



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA PROMOVER EN LA PRÁCTICA  
DE LOS DOCENTES UNA CULTURA DE INCLUSIÓN: EL CASO DE LA ESCUELA  
SECUNDARIA N° 0699 "DAVID ALFARO SIQUEIROS".

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO MAESTRA EN DESARROLLO  
EDUCATIVO

PRESENTA:

LICENCIADA BRENDA SOFÍA SÁNCHEZ SOUZA

ASESOR:

DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2025



Ciudad de México, a 20 de mayo de 2025

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **SÁNCHEZ SOUZA BRENDA SOFÍA** con matrícula **220927069**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA PROMOVER EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES UNA CULTURA DE INCLUSIÓN: EL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA N° 0699 "DAVID ALFARO SIQUEIROS"**. Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	<b>DRA. AMALIA NIVON BOLAN</b>
Secretario	<b>DR. ARTURO CRISTOBAL ALVAREZ BALANDRA</b>
Vocal	<b>MTRA. YOLANDA PÉREZ HERNÁNDEZ</b>
Suplente 1	<b>DRA. ITZEL CARTER VILLATORO</b>
Suplente 2	<b>MTRA. PILAR CARDOZA MORALES</b>

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

**el martes 03 de junio de 2025 a las 1:00 pm**  
**EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN**  
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

||1142|2025-05-20 17:29:01|092|220927069|SÁNCHEZ SOUZA BRENDA SOFÍA|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|F|3|13|ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA PROMOVER EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES UNA CULTURA DE INCLUSIÓN: EL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA N° 0699 "DAVID ALFARO SIQUEIROS"|DRA. AMALIA NIVON BOLAN|DR. ARTURO CRISTOBAL ALVAREZ BALANDRA|MTRA. YOLANDA PÉREZ HERNÁNDEZ|DRA. ITZEL CARTER VILLATORO|MTRA. PILAR CARDOZA MORALES|2025-06-03|13:00|1327|2|v4dAatqE|

Firma Electrónica:

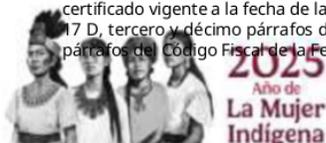
eOF42h6Gr2jib3C9kwLlgZfWQJ0hEvmvsWE7+7u/ZeIxXsFbEVj6X4ZG0PZbcQ4VF7G2yXITZjKQIgdUUzRNL16OD0mkUU5p PFKRGjet3oF9fnuAlaTDIkUP/8U9iGDoEqpgwgU/XNKR8cD0H3/h7omBt+6s6fzPqUC4BF0bx9sHfxZIsVg39eWD5Fyk+UN2 G4dYuXFSE65dMMoLQf0QMxGLoYo1g2uuhHL9QKgyndphFJP9jiu1SQXwlc/wbU9FKfaxiRS36atDvb4TnFa1aHmGeKOPq4 urJIUpEXk7zfC5cYCMrqXV6XisO0eCO9mpYAi1LzVq/jksUP5ZpdogAK/BB7RZVYbLTnP1BRR0LPVC0kuUOYwJR3Aa50QhMmq 5MgUQmjKuteTXMX67hozkcZR8md4wpXWPMOICmZ6NDB74/i3e2YhQrek9c/0B2GK4QdU8yqWWWb2IAf8NVNmdwTITZ4W e3JQzdYXSKNuFCeRB968BnAOaHp1e2vk5jui5obBV+FC94F63pv8k4n0cWaP/C27lovtD1tc/FFC/23luokjZgGwRamEu07YnJPml 2UvGRoMTHV/PBHMCfep9TYSBy3nW+EbB27Dgnb/wxQWN2esH/n1EqkxBxJPW/ez8pg7OJLyn3HvGjE1T4s3iLVWhcsZXB xEA2GbIY=

Fecha Sello:

2025-05-20 17:32:05



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercer y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación.



Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Heroes de Padilla, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.  
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx

## AGRADECIMIENTOS

Toda experiencia que se deja habitar en el tiempo se transforma y transforma. La travesía de esta maestría y especialmente el proceso de escritura de esta tesis no ha sido una simple sucesión de momentos, sino una trama viva, abierta a múltiples refiguraciones. Lo que en un inicio fue un proyecto académico, con sus estructuras y objetivos definidos, se volvió lentamente un espacio de desplazamiento interior, de encuentro con otros y conmigo misma.

