

Participación de las familias para la inclusión a través de progresiones de aprendizaje situado

Family Participation for Inclusion Through Situated Learning Progressions

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

romendoza@uv.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5503-4158>

Juan Carlos Antonio Sandoval Rivera

UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

csandoval@uv.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8084-282X>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.238



RESUMEN

El artículo tiene el objetivo de compartir cómo el diseño y la implementación de progresiones de aprendizaje situado que promueve el Proyecto CARE-México han propiciado la inclusión educativa a través de la participación de las familias en el proceso educativo. A través de entrevistas con docentes de Yucatán que se han apropiado de las progresiones de aprendizaje para su práctica docente, analizamos los resultados en torno a: 1) la participación de las familias en las progresiones de aprendizaje como coadyuvante para la inclusión y 2) las consideraciones que se toman en cuenta en el diseño y la implementación de las progresiones de aprendizaje para propiciar dicha participación.

Palabras clave: Aprendizaje Situado; Progresiones de Aprendizaje; Inclusión; Participación de las Familias.

ABSTRACT

The article aims to share how the design and implementation of situated learning progressions promoted by the CARE-Mexico Project have fostered educational inclusion through family participation in the educational process. Through interviews with teachers in Yucatán who have adopted the learning progressions in their teaching practices, we analyse the results regarding: 1) family participation in the learning progressions as a contributing factor to inclusion, and 2) the considerations considered in the design and implementation of the learning progressions to encourage such participation.

Keywords: *Situated Learning; Learning Progressions; Inclusion; Family Participation.*

Fecha de recepción: 10/01/2025

Fecha de aceptación: 28/04/2025

Introducción

Durante la pandemia por SARS-CoV-2, el Proyecto CARE-México adaptó, en escuelas primarias de Yucatán, su estrategia hacia la realización de acciones de formación docente acompañada para propiciar el trabajo con progresiones de aprendizaje situado con los y las estudiantes desde sus hogares, y con el apoyo de sus familias. Las progresiones de aprendizaje (PA) –que pueden entenderse como proyectos– diseñadas por los y las docentes se convirtieron en una propuesta pedagógica concreta para el abordaje de todas las asignaturas o campos formativos a través de cuadernillos de trabajo con los que el estudiantado y sus familias trabajaban desde casa. No se trató únicamente de una estrategia de trabajo para atender la educación de los niños y las niñas durante la pandemia, sino de una propuesta de trabajo que, en la pospandemia, alentara una perspectiva situada de aprendizaje que, además, se alimentara por el currículum y por los conocimientos y prácticas de cuidado del entorno físico y social de las comunidades (Sandoval et al., 2021).

La propuesta de trabajo con PA pone en el centro la participación de las familias en el proceso de aprendizaje. Esta consideración parte del reconocimiento de que resulta complejo situar el aprendizaje desde perspectivas culturales, sociales, históricas y ecológicas sin incorporar el conocimiento comunitario al que se puede acceder mediante las familias de los estudiantes.

En este sentido, la labor docente de contextualización implica investigación y colaboración que nutran el proceso educativo. Si bien los resultados que aquí se exponen provienen de datos previos a la puesta en marcha del *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, coinciden con él al poner en el centro a la comunidad –y a las familias–, amén de contextualizar los procesos de desarrollo de aprendizajes mediante el aprendizaje situado. De esta manera, el trabajo con progresiones mantiene afinidad con los lineamientos establecidos en el plan de estudio 2022 para la educación básica en México.

El proyecto se desarrolló en contextos históricamente vulnerados, donde la inclusión educativa trasciende el mero acceso a la escuela para enfocarse en la construcción de trayectorias educativas significativas, pertinentes y relevantes. Esta perspectiva cobra especial importancia en un escenario de crisis socioecológica que genera impactos tanto en el ámbito global como en el local.

