de interacción. Como ya se mencionó, el hilo conductor de este trabajo fue dar cuenta de la construcción sociocultural de las *diferencias*. Por ello, en la recopilación de información le otorgué un peso significativo a las formas de interacción cotidianas que experimentan en la niñez.

Se realizaron exhaustivas y profundas observaciones y entrevistas con el fin de que paulatinamente emergieran esas grietas o intersticios que permitieran no sólo validar corpus de conocimiento, sino que principalmente buscar y desarrollar aproximaciones teóricas para comprender la realidad social.

Con respecto a las observaciones realizadas, éstas se encuentran registradas en diarios de campo, transcripciones electrónicas, video grabadas y en algunos casos se conserva el audio grabación.

3.1 Sobre el camino etnográfico recorrido

El trabajo de campo de forma sistemática inicio en mayo del año 2019 y ha continuado hasta la fecha. Se han hecho registros de entrevistas y observaciones realizadas en los citados escenarios educativos citados

De forma específica se presenta la siguiente tabla para mostrar el tipo de datos que ha obtenido del trabajo de campo:

Técnica de recolección de datos	Tipo de evidencia	Cantidad
Observación participante en los escenarios de investigación	Registros en diarios de campo.	Observaciones (número de registros): 25
Entrevistas	Registros en diarios de campo. Videograbaciones Sólo audio	Entrevistas registradas por escrito: 11 Videograbadas:5 Audio: 8
Recolección de datos en archivos escolares	Transcripciones de información contenidas en carpetas escolares, relatorías de reuniones de consejo técnico y entrevistas a padres.	Carpetas escolares revisadas: 4. En estas carpetas se obtuvieron datos sobre la trayectoria escolar de los participantes, diagnósticos clínicos, observaciones del desempeño escolar, entrevistas con padres de familia. Relatorías: 30 Que incluyen las discusiones en consejo técnico de docentes donde se revisan temas y situaciones escolares

Tabla 1. Elaboración propia

Objetivo

Describir las formas en qué algunas escuelas regulares ubicadas en San Miguel Teotongo en la Alcaldía Iztapalapa (CDMX) atiende la diversidad que presenta el alumnado migrante.

Participantes

En esta investigación participaron 4 alumnos migrantes (los nombres fueron cambiados respetando la confidencialidad) que junto con sus familias se movilizaron la Ciudad de México, específicamente se avecindaron en la Alcaldía Iztapalapa y asisten a escuelas regulares en la Región Escolar San Miguel Teotongo.

Se describen a continuación participantes⁵:

- Carmen, 10 años. Su familia emigró en el 2018 de Tezonapa, Oaxaca. Su familia no se reconoce como indígena, pero refiere que sus antecedentes pertenecen a grupos mazatecos. Carmen estaba inscrita en tercero de primaria, iniciaba la lecto escritura a nivel silábico alfabético y conoce y maneja operaciones matemáticas básicas. Se expresa verbalmente en español y asiste regularmente a la escuela regular en turno vespertino.
- Rodolfo, 9 años. Su familia emigró a la Ciudad de México en el 2017, dado que su casa se vio afectada por el sismo que aconteció ese año. Proviene de Juchitán de Zaragoza. Su familia se auto inscribe como indígena y preservan algunas vestimentas tradicionales, aunque todos son hablantes del español. Rodolfo está en segundo de primaria y la escuela refiere que inicia el conocimiento de letras y números. Señalan que es un alumno introvertido.
- Rosy, 11 años. Asiste a cuarto grado de primaria. Su familia migró de Ozomatlan (Puebla) señalan que esa zona donde están ubicados grupos totonacos. No obstante, la familia menciona que ellos se identifican más como capitalinos debido a que migraron a la ciudad hace más de 8 años, pero señalan que mantienen algunas costumbres como son algunas comidas, festividades y el vínculo con la familia que permanece en su lugar de origen.
- Cristina, 12 años, originaria de Ixtenco, Tlaxcala. Migró junto con su familia hace 9 años. Sus abuelos son hablantes de otomí, sus padres y a niña solo conocen algunas palabras y las utilizan para comunicarse con los abuelos. Aunque según, la escuela donde está inscrita señala que su español es deficiente dado que tiene un acento "raro". Asiste en quinto grado y en su carpeta escolar se refiere que su aprendizaje está por debajo de lo que corresponde a su grado escolar, señalan que escribe con omisiones y que

⁵ Dado que esta investigación considera a las infancias migrantes como sujetos con agencia y respetando los requerimientos éticos, los participantes aceptaron participar mediante un asentamiento informado. Los adultos participantes aceptaron contribuir en la investigación mediante la firma de un consentimiento informado.

aún no consolida el manejo de operaciones como es la multiplicación y división.