Esta tesis, en su devenir, me ofreció nuevas formas de mirar, de interpretar, de comprender. Cambió mis preguntas y amplió mis horizontes. Me enseñó que comprender no es poseer un significado, sino dejar que algo o alguien nos diga algo que aún no sabíamos que necesitábamos escuchar.

En ese espíritu de gratitud profunda, mi primer agradecimiento es para la directora Patricia, quien no fue solamente una guía académica, sino parte entrañable de mi familia del alma. Gracias por abrirme las puertas de tu corazón y de tu escuela con tanta calidez, generosidad y confianza. Gracias por permitirme adentrarme en este proyecto que para ti ha sido tejido con años de trabajo, amor y transformaciones. Tu entrega constante es una inspiración, y el haberme permitido formar parte de esa historia compartida ha sido un verdadero privilegio. A tus docentes, también, mi sincero agradecimiento: por su apoyo sincero, su apertura, y, sobre todo, su honestidad.

Agradezco profundamente a los grandes maestros y maestras que me acompañaron en este proceso tan privilegiado. A ustedes, que se tomaron el tiempo para enseñar con paciencia, pasión y humanidad: al Dr. Arturo, a la Dra. Elizabeth, al Dr. Samuel, a la Dra. Amalia y al Dr. Tirzo. En cada clase, en cada palabra, en cada silencio respetuoso, dejaron huellas que refiguró mi manera de pensar y de sentir la educación.

Gracias también a los maestros de vida, aquellos que no necesariamente están detrás de un escritorio, pero que enseñan con su presencia constante y su afecto incondicional. Gracias, querido Dave, porque tu amistad ha sido un espejo y un faro: me ha hecho crecer, cuestionarme y volver a comprender lo que entiendo por amistad verdadera.

Gracias, Sebas. No encuentro palabras suficientes para describir cuánto ha significado tu apoyo en esta etapa y en tantas otras. Has sido un pilar firme que ha sostenido mi camino en los momentos buenos, malos, mejores y peores. Quizá eres el maestro de vida que más me ha enseñado. Tus enseñanzas no solo han llegado a través de tus palabras, sino, sobre todo, a través de tus acciones y de tu ejemplo cotidiano.

Gracias por tu tiempo, por tu escucha, por tu fe en mí incluso cuando yo misma he tambaleado ante la inseguridad, el miedo y la ansiedad. Cada impulso tuyo para que yo creciera ha sido semilla. Gracias por estar, gracias por tu amor.

Finalmente, agradezco al amor de todas aquellas personas que me acompañaron a su modo —con gestos pequeños, con palabras justas, con silencios que sostienen—, porque cada manifestación de afecto fue, y sigue siendo, un impulso vital.

Ese amor, diverso en formas y ritmos, ha sido para mí símbolo de motivación y motivo de gratitud. Me recordó que no se camina sola, y que el sentido profundo de este recorrido no está solo en las metas alcanzadas, sino en los vínculos que nos transforman mientras andamos.

Esta tesis es testimonio de un proceso que me atravesó y me transformó. No es solo un documento académico, sino el reflejo de una vida en diálogo: con otros, con la realidad, y conmigo misma.

La dedico, entonces, a todo aquello que me ha permitido tener una comprensión más amplia de la vida:

- A las preguntas que no se responden fácilmente.
- A los vínculos que cuidan, afrontan y sostienen.
- Y al amor —en todas sus formas— que da sentido, abre caminos y vuelve posible seguir caminando, aun cuando no se ve con claridad lo que hay más adelante.