La construcción de la inclusión educativa se extiende más allá del espacio físico de la escuela y requiere establecer vínculos de colaboración con las familias que superen el nivel instrumental –como el mantenimiento o la limpieza–, para constituir a la escuela como parte integral de la comunidad. Esta colaboración se fundamenta en el reconocimiento de los saberes y las prácticas de cuidado del entorno físico y social que emergen de la comunidad y que las familias preservan como portadoras de conocimiento significativo para el proceso de aprendizaje orientado al cuidado de la vida. En este sentido, la inclusión educativa abarca tanto al estudiantado como a las familias en su doble papel de poseedoras y constructoras de conocimiento. En el presente artículo se exponen resultados en torno a: 1) la participación de las familias en las PA como coadyuvante para la inclusión, y 2) las consideraciones que se toman en cuenta en el diseño e implementación de las PA para propiciar dicha participación.

Primero se presenta un panorama conceptual que articula las progresiones de aprendizaje situado, la participación de las familias y la inclusión. Enseguida se presenta la metodología que ha

guiado este proyecto, concretamente la construcción y análisis de los datos aquí expuestos. Luego se presentan los resultados y una discusión que abone a considerar la inclusión y la participación de las familias en los procesos educativos como elementos interdependientes.

Progresiones de aprendizaje, participación de las familias e inclusión

La propuesta de trabajo con Progresiones de Aprendizaje constituye al personal docente como diseñador pedagógico para elaborar “un proyecto construido con base en una secuencia de cuatro cuadrantes”, el cual, a partir de un tema local de preocupación socioecológica, aborda todas las asignaturas o campos formativos en aulas organizadas por grado y multigrado (Sandoval et al., 2021).

La teoría sociocultural de Vygotsky (1981) es la principal base teórica de las PA. De acuerdo con esta teoría, el desarrollo cognitivo de los individuos se produce en la interacción social y, por lo tanto, su desarrollo personal es consecuencia de la socialización que se da en un cierto contexto cultural a partir de instrumentos mediadores entre el proceso de interacción social y el desarrollo del individuo. Para Vygotsky (1979), el lenguaje y los signos tenían una función clave en este proceso de mediación y podrían ser objetos o personas. Así, el desarrollo cognitivo de los individuos se producía mediante el empleo de los instrumentos “disponibles en un lugar y un momento dados” (Daniels, 2003), al concluir con ello que la mediación a través de instrumentos sólo puede ser situada. En esta teoría se menciona que el desarrollo cognitivo infantil es posible sólo si se considera la cultura en que se desenvuelven los niños y las niñas, porque en ella existen símbolos –prácticas, conocimientos, valores– que sólo las infancias son capaces de decodificar (Daniels, 2003). De este modo, si el proceso de mediación necesario para el desarrollo cognitivo se sustenta en instrumentos que son producto de la actividad histórica y cultural humana, la mejor estrategia pedagógica para ello es trazar estrategias en las que los niños y niñas participen de manera activa en procesos culturalmente situados a través de los cuales puedan reconocer sus propios signos culturales (Daniels, 2003).

La progresión se alimenta de la propuesta curricular vigente, así como de conocimientos y prácticas locales orientadas al cuidado del entorno físico y social. De esta manera, el diseño integra tanto los conocimientos escolares como aquellos que las personas de la comunidad poseen, los cuales requieren ser identificados y documentados para su incorporación sistemática en la progresión de aprendizaje. Esto, por supuesto, supone que el o la docente se conciba como investigador(a) y custodio del saber local a través de distintas estrategias, las cuales también dependen de su origen y arraigo a la comunidad donde enseñan. Desde 2019, cuando iniciamos el trabajo con docentes que han incorporado las Progresiones de Aprendizaje, hemos identificado que las familias constituyen un elemento central para su diseño, pues mediante su colaboración se logra documentar el saber local que fundamenta el aprendizaje situado. Difícilmente los y las docentes logran diseñar PA que articulen el conocimiento escolar y local sin el reconocimiento de la comunidad y las familias como sabedoras legítimas, a la par de otros portadores de conocimiento. En la implementación de las PA, las familias son actores tan importantes como el estudiantado y el logro de los aprendizajes implica colaboración, apoyo académico y emocional para trascender la etiqueta del *rezago* que en escuelas de contextos vulnerados han asumido como propia.