También se entrevistó de manera informal a docentes de grupo, directivos, personal de educación especial y algunos familiares de los niños participantes.

RESULTADOS

A partir del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo y de la revisión de la literatura especializada se estructuró una categoría de análisis, la cual se subdividió a fin de organizar mejor la presentación de los hallazgos.

LA PATOLOGIZACIÓN DE LAS DIFERENCIAS SOCIO CULTURALES.

La inclusión educativa⁶ no solo está destinando para el alumnado con alguna discapacidad, sino que está destinado a atender a la diversidad presente en las escuelas. Ello involucra que los alumnos migrantes pueden estar considerados en acciones específicas para atender sus necesidades educativas a través de estrategias del docente de grupo en acompañamiento con personal de UDEEI.

No obstante, la literatura especializada reconoce la persistencia de modelos asistencialistas y clínicos en las formas en que operan los servicios diferenciados que aún sitúan al alumnado como los portadores de las problemáticas de aprendizaje y de comportamiento. Aún hoy, se requieren de argumentos clínico-médicos para integrar a estudiantes a los servicios de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva y las evaluaciones clínico- médicas siguen siendo el principal criterio para determinar qué estudiantes deben ser canalizados a servicios de educación especial (Centros de Atención Múltiple o

La práctica de sobre representar algunas características del comportamiento y aprendizaje de estudiantes que no encajan en los estándares establecidos en la escuela y que tienden a ser caracterizados y etiquetados a partir de cuadros clínicos, psicopatologías o discapacidades se denomina Patologización de las

⁶ La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada (SEP, 2016)

infancias ⁷. La patologización implica el uso y abuso de diagnósticos clínicos y eventualmente tratamientos farmacológicos.

Los datos señalan que efectivamente hay resquicios del modelo médico en la atención de alumnos referidos a Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) cuya presencia se combina de forma peligrosa con otros fenómenos, como el incremento de la atención farmacológica o la sobre representación sobre las conductas consideradas normales durante la infancia. Para comprender de forma profunda las implicaciones que tiene sobre la infancia indígena migrante, su interpretación en función de valoraciones clínicas, se presentan algunos elementos que explican el proceso por el cual un niño se va transformando en un “alumno UDEEI”.⁸

Inclusión versus exclusión de las diferencias

En los últimos 20 años, las discusiones sobre la educación especial han girado en torno a proponer estrategias para mantener escolarizados a todos los estudiantes, no solo a la población con discapacidad sino a la diversidad existente en los centros educativos. Dentro de estos discursos se han identificado las condiciones de desigualdad y exclusión de estos sectores del estudiantado, buscando paliar la situación de exclusión se han propuesto modelos de intervención que desde la escuela impulsen transformaciones que garanticen que todos los estudiantes se vean beneficiados de la educación pública a partir de constituir centros educativos abiertos a la diversidad.

No obstante, los datos encontrados señalan que no siempre la instauración de modelos que desde el discurso promueven la inclusión, inciden efectivamente en la disminución de la desigualdad que el alumnado experimenta a nivel social y escolar. Más bien se encontró que muchos de los estudiantes de educación especial transitan por una serie de situaciones y procedimientos que lejos de acercarlos a

⁷ La patologización es el proceso social que pretende convertir situaciones que han sido siempre normales en cuadros patológicos y resolver, mediante la medicalización, situaciones que no son médicas, sino sociales, profesionales o de las relaciones interpersonales (Untoiglich, 2017, Janín, 2018)

⁸ El “alumno UDEEI” dentro de la cultura escolar es una manera de denominar a aquellos alumnos que representan problemas para a escuela y que por ello requieren apoyo especializado, tiene una connotación estigmatizadora pues implica que el alumno no se ajusta a las exigencias escolares.

vivenciar espacios incluyentes, los encierra nuevamente en formas de marginación y segregación que persisten sutilmente matizados con el lenguaje de integración e inclusión educativa.

Para describir cómo se da el proceso de ir señalando las diferencias como indicadores de patología o discapacidad es necesario situar que ésta se da a partir de diferentes fases. Se encontró que los niños participantes fueron identificados en un primer momento como “*diferentes*”, en algunos casos desde su vivencia familiar. No obstante, estas “diferencias” en ocasiones eran concebidas con una connotación menos negativa a la que algunas escuelas construyen. En los casos de las familias participantes se observó que éstas aprendieron a lidiar con las características de sus hijos, las cuales eran concebidas como rasgos personales o como elementos de ciertas dinámicas familiares. Por ejemplo, sobre la forma en que Carmen empezó a ser percibido con características diferentes se dio a partir de su ingreso a preescolar. Sobre este punto su mamá recuerda:

“En el kínder la maestra me dijo: *Carmen aprende lento. Quizá porque en las escuelas de su pueblo a veces enseñan peor que en la ciudad*” (Comentario de la participante Carmen, enero, 2020)