## ABREVIATURAS

<b>ANMEB</b>	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
<b>BAP</b>	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
<b>CEDEM</b>	Coordinación de Escuelas Democráticas en el Estado de México
<b>DIF</b>	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias
<b>EdoMex</b>	Estado de México
<b>EI</b>	Educación Inclusiva
<b>ENEI</b>	Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
<b>ET</b>	Educación para Todos
<b>IA</b>	Investigación Acción
<b>INDEX</b>	Índice de Inclusión Educativa
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
<b>LGE</b>	Ley General de Educación
<b>MEP</b>	Movimiento de Educación Popular
<b>NEE</b>	Necesidades Educativas Especiales
<b>NEM</b>	Nueva Escuela Mexicana
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>SEN</b>	Sistema Educativo Nacional
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SNTE</b>	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
<b>UNESCO</b>	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. ORÍGENES DE LA ESCUELA SECUNDARIA NO. 0699 "DAVID ALFARO SIQUEIROS"</b>	20
1.1. Políticas educativas nacionales en las que se crea la Escuela Secundaria N° 0699 "David Alfaro Siqueiros"	21
1.2. Condiciones de creación y desarrollo de la Escuela Secundaria N° 0699 "David Alfaro Siqueiros"	28
1.3. Estado actual de funcionamiento de la Escuela Secundaria N° 0699 "David Alfaro Siqueiros"	38
<b>CAPÍTULO 2. LA HERMENÉUTICA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	44
2.1. ¿Qué es la hermenéutica?	45
2.2. El fundamento epistemológico de la Investigación-Acción	56
2.3. El método de la Investigación Acción en la Escuela Inglesa	64
<b>CAPÍTULO 3. PROCESO HISTÓRICO QUE LLEVÓ A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	81
3.1. El contexto internacional en el que se desarrolla e instituye la educación Inclusiva	82
3.2. El contexto nacional en el que se desarrolla e instituye la educación inclusiva	87

<b>CAPÍTULO 4. LA CONFORMACIÓN DE LA SECUNDARIA NO. 0699 "DAVID ALFARO SIQUEIROS" COMO INSTITUCIÓN INCLUYENTE</b>	96
4.1. La Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros” en el contexto de la NEM	98
4.2. La cultura las políticas y las prácticas de la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”. Una mirada desde el INDEX	108
4.3. La autocomprensión docente desde mi experiencia	134
4.4. El reconocimiento y autocomprensión del docente y su influencia en su práctica educativa en la Secundaria N° 699 “David Alfaro Siqueiros”	138
<b>CONCLUSIONES</b>	148
<b>ANEXOS</b>	152

## INTRODUCCIÓN

***“La comprensión aparece, principalmente, en la relación con mi situación, en la comprensión fundamental de mi posición en el ser” Paul Ricoeur (2002).***

Desde un punto de vista hermenéutico, parto de preguntarme: *¿cómo es que llegué a ser quién soy?* Pregunta que me lleva a reconocer que en la investigación hermenéutica hay tres aspectos que la caracterizan: “[lo...] ontológico, su psicología y su aspecto social” (Beuchot, 2022, p. 76). Aspectos que tienen su particularidad y que media en la constitución de su ser, del estar ahí y de las relaciones que lo caracterizan al desarrollar un proceso de investigación.

En ese sentido, parto de recordar que es a través de la sociedad en la que nos constituimos, en su tradición, las que silenciosamente establecen parámetros y formas de ser, de deber ser y del estar ahí, son las que: “determina nuestros planteamientos, prejuicios y nuestra propia conceptualidad” (Santiago De, 2011, párr. 13), por ello es importante reflexionar sobre nuestra conciencia histórica, nuestra historia efectual como plantea Gadamer (1999, p. 438), para asumir una posición reflexiva, en tanto que se considera que todo aquello que es pensado, es entregado por nuestra tradición, que como tal, lleva a que toda interpretación se nutra de lo que viene del pasado, y sea condición de posibilidad para reflexionar en el presente y proyectar o potenciar un futuro posible: la historicidad constituye el espacio y el horizonte de la interpretación (Vergara y Fernando, 2008, párr. 17).

En este sentido la comprensión de la tradición implica una significación de nuestro entorno y de nuestra condición humana, dada, principalmente, por la posesión de un lenguaje –que nos pertenece y a la vez, le pertenecemos–. El mundo de la vida como plantea Husserl (2008, pp. 145-189), el de mis experiencias vividas y de pertenencia a un mundo histórico y sociocultural en el contexto de la finitud ante la tradición, entendida como “*el medio universal en el que se realiza la comprensión misma*” (Vergara, 2008, párr. 43).