Situar el aprendizaje es crucial para lograr la inclusión del estudiantado en procesos educativos pertinentes y relevantes para su vida, su comunidad y para afrontar la crisis socioecológica. En su primer cuadrante o paso, la progresión inicia con una narrativa sobre el tema central a abordar que, emotivamente, ubica al estudiantado en su contexto, como lugar valioso para aprender, donde las experiencias cotidianas nos enseñan a cuidar lo que valoramos y, potencialmente, nos enseñan a

mirar críticamente nuestro descuido. Esta narrativa o historia, así como los espacios articuladores de conocimientos escolares y locales llamados “Sabías que...”, se nutre de los saberes que fueron compartidos por la comunidad con el docente. Escuchar y leer una historia sobre la propia comunidad es muy poderoso y abre un canal importante para motivar e interesar al estudiantado en aprender; esto, a su vez, tiene un efecto importante en estudiantes que han sido etiquetados como *rezagados* pero que son expertos en prácticas locales concretas, pues los reposiciona como sabedores.

En su segundo cuadrante, se propone la indagación en la comunidad sobre aspectos de interés para el estudiantado sobre el tema de la progresión que ya fue introducido en el cuadrante uno. Esto implica que las familias, con sus saberes, se asuman como colaboradoras, respondiendo preguntas específicas, ayudando a encontrar pistas, invitando a integrarse en el desarrollo de prácticas concretas, identificando sabedores(as) que puedan compartir sus conocimientos, etcétera.

En el tercer cuadrante se comparten y analizan todos los hallazgos en el aula; la disposición de hallazgos se multiplica y se profundiza con nuevos “Sabías que...” que orientan a la comprensión de lo encontrado en la comunidad, a su comparación con lo que sucede en otras latitudes, a la imaginación de soluciones o alternativas para avanzar hacia el cuidado de aquello que se ve amenazado o en riesgo. En este cuadrante, se recurre a expertos de la comunidad para compartir su saber y orientar en esos primeros esbozos de lo que llamamos “retos para el cambio” que, además, forman parte del cuadrante cuatro y se orientan a lograr cambios y aprendizajes hacia el cuidado en escala familiar, escolar o comunitaria. Con este marco, puede observarse que una PA es un proyecto construido colaborativamente con el saber de la comunidad y el saber que ha sido considerado curricularmente relevante (Figura 1). Es un proyecto inclusivo y da valor a lo que los miembros de la comunidad aportan sin importar su edad, género, escolaridad y lengua.

Figura 1
Modelo de 4 cuadrantes

Fuente: Elaboración propia.



Las investigaciones sobre inclusión educativa que han establecido vínculos entre inclusión y participación familiar constituyen un referente fundamental para nuestro análisis, destacando las aportaciones de Ainscow, Booth y Dyson (2006), Echeita y Sandoval (2002), y Booth et al. (2000). Las PA son una propuesta inclusiva por varias razones: *a)* buscan logros de aprendizaje en el estudiantado a partir de un aprendizaje situado que considere los conocimientos y las prácticas locales que, generalmente, son excluidas de los procesos educativos homogenizantes; *b)* buscan incluir en el proceso educativo a las familias y las comunidades como sabedoras y actores clave en el aprendiza-

je independientemente de su género, edad, escolaridad, lengua, etcétera; c) buscan poner al centro la sensibilidad sobre las condiciones de vida cotidiana, -frecuentemente marcadas por injusticias estructurales- de las familias para dotarse de una flexibilidad que permita lograr aprendizajes mediante un proceso acompañado y sensible.