Dice la mamá de Rosy: “*Cuando la inscribí en la primaria, la secretaria me preguntó si mi hija sabía hablar y si iba al baño ella sola. Yo creo que pensaba que éramos ignorantes y vivíamos como animalitos*” (mayo, 2021)

En el caso de Rodolfo y Cristina, sus padres refieren algunas de las situaciones donde sus hijos empezaron a ser identificados como alumnos que estaban fuera del estándar escolar:

Rodolfo empezó a ir a maternal, porque yo trabajaba. Tenía como tres años y la maestra lo primero que me pregunto sobre si mi hijo había tenido algún problema al nacer. Me dijo: ¿Tuvo alguna complicación durante el embarazo o parto? ¿En su

comunidad había servicios médicos? porque noto que Manu va lento y habla poco, quizá no recibió la atención adecuada (enero, 2022)

Cuando Cristina tenía como 6 años, la maestra me mando a que la revisara el doctor. Porque mi niña según era callada y cuando le preguntaban algo no respondía. Pensaban que era sorda. El doctor me dijo, su niña está bien, solo es flojita ¿Usted si me entiende? ¿Si comprende el español? (agosto, 2022)

Las particularidades y sospechas identificadas en los niños migrantes en etapas escolares tendían a ser asociadas a sus antecedentes socioculturales. Es notorio los intentos de asociar los supuestos déficits de los y las estudiantes participantes con algunos aspectos que se consideran deficientes como pertenecer a una comunidad diferente a la urbana, pertenecer a un grupo indígena o las características de los padres. No obstante, las primeras interacciones donde se empezaron a configurar algunas sospechas no generaron una conflictiva en los padres dado que los niños participantes no presentaban dificultades en el ámbito doméstico. Sin embargo, un hito dentro de las familias fue el momento en que una institución médica identificó la supuesta existencia de una condición disfuncional en los estudiantes participantes. Posterior a este momento, las particularidades de los niños empiezan a estar bajo sospecha. Se inicia una observación minuciosa que busca identificar un potencial problema clínico/ médico por lo cual se recurre a instituciones de salud para ser diagnosticados y nombrar lo que aqueja a los estudiantes migrantes

La diferencia como sospecha

Como ya se mencionó, las “diferencias” de algunos niños migrantes empiezan a estar bajo sospecha cuando se inicia la escolarización. Ingresar a un escenario que históricamente ha buscado homogenizar hace más evidente a los estudiantes que por alguna circunstancia se distinguen de sus compañeros y empiezan a ser señalados con deficiencias. Álvarez- Uria (2016) señala que lo “diferente” empieza a asociarse con un problema cuando no cubre las expectativas que la escuela

construye con respecto al deber ser del estudiante promedio. Se inicia el señalamiento del “alumno incómodo” frente al cual el docente empieza a desplegar acciones para su normalización e integración.

Sobre este punto, una psicóloga de CAM comenta:

Parte de la labor del docente de educación regular es servir de filtro o sea distinguir a los niños que deben ser enviados a los servicios de educación especial. De hecho, inicialmente hay un periodo de observación y diagnóstico donde los maestros empiezan a darse cuenta si existen niños con problemas de aprendizaje, de conducta e incluso con discapacidad (marzo, 2019).

Un docente de escuela regular refiere cómo es el proceso para enviar un alumno a UDEI:

Con toda la normativa que actualmente hay en la SEP no es fácil enviar a un niño servicios de escuela especial. Aunque uno insista que no tenemos los recursos ni la formación para atenderlos lo primero que nos dicen nuestras autoridades es que debemos agotar todos los recursos pedagógicos antes de decir que un niño tiene que ser atendido por UDEI. No solo son los alumnos con discapacidad, hay que atender a los niños que vienen de comunidades lejanas, migrantes, niños en condición de calle, etc. Entonces lo que hacemos es enviarlo a valorar a un servicio médico. Casi siempre llegan con un informe donde se aclara el tipo de problema que presentan los alumnos canalizados” (septiembre, 2022)

Durante una reunión de consejo técnico en una escuela de educación regular se comentó sobre los procedimientos para trabajar con aquellos estudiantes que requieren de atención por parte de UDEI. Se presenta una parte del texto recopilado de la minuta:

Los docentes de primero y segundo grado mencionan que tienen cada uno en su grupo 4 y 5 niños que no trabajan y no siguen instrucciones. Algunos parecen que

tienen alguna discapacidad, otros vienen de comunidades rurales, incluso tenemos niños que viven violencia en sus casas. Todo eso afecta su aprendizaje y conducta. Por eso se solicita que sean valorados por un especialista para determinar si tienen alguna deficiencia o problema severo. Queda como acuerdo hablar con los papás y proponerles que lleven a su hijo para una valoración en alguna institución reconocida (noviembre, 2022).