Comprensión de la tradición que se constituye en el parteaguas para el entendimiento de uno mismo, aquel que nos lleve un ejercicio de reflexión de quién eres y por qué tomaste todas las decisiones que te llevaron a dónde estás. La vía larga de la ontología que Ricoeur nos plantea para el acto de interpretación (2004, pp. 12 y 24), aquella en donde identificamos los elementos previos que nos han venido constituyendo, para expresar el por qué somos como somos. Algo que se dice fácil, pero que de una amplia complejidad que deviene cuando en el camino de la comprensión y la reconstrucción de la realidad supone hurgar en tú pasado, en tus recuerdos, para sacarlos a la luz la “memoria<sup>1</sup> herida”<sup>2</sup>, que ha quedado en el olvido y que compulsivamente permanece en el pasado de manera patológica<sup>3</sup> y que ahora se enfrentan en su reparación a través de un proceso de identificación de los simbólico, de la vida del ser humano, de ser persona en el mundo.

---

<sup>1</sup> Recordemos que: “Desde Agustín, sabemos y comentamos que la memoria es el presente del pasado. Husserl viene a decir lo mismo en su Fenomenología de la conciencia íntima del tiempo: mediante la noción de ‘retención’, simétrica a la de ‘protensión’, hace referencia al pasado retenido en el presente. De ese modo, la memoria garantiza la continuidad temporal de la persona” (Ricoeur, 1998, p. 16).

<sup>2</sup> “La memoria herida se ve obligada a confrontarse siempre con pérdidas. Lo que no sabe hacer es el trabajo que la prueba de realidad le impone: el abandono de las energías y actividades por las que la libido no deja de relacionarse con el objeto perdido hasta que jido interiorizada definitivamente Ricoeur, 2004, p.109).

<sup>3</sup> La teoría de la memoria de Paul Ricoeur se entiende por cuatro aporías, de las cuales la tercera “consiste en el derecho de introducir consideraciones psicopatológicas (especialmente freudianas) para comprender los traumatismos que tienen lugar en la memoria individual y colectiva. [Además...], consiste en relacionar la actitud que tomamos frente a los usos y abusos de la memoria y el olvido” (Arriarán, 2010, p. 65).

En mi caso, reconozco que las “heridas” de mi pasado me han marcado profundamente hasta el punto de necesitar ayuda tanto de mi pareja, amigos, familia, psicólogos e incluso, hoy día de la hermenéutica.

Al respecto, Arriaran en el *Seminario de Especializado II*, nos comentó algo muy acertado: “partir de la historia de uno mismo para contextualizar lo demás”. En mi caso, lo demás sería identificar los motivos por los cuáles decidí realizar la investigación de intervención en la escuela de educación secundaria “David Alfaro Siqueiros”, para mi investigación de maestría, pero partiendo desde mis orígenes; es decir, desde mi infancia, misma que se vio inmersa en un sinfín de conflictos que suscitaron en mí un sentimiento de injusticia y culpabilidad, con el fin de reparar mi ser actual y mi mundo de la vida desde mi historia. La pregunta es *¿qué historia?* La mía o la de mi proyecto de investigación. En realidad, son una misma historia, pues son producto de mi devenir.

Por ello, para responder esta pregunta tuve que reflexionar mi intención al hacer este ejercicio hermenéutico y cuál es mi actual visión de la realidad, contrastándola con la que tenía hace unos años posicionándome en mi ser dado, en lo superficial, en la evasión y la culpa y ahora trasladándome a lo que refiere Arriaran retomando a Ricoeur, como un olvido positivo, que implica un cuidado de sí, el acompañamiento del sufrimiento en el dolor, la reconciliación consigo mismo y la superación de la compulsión por el pasado (2010, p. 77).

Esta historia comienza al indicar que soy la menor de tres hermanas con padres casados y cuya historia de vida sobre todo de mi madre es compleja. Mis padres se casaron a sus respectivos dieciséis mi madre y veintiuno, mi padre, siendo padres jóvenes y con un camino de vida difícil, en el que muchas veces la cuestión económica fue motor para múltiples discusiones.