Metodología

Desde 2019, el trabajo con progresiones de aprendizaje se lleva a cabo en escuelas de Veracruz y Yucatán. Los resultados aquí presentados corresponden a lo sistematizado en una escuela de organización completa, en la modalidad general, en un contexto rural del sur de Yucatán, particularmente con una progresión de aprendizaje sobre un tema socioecológico localmente importante: miel, abejas y cítricos. En la comunidad, las personas se dedican, en gran medida, a la crianza de animales para autoconsumo y para su comercialización, y a actividades agrícolas. También se enfrentan al uso de agroquímicos tóxicos y nocivos para la salud, el agua y el suelo; se presentan casos de desnutrición en las infancias y mujeres embarazadas, así como violencia intrafamiliar. Es una región constituida por procesos de castellanización y un desplazamiento gradual de sus sistemas de conocimiento y estilos de vida, por lo que es justo concebirla como un espacio cultural y socioecológico en el que las distintas sabidurías se encuentran en resistencia.

Los resultados que aquí se presentan surgen de la construcción de datos realizada a partir de la experiencia de tres docentes mujeres en el diseño y la implementación de progresiones y su conexión con la inclusión y la participación de las familias. Los datos se generaron a partir de conversaciones-entrevistas (Martínez Bautista, 2021) individuales y grupales, realizados en línea, entre 2022 y 2023. Si bien entrevistamos a la totalidad de los y las docentes participantes del proyecto, elegimos analizar las entrevistas de dichas docentes por su significativa experiencia en la apropiación de la metodología, y en la profunda reflexión sobre la importancia de las PA en su práctica docente. El análisis de los datos y las entrevistas se llevaron a cabo utilizando el modelo de interpretación empática propuesto por Willig (2014), el cual se centra en ampliar los significados y sentidos de las experiencias y los sentimientos de los participantes desde su propia perspectiva, identificando conexiones, patrones y relaciones entre ellos. Este enfoque analítico permite identificar en los datos los temas recurrentes o significativos que emergen de las experiencias de los participantes. Los resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla 1
Categorías centrales y aspectos recurrentes y significativos identificados en las entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍA	ANÁLISIS EMPÁTICO	
	ASPECTOS RECURRENTES	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS
Exclusión	Falta de participación de las familias.	Comunidad escolar debilitada.
	Exclusión de saberes cotidianos, experiencias vividas y conocimiento local.	Rezago educativo por desconexión con el contexto local.
	Factores que inhiben la participación: edad, género, escolaridad, lengua, condición socioeconómica.	Reconocimiento de la exclusión de actores comunitarios y familias del proceso de aprendizaje.
Inclusión	Inclusión de saberes cotidianos, experiencias vividas y conocimiento local a partir de la participación de las familias.	Fortalecimiento de la comunidad educativa.
		Aprendizaje más allá de las aulas.
		Contextualización de la educación.
		Sensibilización ante el contexto de vulnerabilidad.

Al utilizar PA como estrategia pedagógica, los docentes identifican en su experiencia que, al incluir la participación de las familias con sus saberes locales en la escuela, el proceso educativo se vuelve significativo y expansivo porque no sólo aprenden los niños, también lo hacen las familias. A partir de la experiencia, las docentes reconocen el impacto negativo que tiene la falta de participación de las familias en la escuela y cómo esto contribuye al rezago educativo.

Las entrevistas evidencian, de manera recurrente, que la exclusión de las familias y sus saberes en la escuela genera un aprendizaje carente de sentido tanto para el estudiantado como para las familias. Fue desde estos aspectos recurrentes y significativos que se analizaron las entrevistas, se construyeron los datos y derivaron los resultados que se presentan a continuación.

Resultados

El trabajo con progresiones de aprendizaje propicia la inclusión de estudiantes -en este caso, la mayoría de ellos se encuentran en contextos vulnerados-, que no han logrado los aprendizajes esperados para el grado escolar y edad que se establecen desde una perspectiva homogeneizante y sin equidad. Esto se logra a partir del reconocimiento de los saberes de las familias e integrando a sus miembros en el proceso de aprendizaje, así como la contemplación de las condiciones de vida cotidiana para el diseño y la implementación flexible y sensible de las PA.