Con estos ejemplos se hace evidente que una vez escolarizados, algunos estudiantes migrantes van a experimentar una serie de valoraciones con respecto a su rendimiento y comportamiento. En este momento, conceptos como problemas de aprendizaje, dificultades de conducta, bajo rendimiento, rezago escolar, privación sociocultural, son algunas denominaciones que se convierten en los primeros intentos de nombrar esas diferencias. Dichas formas de nombrar la condición de los estudiantes en muchas ocasiones esconden las dificultades de enseñanza y problemáticas del sistema educativo. Al respecto un docente de primaria regular afirma:

El sistema genera alumnos problemáticos. Desde que tú como maestro debes atender 40 o más niños ahí ya se está originando varios alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta. Los alumnos con problemas o que no van al mismo ritmo se van rezagando, sobre todo los que no tienen un diagnóstico preciso. (noviembre, 2019).

Un profesor que fungía como supervisor de una zona escolar de primaria apoyaba la misma premisa y refería algunas condiciones adversas para atender a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con diferencias en su forma de trabajar y de comportarse:

Yo fui maestro de grupo más de 20 años y sé las dificultades que tienen los compañeros docentes. Por un lado, toda la parte pedagógica y por otra, todo lo administrativo. Quizá por eso a los maestros les es más fácil decir que tiene alumnos

problemáticos y llamarlos hiperactivos o deficientes. Muchos de estos alumnos tienen problemas familiares, desnutrición, son migrantes, discapacitados y necesitan una atención especial que suma más trabajo al docente.

En los casos abordados, las supuestas problemáticas fueron identificadas y señaladas en la escuela y buscaron ser confirmadas con la canalización de los niños a diversas instituciones de salud para determinar un diagnóstico que permitiera su inscripción a servicios diferenciados. Sobresale el hecho que, desde la percepción de algunos docentes, la práctica de detectar problemáticas en los alumnos y enviarlos a valoración neurológica o psiquiátrica forma parte de las estrategias pedagógicas, que despliegan, para paliar la sobre carga que algunos denuncian en cuanto a sus condiciones laborales. Por ello, la posibilidad de encontrar la denominación clínica taxonómica de nombrar la diferencia los exime de aquellas posibles responsabilidades relacionadas con sus competencias docentes y personales.

Nombrando la diferencia

La sospecha de una patología se cristaliza cuando buscan “especialistas” en salud mental para nombrar la diferencia. Esos profesionales son pido psiquiatras, psicólogos, neurólogos, pedagogos, médicos, etcétera, quienes pueden hacer un diagnóstico, denominado válido y científico.

Nombrar la diferencia implica procedimientos y métodos que llevan a determinar un diagnóstico. No obstante, revisar la forma cómo se llevan a cabo permite hacer notar algunas de sus inconsistencias. En el caso de los niños participantes han tenido a lo largo de su historia clínica al menos dos diagnósticos diferentes. En los casos de Carmen y Rosy sus papás comentan lo siguiente sobre este punto:

Al principio decían que Rosy tenía problemas de aprendizaje porque su cerebro estaba inmaduro, eso le pusieron en el informe que me entregaron (Madre de la estudiante, mayo, 2019).

El doctor dijo que Carmen tenía retraso psicomotor, pero luego el paido psiquiatra mencionó que era trastorno del aprendizaje. El próximo mes lo voy a llevar a valoración a ver qué me dicen. (octubre, 2019).

La ambigüedad y confusión con respecto a la forma de evaluar y diagnosticar también se hicieron evidentes durante una serie de observaciones realizadas en las consultas médicas y psicológicas de los niños participantes. Se acompañó a Carmen a su consulta a un Centro Comunitario de Salud Mental (CeCoSaM) donde tenía consulta con el paido psiquiatra. Se hizo el siguiente registro (abril, 2023):

Carmen tenía consulta a las 13:45 hrs pero ingresa con el médico a las 14:50 hrs. Yo entré a la consulta con la niña y su mamá. La recibe un médico que según la mamá era nuevo en la clínica. Abre el expediente y lee rápidamente algunas notas. Le pregunta a la mamá cómo va la niña. Ella le responde que ha estado más tranquila pero que en la escuela se quejan porque es callada y no hace la tarea al mismo ritmo que sus compañeros. Se le preguntó sobre el diagnóstico de Carmen. Responde: “es un probable que sea hiperactiva, porque no logra entender las instrucciones del maestro. Pero habrá que hacerle un electroencefalograma para confirmar. Pero también puede ser problemas de aprendizaje o de maduración.