Mi madre, quien fue abandonada con sus abuelos y estuvo como ermitaña de casa en casa, desde los nueve años, llegó con mi padre a los dieciséis, después una discusión con mi abuela, quien finalmente la corrió de su casa, obligándola a pedir refugio con mi padre.

Mi padre, siendo el menor de cuatro hermanos, creció en un entorno violento, donde los golpes y las discusiones eran parte de la vida cotidiana. Su padre, adicto al alcohol, y su madre, quien trabajaba en diversos oficios, principalmente como costurera, no pudieron ofrecer un ambiente emocionalmente seguro. Cuando él se casó con mi madre, la familia de ella lo discriminó durante muchos años debido a su estrato social, ya que mi madre provenía de una familia más estable económicamente, aunque no en términos emocionales. Esto afectó profundamente a mi padre, y, como resultado, influyó en la manera en que se nos crió a mis hermanas y a mí. Él se convirtió en una figura de autoridad que ejercía su poder a través del enojo, las amenazas y los “golpes correctivos”. Entiendo que, generacionalmente, la cultura de la crianza tradicional ha llevado a personas como mis padres y abuelos a considerar este enfoque como la manera más adecuada de educar, asumiendo un rol autoritario sin límites saludables, exacerbado por la presión social y familiar de ser un modelo de padre aceptado por su familia política.

Es importante mencionar que al compartir las experiencias de mi infancia y describir la conducta de mis padres, mi intención es únicamente proporcionar el texto de mi contexto de una manera más completo sobre mí.

En mi infancia, mi padre solía ser una figura distante, en parte debido a sus largas jornadas de trabajo. Recuerdo a un hombre que, a menudo, estaba estresado y molesto, lo que se traducía en regaños, amenazas, o incluso en ocasiones en golpes, ya que no lograba controlar sus emociones. Sin embargo, también hubo momentos de risa y juego,

especialmente cuando nos llevaba a jugar básquetbol o nos despertaba con cosquillas. Por su parte, mi madre, aunque también trabajaba, estaba más presente en nuestras vidas. Al inicio de mi niñez, la recuerdo como una madre emotiva y cariñosa, que cantaba con nosotras y nos contaba cuentos. A pesar de ello, tanto ella como mi padre eran muy estrictos en cuanto a cómo debíamos comportarnos en sociedad y en cumplir con nuestras responsabilidades como buenas hijas.

Debíamos estar impecables, ser serviciales en todo momento, y tener modales impecables, especialmente en casa de mis tíos maternos. En la escuela, era imperativo obtener buenas calificaciones, escribir con buena letra, y no arrancar hojas del cuaderno, pues cualquier error podía resultar en un castigo físico, como un golpe con una regla o un cucharón en las manos. Recuerdo la ansiedad que nos provocaba a mi hermana y a mí cuando mi madre anunciaba que revisaría nuestras libretas, lo que nos llevaba a revisarlas con extremo cuidado para asegurarnos de que no faltara nada.

Con el tiempo, he llegado a comprender que para mis padres era fundamental cómo los percibían los demás, y que nuestras conductas reflejaban, en su opinión, su éxito como padres. No obstante, también reconozco que, aunque su enfoque pudiera parecer severo, su intención era inculcarnos valores y principios según la interpretación que tenían de la memoria colectiva y el deber ser, algo que ellos valoraban profundamente

Este comprenderme lo hago desde la idea del *Dasein*, del ser ahí o estar ahí que Heidegger plantea en su texto *Ser y tiempo* (1997), puesto que se arraiga en éste ese:

"ser-en-el-mundo" y de esta forma, el comprender arraiga en el mundo que habitamos, pertenecemos, conformamos y configuramos, y desde el cual proyectamos nuestra historicidad y coordinamos la

adquisición de sentido. En fin, se *es* y se *existe* comprendiéndose y sabiéndose y, por ende, se trata de una autocomprensión que configura a la existencia misma (Vergara, 2008, p. 15).