La participación de los miembros de las familias del estudiantado en las PA se incentivó sin importar escolaridad, género, edad, lengua, condición socioeconómica, etcétera. Esto, a su vez, fortaleció las relaciones familiares, como narra la maestra María, quien nos comenta el caso de una estudiante que contó con el apoyo y los saberes de sus abuelos en lengua maya durante el desarrollo de la progresión. Esta experiencia propició reflexiones sobre la valoración de los adultos mayores y de la lengua que ellos hablan. Esta valoración se refleja en el siguiente testimonio:

Investigar en el cuadrante dos nos lleva a convivir. Por ejemplo, cuando los papás o los abuelitos les cuentan sus historias para apoyarles en sus cuestionamientos sobre el tema que abordan en la progresión. Van aprendiendo mucho de ellos. Me comentaba una estudiante que se está perdiendo en [sic] la lengua maya, y que si valoramos nuestra lengua estamos valorando a nuestros abuelitos. Siento que con las progresiones se está valorando a sus abuelitos, porque ella les hizo las entrevistas a ellos y le respondían en maya. (Entrevista, maestra María)

La baja escolaridad de algunas madres y padres de familia, que generalmente constituye una barrera estructural para el apoyo escolar, no ha sido una barrera en el caso del trabajo con PA ya que se valora el saber de la experiencia cotidiana y el apoyo emocional que fortalece al estudiantado en su aprendizaje. Este proceso de inclusión se evidencia en el siguiente relato:

Resalto el caso de la mamá de Claudia. Su hija se quedaba así como que, a la deriva, porque la mamá decía que no sabía leer. Una maestra pensó que el caso de Claudia estaba perdido. Entonces cuando empezamos a trabajar la PA, con la ayuda del hermano, la mamá también empezó a involucrarse porque sabe cosas que tienen que ver con sus labores cotidianas de cuidado y las aporta. Ahora quiere aprender a leer y lo solicita. Yo creo que esta forma de trabajo situada ayuda mucho a generar esos espacios de confianza, diálogo, que no se sientan cuestionados, ni intimidados. (Entrevista, maestra Abigail)

Con las PA, la diversidad de escolarización y las distintas condiciones familiares no constituyen factores negativos, pues los conocimientos escolares son solo una parte del acompañamiento al estudiantado.’ La maestra Carmen documenta esta práctica:

Identificamos a una mamá que no sabe leer. Trabaja en una parcela y ése es su sustento diario. Su hijo no tiene apoyo de los familiares con los que se queda mientras su madre trabaja. Hemos tenido charlas informales con la mamá para conocer cómo les han parecido las actividades con las PA. Eso nos ha permitido comprender y mirar las situaciones que ellos tienen desde casa. Así se genera un poquito más la comprensión y la empatía hacia ellos y generar a veces, a lo mejor, más tiempo para la realización de las actividades. (Entrevista, maestra Carmen)

La inclusión propiciada ha trascendido al estudiantado como sujeto de aprendizaje, y abarca a las madres de familia que han identificado aprendizajes que quieren lograr, ya sea leer y escribir, o lograr una alfabetización digital que les permita acompañar a sus hijos en el desarrollo de la PA. La maestra María describe esta transformación colectiva:

Yo creo que, gracias a las progresiones, estamos todos aprendiendo, también las madres. Pues a pesar de que las condiciones de la familia son muy complicadas y que tienen que ir a la parcela, es importante que se den su tiempo y aprendan también. Varias mamás han avanzado en su alfabetización digital y aprenden a grabar con el celular, por ejemplo, porque implica grabar una entrevista, mostrar la parcela, etcétera. (Entrevista)