Este ejemplo permite abrir el análisis sobre los procedimientos que se realizan para evaluar y determinar cómo se realizan las evaluaciones y los diagnósticos de las condiciones de los niños. Asimismo, los datos señalan que dichos procedimientos generalmente están mediados por procesos institucionales que no necesariamente operan bajo una lógica académica ni ética. En los citados casos, durante las evaluaciones clínicas y psicopedagógicas no se mencionaba nada sobre los antecedentes socioculturales de los niños. Las evaluaciones estaban basadas en instrumentos psicométricos que no siempre son sensibles a dichas condiciones:

Yo lo llevé a Centro de Rehabilitación y Educación Especial del DIF ahí me citaron para su valoración. Entró con la psicóloga y estuvo ahí como 40 minutos. Yo le

pregunté a Rodolfo qué había hecho ahí adentro: Me dijo “Nomás hice dibujos y rayas”. A la otra consulta ya me dijeron que tenía retraso en el aprendizaje (febrero, 2022).

Sobre los procedimientos de evaluación y diagnóstico y sus posibles deficiencias, comenta un director de UDEII:

Quienes conocemos cómo se mueven las instituciones sabemos que en todos lados hay deficiencias. Los informes que traen nuestros alumnos no son infalibles, la mayoría sólo trae un resumen clínico donde se maneja un diagnóstico y sugerencias de intervención. Nunca menciona cómo se evalúo al niño. Es preocupante que, a niños migrantes, a estudiantes indígenas los evalúen con las pruebas convencionales (2019).

Aunque la nota anterior parece develar las inconsistencias de algunos procedimientos diagnósticos, no todos los docentes tienen una posición crítica al respecto. En algunos casos refieren que dichos procedimientos son necesarios para la intervención efectiva con los estudiantes de educación especial. Por ejemplo, una docente de UDEEI narra al respecto:

Yo no soy psicóloga, pero he tomado cursos sobre pruebas para evaluar a los niños. Conozco pruebas estandarizadas y pedagógicas. Hace tiempo tomé un diplomado y estoy convencida de que hay formas para evaluar si un niño tiene algún problema. Por ejemplo, yo les he aplicado a mis alumnos la prueba de Bender y casi todos salen con daño neurológico u otros problemas del desarrollo (junio, 2019)

Se identificó en los niños migrantes participantes, la asignación de un diagnóstico que *confirmó* la presencia de síntomas imputables a una situación individual y orgánica, dejando fuera variables relacionadas a condiciones escolares, sociales y culturales que expliquen su comportamiento y desempeño académico. Los niños participantes transitaban por una serie de instituciones y especialistas, sujetándose

a una serie de procedimientos administrativos y evaluativos para determinar un diagnóstico clínico. Esta búsqueda por nombrar- rotular la diferencia no siempre sigue los mismos procedimientos. Se encontró en la mayoría de los casos, que los llamados especialistas responsables de la evaluación no reportaban de forma clara cómo se determinó el diagnóstico de los niños.

Igualmente se encontró que la orientación de los diagnósticos estaba en función del uso de manuales de clasificación como el DSM o el CIE ⁹ que actúan como ejes rectores para la emisión administrativa de los diagnósticos que aparecerán en los legajos o expedientes de cada “paciente”. Estos manuales de clasificación son actualmente objetos de interpelación debido a que los *trastornos mentales* son conceptos abstractos y en ocasiones los juicios del supuesto especialista terminan siendo solo opiniones. Como consecuencia de la emisión de un diagnóstico, se presenta como principal forma de intervención clínica que guían la acción pedagógica.

La preocupación de los clínicos, docentes e incluso las familias por las supuestas dificultades de algunos niños migrantes buscan ser resueltas apegándose a un manual diagnóstico que nombre el trastorno y establezca su etiología, aunque en la mayoría de los casos, no deja de subrayarse, resulta aún desconocida. De hecho, se cuestiona la existencia de tales trastornos.

El rótulo como identidad

Una vez que los estudiantes migrantes que participaron en este estudio fueron sujetos de aplicación de diversos procedimientos de evaluación y se determinó su probable diagnóstico, se inició el proceso de apropiación e interiorización. En muchos casos pasó a formar un elemento que lo caracteriza y lo representa. Los diagnósticos, sus tecnicismos y sus implicaciones se incorporan de manera paulatina a la cotidianeidad de la vida escolar y en ocasiones llega a la vida familiar y a la subjetividad del niño. El diagnóstico con el que se denominó a los niños participantes pasó a formar parte de su nombre, casi como un “alias”, atravesando

⁹ La Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE) y el Manual Estadístico de Trastornos Mentales (DSM) son dos sistemas clasificatorios ampliamente establecidos y utilizados en el ámbito internacional para el diagnóstico de los trastornos mentales de la edad adulta y también de la niñez y adolescencia.