En este sentido puedo decir que mi infancia estuvo dotada de sentimientos y experiencias que fueron construyendo mi forma de ser, en alguien que sentía todo el tiempo, ansiedad, angustia, miedo, estrés, rechazo, perfeccionismo, culpa, enojo y constante confusión porque no entendía que es lo que querían mis padres de mí. Vivía con el miedo de que mis padres se enojaran por las consecuencias. El miedo creció conmigo, ya que no sólo de adulta me daba miedo que mis padres se enojaran, sino que cualquier persona, sobre todo si tenía un vínculo emocional con ellas. Por esta razón crecí deseando no cometer errores, pero a su vez rogando poder huir de la incómoda sensación que me provocaba dicha ansiedad y sentimiento de justicia. Incluso recuerdo que algunas veces le grite a mi madre diciéndole que la denunciaría ante el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF por sus siglas) justificado por el imperiosa deseo de ser escuchada.

Además de los abusos físicos y emocionales que experimenté en casa, la escuela también fue un entorno complicado para mí. Tenía pocos amigos y, en muchas ocasiones, me sentí rechazada tanto por mis compañeros como por algunas maestras. Esto me llevó a convertirme en una persona que buscaba destacar en clase, esforzándome al máximo y persiguiendo constantemente el reconocimiento y validación de mis maestros y padres para mitigar ese sentimiento de angustia, que con el tiempo se transformó en episodios de ansiedad.

Recuerdo especialmente a mi maestra de quinto año, quien solía hacer comentarios despectivos sobre mi apariencia o me excluía de ciertas actividades. A menudo, ella evitaba darnos clase, aprovechando el tiempo para atender a visitantes que venían a comprar

cosméticos, entre otros ejemplos. Aunque comprendía que sus acciones no eran correctas, comencé a intuir que la misión de un docente iba más allá de simplemente impartir clases.

Desde la primaria, mi mirada crítica hacia la escuela se fue fortaleciendo. A pesar de que en ese entonces aún no consideraba la docencia como una vocación, ya comenzaba a tener expectativas claras sobre el papel de un buen maestro. Este fue mi primer acercamiento hacia la pedagogía.

La vida me llevó por muchos caminos, pero uno de los más significativos fue el que me condujo hacia la Educación Inclusiva (EI). En ella, encontré una vía que validaba mi sentimiento de injusticia. Este despertar se produjo en el segundo semestre de la carrera en Pedagogía, cuando sufrí una lesión en la rodilla a raíz de un forcejeo con mi padre. La lesión requirió una operación, lo que me mantuvo en cama durante seis meses, seguidos de otros seis meses en los que tuve que reaprender a caminar.

Esto supuso un problema en la universidad, porque no existían las clases a distancia y la modalidad únicamente era presencial. Los profesores se negaban a brindarme clases y exigían que yo me diera de baja temporal. No comprendía la postura de los profesores y mucho menos la falta de sentido humano.

Tras diversas gestiones con coordinación de pedagogía, mi familia logró que los docentes me aceptaran en su grupo. Así que la aventura comenzó, usualmente leía libros o lecturas, mandaba mi trabajo por correo o *Moodle*, en el caso de estadística tenía un amigo del grupo que se trasladaba desde el Ajusco hasta Ixtapaluca cada fin de semana para darme clases y se llevaba mis tareas para entregárselas al profesor.

Esta etapa fue muy oscura porque me sentía sola, excluida e impotente, entonces me deprimí, hasta que comencé a ver un avance en mi rehabilitación física, el volver a caminar me hizo en un principio libre físicamente, pero mentalmente es como si hubiesen desamarrado un nudo tan tenso.

Esto supuso, como yo lo entiendo, el poner en juego la triple *mimesis* que Ricoeur propone (2004, pp.114 y 115), porque viví un proceso de prefiguración, que con mi mundo de la vida y –mis estudios de maestría– (configuración), se ha reconfigurado mi realidad actual. Una prefiguración en la que sufría por mi condición en la cual culpaba a mi padre por el accidente y claro me sumergí en el enojo; para después tener control de mí, brindándome la posibilidad de comprender el por qué me sentía tan deprimida.

La postura de mis padres y la imposibilidad de caminar, limitaban mi potencialidad lo que favoreció mi reconfiguración, el momento más importante de la praxis y la transformación. Desde ese momento no me detuve, comencé con ahínco el cuidado de mí, pero sin ponerle nombre puesto que aún no tenía el valioso acercamiento a la hermenéutica.