La atención educativa a niños considerados en rezago escolar a través de PA, es un elemento central de este caso. La maestra Abigail atiende a estudiantes de distintos grados, generalmente con “extra-edad”, es decir, que cursan un grado diferente y menor al que deberían cursar por su edad. Ella tiene el reto de atender a niños que no han logrado aprender a leer ni a escribir, así como tampoco han logrado aprendizajes básicos de matemáticas. El trabajo con PA ha contribuido a dar sentido a su estancia en la escuela, fundamentalmente porque el aprendizaje situado ubica a los estudiantes en un punto de partida conocido, familiar, en el que han aprendido a partir de su experiencia, de su observación, de su participación en actividades familiares, etcétera. La maestra Carmen dice: “Creo que los niños están cumpliendo porque las PA los motivan, se interesan”. Ha despertado el interés por aprender, a partir de lo local, al tiempo que les ha brindado confianza.

La maestra Abigail comenta su experiencia con Irene, alumna que ha logrado importantes avances en lectoescritura:

La maestra de Irene me decía: “Es que Irene no sabe, sólo conoce algunas letras”. Yo le dije a la hermana de Irene “vamos a leerle la narrativa de la progresión y ella va a grabar sus preguntas sobre lo que escuchó”. La hermana le leyó y ayudó. La mamá no se involucra tanto porque no sabe leer bien [aunque] Irene estaba desesperada por compartir sus preguntas sobre las abejas con el grupo en la conexión virtual, ése fue el inicio. Irene era una niña que no quería entrar ni a la escuela y lloraba cuando iba. Cuando volvió presencialmente a la escuela, ella estaba platicadora y cambió la manera en [sic] que veía la escuela, participando en la escuela en la que entrega actividades interesantes para ella. Y

lo importante es trabajar temas que a ellos les interesan, como las abejas. Ella ya identifica palabras, lee oraciones. A mí eso me emociona, que esas niñas que no sabían leer durante la pandemia, ya están avanzando. (Entrevista, maestra Abigail)

El aprendizaje activo que se propone en las PA también detona un proceso muy significativo con los y las estudiantes etiquetados en rezago. Particularmente cuando éste ocurre de la mano de la familia y se convierte en una experiencia que arroja emocionalmente el aprendizaje vivencial.

Una mamá se preocupaba por una actividad que consistía en la medición de su solar y me decía: “Es que no lo entiendo. ¿Cómo lo voy a ayudar?”. Pues yo le hacía una videollamada y le explicaba cuando midieron el patio tomaron fotos y grabaron video. ¡La mamá y el hijo haciendo la actividad y aprendiendo juntos! Cuando me llevó el cuadernillo, la mamá me dijo: “Maestra, yo nunca había salido a explorar mi patio. Ya descubrimos cuánto mide, agarramos una soga para medir y observamos cómo se ha modificado por el agua que pasa en las tormentas”. El niño dijo que se le hizo un poco difícil, pero con la ayuda de su mamá lo pudo hacer. (Entrevista, maestra Carmen)

La disposición de las docentes para aprender el proceso de trabajo con PA, particularmente en uno de sus elementos centrales -la participación de las familias-, ha permitido propiciar la inclusión en el proceso de aprendizaje de manera pertinente y significativa. Este enfoque ha conducido al establecimiento de relaciones basadas en la sensibilidad y la flexibilidad, que reconocen las condiciones de vida cotidiana de las familias al evitar que éstas se conviertan en barreras para el aprendizaje.

La maestra Abigail aprendió por la misma necesidad de sus alumnos a hacer los ajustes pertinentes, tanto de los aprendizajes como de las actividades para cada uno de los niños con los que trabaja con una sola progresión flexible. Y tenemos el ejemplo de Irene. Cuando su familia le decía a la maestra: “Es que Irene no va a leer el texto”, la maestra decía “pero Irene puede escuchar el texto y mandar un audio con sus respuestas”. A veces los maestros no quieren hacer estos ajustes, para ellos es más fácil. (Entrevista, maestra María)

Conclusiones

La inclusión se hace efectiva cuando las familias participan activamente en el proceso formativo de los niños y las niñas. Las PA nos han mostrado que son una estrategia relevante para alentar la participación de las familias en la formación del estudiantado ya que son una plataforma pedagógica para la inclusión de los conocimientos que poseen las familias en la práctica escolar.