los oídos y la mirada de todos aquellos adultos significativos de su entorno. Por ejemplo, se registró que la forma clínica en que se nombra la condición de algunos alumnos es una compañía constante sobre todo en la dinámica escolar. Se muestran algunas partes de entrevistas realizadas a docentes durante el ciclo escolar 2019- 2020:

“Cristina, la niña que viene de Tlaxcala, la hiperactiva” (Docente de grupo, 2019)

“No sé, pero algunos niños que vienen de comunidades indígenas tienden a presentar problemas de conducta porque cómo que no entienden las reglas, quizá por el lenguaje o a lo mejor porque no están estimulados. Yo creo que Rosy tiene inmadurez cerebral porque según sé, en su pueblo se casan entre parientes (Docente de grupo, 2020)

Las denominaciones surgidas de algún manual de clasificación y que se usan para significar lo qué los niños son y lo qué hacen, se trasladan y se introyectan en la cotidianeidad de la vida escolar. Ello implica que los niños sean interpelados a partir del supuesto diagnóstico y éste se convierte en una característica inmutable que lo acompañará permanentemente. Además, en algunos casos se observó que los niños interiorizaban el rótulo de su diagnóstico, no sólo hacía ellos mismos, sino también para nombrar y relacionarse con sus pares. Se presentan dos observaciones donde se muestran los aspectos señalados:

Durante la formación para iniciar la jornada escolar se forman filas por grupos. Un maestro a través del micrófono da instrucciones para hacer algunos ejercicios. De pronto un alumno de primer grado empieza a correr hacia los baños. Un alumno le dice a su maestro: *“un niño se echó a correr”, ¿quién es? Pregunta el maestro. El alumno contesta: “No sé cómo se llama, pero es uno de UDEEI, un oaxaco” (Se referían a Rodolfo)*

En el salón de clases de sexto grado llegan unas estudiantes practicantes de la Normal de especialización¹⁰. Llevan preparadas actividades para realizar con los alumnos. Inician pidiendo a los alumnos que digan cómo se llaman y que se describan. Carmen se describe: *“Me llamo Carmen, soy niña, morena y aprendo poco porque vengo de Oaxaca. Ahora vivo en México, me gusta la escuela, pero quisiera ser más lista”*

Esta observación refleja cómo los estudiantes participantes en este estudio incorporan la denominación que se les ha asignado para definirse y presentarse.

CONCLUSIONES

La educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes en nuestro país constituye uno de los retos más grandes e importantes del Sistema Educativo Nacional (SEN). A pesar de su relevancia, el problema de la migración interna de niños y adolescentes y su derecho a la educación ha sido uno de los campos de la investigación educativa menos explorado. A fines de 2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reconoció que existía un escaso número de investigaciones sobre esta población y que tampoco se habían desarrollado suficientes informes sociodemográficos.

Las aportaciones de este trabajo permiten visibilizar un fenómeno social que no ha sido reconocido suficientemente durante mucho tiempo: la naturalización de la *diferencia* percibida como patología/ discapacidad, así como la manera en que algunas prácticas socioculturales se constituyen en indicadores de un trastorno mental o intelectual. Se indagó la presencia de alumnos migrantes de la Ciudad de México y se reconocieron las formas en que estos estudiantes, sus familias y sus comunidades enfrentan los procesos de patologización vinculados a sobre diagnósticos de discapacidad.

¹⁰ Al igual que otros centros en formación docente, la Escuela Normal de Especial tiene considerado en sus planes y programas de estudio que sus estudiantes realicen diversas prácticas pedagógicas en servicios de educación básica. Por lo menos dos veces durante el ciclo escolar llegan estudiantes a realizar observaciones e intervenciones con estudiantes de Centros de Atención Múltiple.

Este artículo pretende constituir un cierre provisorio del proceso investigativo implicado en el primer nivel de reconstrucción epistemológica, relativo a la inscripción e interpretación de la acción social significativa. Se ofrece una comprensión a lo observado, interrelacionando tres perspectivas: la del investigador, la teórica y la social. Éstas se construyeron dando un fundamento teórico y relacional, haciendo conjeturas sobre el trabajo observado y registrado, destacando sus aportaciones y encontrando varias vetas más por explorar.

Desde el planteamiento del problema de investigación, se consideró como un hilo conductor el análisis y la reflexión con respecto a la forma en que desde la escuela se construye las diferencias socioculturales de estudiantes migrantes y buscan legitimarlas a partir de procesos de evaluación y diagnósticos clínicos.

El posicionamiento adoptado para el análisis partió de la metáfora de “fabricación”, al referir que las diferencias socioculturales se perciben como deficiencias cuando existen una serie de condiciones históricas, políticas, culturales y educativas que se conjuntan y hacen posible que algunas características de estudiantes migrantes se constituyan en condiciones que desde la escuela deben ser corregidas o normalizadas. Se encontraron diversas miradas y significados con respecto a lo que es la diferencia/ deficiencia; identificándose que el reconocimiento de psicopatologías o de agencia en los niños, está en estrecha vinculación con el posicionamiento que cada institución y sujeto adopte.

Una de las principales aportaciones fue identificar que las fabricaciones sobre las supuestas deficiencias de estudiantes migrantes no son homogéneas ni universales, en este caso se alude a un proceso de sobre representación de algunas características del alumnado migrante que los llevan paulatinamente a ser señalados como alumnos portadores de patologías o deficiencias.

La relación entre la condición migrante y la portación de una psicopatología o discapacidad tiene como base algunos estereotipos, prejuicios e imaginarios con respecto a lo que es y hace la infancia dado que algunos comportamientos, interacciones, prácticas y antecedentes familiares y étnicos de los niños migrantes que asisten a escuelas regulares en Iztapalapa suelen ser asociados con algunos tipos de trastornos o problemas.

Por lo cual, se adoptó una perspectiva sociocultural que implicó reconocer que las llamadas discapacidades, trastornos o psicopatologías son fenómenos donde confluyen una serie de factores que rebasan las características individuales e integra elementos sociales, culturales e históricos. Para esta investigación fue de gran valor lo establecido por McDermott (1996) quien concibe que los llamadas deficiencias son un continuo en la relación *texto- contexto*. Es decir, diferentes dimensiones, escenarios, discursos y personas que al reunirse invocan que la diferencias sean vistas como deficiencias.

Esta comprensión de la realidad sociocultural dio sentido a los datos obtenidos del trabajo de campo, por lo que el contexto se constituyó en un término clave, pues hace visible las llamadas deficiencias cuando hay elementos que se conjugan y hacen evidente su presencia. McDermott (1996:297) señala que “*las deficiencias no existen, sólo existe la práctica social de mostrarla, de reconocerla, documentarla, remediarla y explicarla*”. Concebir que las llamadas deficiencias son un fenómeno sociocultural permitió comprender por qué en cada escenario se construye una interpretación particular de lo qué es la diversidad, de tal manera que las llamadas deficiencias o trastornos puedan aparecer bajo ciertas invocaciones y borrarse frente a otras condiciones y expectativas.

En el caso de los servicios de educación especial abordados en este estudio, se halló que las miradas que fabrican como patológica toda diferencia que se desajusta a los estereotipos de infancia- alumno gozaban de aceptación por un buen número de docentes y del personal de salud mental bajo el argumento de su aparente científicidad apoyada en formas de evaluación/ apreciación diagnóstica basados en criterios como el de la Clasificación Internacional de las Discapacidades (CIE) o el Manual para el Diagnóstico y Estadístico de las Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés). Es decir, existe todo un entramado que mezcla procesos sociales, formación del profesorado, discursos científicos, cultura escolar que contribuyen en la designación de diagnósticos clínicos

Resultó significativo que, por parte de algunos integrantes de la escuela, las prácticas de diagnosticar fueran percibidas como acciones justificadas bajo la premisa de que son necesarias “por el propio bien” de los estudiantes migrantes,

dejando de lado las implicaciones sociales y sus efectos en los trayectos vitales del alumnado, con ello se evidenció que las acciones y percepciones docentes no siempre tienen la intención de dañar a los estudiantes. Sin embargo, dicha aclaración no los justifica ni los exonera; más bien, nos obliga a indagar las condiciones en que realizan su trabajo, así como conocer quiénes son los docentes de educación especial, sus experiencias vitales y sus trayectorias profesionales.

Por otro lado, aunque la promoción de diagnósticos clínicos y la patologización de las infancias migrantes parecen tener como principal referente lo que sucede en los espacios escolares, en realidad éstos funcionan como caja de resonancia que refleja condiciones políticas, sociales, culturales y educativas, que hacen de la migración un fenómeno complejo y contradictorio

Un estudiante migrante termina en constituirse en un estudiante “deficiente” con el aval de un diagnóstico clínico y con el acompañamiento, en muchas ocasiones, de tratamientos farmacológicos. De tal suerte que, reconocer este fenómeno y los alcances de los procesos de patologización, abre brecha para continuar con la discusión sobre la forma en que ha ido creciendo el traslado hacia el campo médico de problemas inherentes a la vida cotidiana.

Con los datos expuestos se hace evidente que, más allá de los postulados de la integración e inclusión, en los servicios de educación especial se siguen manteniendo prácticas de patologización de estudiantes migrantes. Dichas prácticas pretenden lograr un ajuste conductual en estos alumnos, una adaptación a las demandas homogeneizadoras de la escuela, lo cual es defendido bajo el argumento de que es una condición deseable para que dichos estudiantes puedan ser aceptados en los diferentes contextos sociales, perpetuando así la presencia de modelos segregacionistas en la cotidianeidad de las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Uría, F. (2016) “La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial” en Barry Franklyn (Comp.) Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial, Barcelona, Pomares, pp. 90-122.