Los resultados nos indican que es importante trascender la participación instrumental de las familias para poder incluir los saberes, las experiencias, las preocupaciones y las lecturas subjetivas del contexto en donde las familias viven el proceso formativo. Una inclusión participativa como la que se propicia con las PA, fortalece el proceso educativo porque los conocimientos y experiencias que las familias llevan al aula, da sentido al aprendizaje que los niños. A su vez, se fortalece el vínculo escuela-comunidad ya que los docentes y las familias trabajan conjuntamente con objetivos comunes: desarrollar aprendizajes significativos. Un aspecto que no se había considerado en el proyecto, y que resulta del trabajo con PA, es que se fortalece la autoestima de las familias ya que aportan lo que saben, lo cual ayuda a valorar su experiencia y conocimientos. Asimismo, esta forma

de participación ha generado en las familias el interés por expandir sus propios conocimientos y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que la escuela puede ofrecer. Este proceso se evidencia particularmente en madres y padres que, aun con limitaciones en lectoescritura, han iniciado el desarrollo de estas capacidades a partir de su involucramiento en las PA.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge
- Ainscow, M., Booth, T., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Daniels, H. (2013). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E. & Sandoval, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Unesco.
- Echeita Sarriónandía, G. & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Mendoza, R. y Sandoval, J. (2021). Aprender a cuidar y a cuidarnos. ¿Por qué es necesario hacerlo desde la escuela? En R. Mendoza y J. Sandoval (eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (pp. 1-43). Universidad Veracruzana.
- Sandoval, J., C., Mendoza, R., G., Cabrera, F., I., Patraca, M., C., Martínez, P. y Pérez, M. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. Universidad Veracruzana.
- Vygotsky, L. (1978). *Thought and Language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.
- Willig, C. (2014). Interpretation and analysis. En U. Flick (d.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 136-149). Sage.

SEMBLANZAS

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany es doctora en Política por la Universidad de York en el Reino Unido y Maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Se desempeña como investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), y es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel tres, y de la Academia Mexicana de la Ciencia. Desde 2023 funge como coordinadora de la Cátedra Unesco, Educación para la Ecociudadanía y la Sustentabilidad, donde coordina el Proyecto CARE-México que se desarrolla en escuelas de educación básica, en Veracruz y Yucatán, con el objetivo de propiciar aprendizajes situados para el cuidado del entorno físico y social. Es miembro de la Red

Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) y actualmente coordina su seminario de investigación La RIER a puertas abiertas. Entre sus líneas de investigación destacan los aprendizajes situados para el cuidado, los ecofeminismos en la educación y la evaluación de políticas educativas para contextos indígenas.

Juan Carlos Antonio Sandoval Rivera es doctor en Investigación Educativa y Maestro en Educación

Intercultural por la Universidad Veracruzana, México. Es investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel uno, así como secretario técnico de la Cátedra Unesco Educación para la Ecociudadanía y la Sustentabilidad y coordinador del Proyecto CARE-México que se desarrolla en escuelas de educación básica en Veracruz y Yucatán para propiciar aprendizajes situados para el cuidado del entorno físico y social. Asimismo, es miembro fundador de la Red Internacional de Expertos en Educación para la sustentabilidad (ESD-Expert Net) convocada por el Ministerio de Cooperación Internacional de Alemania en donde participan académicos y educadores de México, Alemania, India y Sudáfrica. Sus líneas de investigación son educación y conocimientos indígenas, educación ambiental para la sustentabilidad y metodologías audiovisuales en investigación educativa.