- Bertely, María. 2008. "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (1): 39-51.
- Bleichmar, S. (1994) *Violencia social- Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Noveduc.
- Braustein, N. (2012) *Clasificar en psiquiatría. Siglo XXI*.
- Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, 1989.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes Desafíos y alternativas: Autor*.
- Dueñas, G. (2010) *La patologización de la infancia ¿Niños o síndrome?* Noveduc.
- Foucault, M. (1992) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, L. (2006) "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", *Política y sociedad*, 43 (1): 9-26.
- García-Gómez, L. (2010) "Concepciones y prácticas docentes en torno a la inclusión escolar: un estudio etnográfico en San Miguel Teotongo, Iztapalapa", Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, M., & López, A. (2021). *Inclusión educativa de estudiantes migrantes indígenas en la alcaldía Iztapalapa*. *Revista de Educación e Inclusión*, 10(2), 45-60.
- Herazo, I. y B. Moreno (2014) *Sentido de comunidad en un pueblo originario. Santa Martha Acatitla (entre los carrizos)*. Facultad de Psicología- UNAM.
- Horbath, J. (2008). *Exclusión social, discriminación laboral, pobreza de los indígenas en la Ciudad de México*. Buenos Aires: Elaleph.com. Colección del Observatorio Metropolitano del Valle de México. OBSERVAM.
- Horbath, J. (2013). "De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano". *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad* 20 (58): 135-169.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010) *XIX Censo General de Población y vivienda, México*, <<http://www.inegi.org.mx/>> (13 de diciembre de 2018).

- Janín, B. (2007) "Violencia y subjetividad", Revista Cuestiones de infancia. Infancia y violencia, 21: 132-141.
- Janín, B. (2011) El sufrimiento psíquico en los niños. Noveduc.
- Lave; J. y E. Wagner. (2008) Situated learning. Legitimate peripheral participation, EE. UU, Cambridge University Press.
- McDermott, R. (1996) "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje" en Chaiklin, S. y J. Lave (Comps.) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos Aires, Amorrortu.
- Medina, A. (2007) "La textura india de la Ciudad de México", Antropológicas, México, UNAM, 17: 5-16.
- Medina, A. (2013) La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas- Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- Medina, A. (2014). Comunidades en transformación: la configuración de los pueblos originarios de la Ciudad de México. Ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional de Psicología Social Comunitaria en Nuestra América. Una mirada a los pueblos originarios. Facultad de Psicología- UNAM.
- Novaro, G. & Hecht, A. (2012). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Revista mexicana de investigación educativa, 13(36), 173-201.
- Paradise, R. (1994) "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?" en Rueda M., G. Delgado y Z. Jacobo (Eds.) La Etnografía en Educación: Panorama, Prácticas y Problemas, México, Centro de Investigación y Servicios Escolares- Universidad Nacional Autónoma de México y University of New Mexico: 73-81.
- Pérez- Gómez, A. (2012), La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata
- Perrenoud, P. (2018) La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito. Morata.
- Piña, J. M. (1997) La interpretación de la vida cotidiana. Tradiciones y prácticas académicas, México, Centro de Estudios sobre la Universidad- Plaza y Váldes.
- Rockwell, E. (2018) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

- Rogoff, B. (2016) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Romero- Tovar, M. (2008) "Antropología y pueblos originarios de la Ciudad de México. Las primeras reflexiones", *Argumentos*, 22 (59): 45-63.
- Schutz, A y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública (2018) "Modelo de atención de los servicios de educación especial", Documento de trabajo. Dirección de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública /SSEDF/DGSEI (2002) Proyecto de Fortalecimiento de las comunidades escolares de educación inicial y básica en Iztapalapa. *La mejora sostenida en las escuelas*: autor
- Sinisi, L. (2010) "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos" *Cuadernos de Antropología Social*, 29: 127-141.
- Sinisi, L. (2008) "Integración o inclusión escolar ¿un cambio de paradigma?" *Boletín de Antropología y Educación*, 10: 11-17.
- Skliar, C. (2011) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.
- Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito federal- Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (2008), *Memoria del Quehacer Educativo*. SEP.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Torres, R., & Rodríguez, L. (2019). Políticas de inclusión educativa para migrantes indígenas en México. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 8(1), 78-95.
- UNESCO. (2017). *Política de inclusión educativa para estudiantes migrantes indígenas en la alcaldía Iztapalapa*. Ciudad de México: Autor.
- Untoiglich, G. (2009) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.
- Vasen, M. (2011) *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*, Buenos Aires, Paidós.

Wegner, E. (2008) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Inglaterra, Universal.