Este evento me ayudó a comprender que la escuela no era inclusiva y que los alumnos que se encontraban en una situación vulnerable comúnmente eran rechazados (en muchos casos de manera encubierta, ignorados y con simulación). En séptimo semestre decidí hacer mi tesis de una escuela en el Hospital Infantil de México “Federico Gómez” y enfocarme justamente en una de las poblaciones vulnerables que no podían asistir a una escuela regular.

Durante mi estancia en el hospital tuve el acercamiento con muchos pequeñitos y adolescentes, mismos que particularmente siempre tenían una sonrisa a pesar de sus condiciones. Esto me animaba a ofrecerles clases poco comunes en las que ellos pudiesen

viajar metafóricamente a otro mundo apartado de su sufrimiento. Considero que tal experiencia fue el parteaguas que me hizo mirar con especial cariño a la docencia.

Finalmente, para el año 2022 me animé a entrar a la Maestría en Desarrollo Educativo, bajo esta misma lógica encontré la secundaria pública No. 0699 "David Alfaro Siqueiros", localizada en el municipio de los Reyes la Paz, institución que de manera emotiva e inspiradora se destaca por el compromiso y la entrega para brindar una educación diferente, una educación basada en un pensamiento crítico y reflexivo, para que los alumnos se comprendan a sí mismos, sus acciones y el mundo que lo rodea. Una secundaria que creció desde cero permeada por la motivación de aquellos jóvenes estudiantes deseosos de dar clases.

La visión y el proyecto que tenía y tiene los docentes de la escuela desde hace veintinueve años, fue pieza fundamental para determinar mi interés por ubicarla como mi objeto de investigación, pues como indica Álvarez, su construcción "debe partir de las preocupaciones investigativas de quien realizará la investigación. Proceso que está [caracterizando por la...] subjetividad, sometida a un proceso consciente, sistemático y racional de depuración, [para lograr...] una delimitación espacio temporal" (2014, p. 46). Fue así como mi interés y preocupaciones investigativas, se fueron construyendo desde la infancia, con el sentimiento de rechazo que sentía en la escuela, aunado a todas las vivencias antes expuesta, la crítica a la escuela, específicamente a los docentes; así como mi necesidad de buscar una forma de educar de manera inclusiva, construyendo comunidades dotadas de valores compartidos y la comprensión de seres conscientes de sí mismos, con valor y que pudiesen transformar su realidad.

Por esta razón mi investigación tiene como intención el promover junto con la comunidad de esta escuela secundaria una cultura de Inclusión basada en la comprensión de sí mismos y a su vez del otro, identificando la potencia que docentes, autoridades y alumnos tiene, en una búsqueda por minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) del entorno en el que se desenvuelve la comunidad escolar y donde se atiendan y buscar resolver las Necesidades Específicas de Aprendizaje (NEA) de todos y cada uno de los educandos.

Para finalizar esta reflexión, me gustaría agregar que éstos fue el camino que me orientó al convertirme en docente y consecuentemente a incorporarme nuevamente a una maestría en la que mis intenciones investigativas están estrechamente ligadas a mi vida personal, misma que he puesto en diversas perspectivas y que ahora he logrado entender que mis padres también tenían sus heridas, pero que a pesar de ello y con los referentes que tenían, realizaron el papel de educarme, bajo sus principios, referente, valores y expectativas.

Hoy comprendo que soy una persona diferente que ha estado y seguirá estando en constante cambio y que incluso, soy fruto de todas esas experiencias de vida remitiéndome a un perdón hacía mis padres, pero aún más importante a misma. Por ello la relevancia de buscar la verdad dentro de mí, ir a lo profundo, a las “heridas” que están en mi memoria, en el cuerpo que llora y sufre, comprenderlas para reconfigurar el presente y a su vez el futuro-presente. Es este contexto en el que ubico y reconozco mi interés por realizar una investigación de intervención en la escuela secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”.

Esto es lo que surge de mi interés investigativo, el que vínculo con la hermenéutica que como plantea Grondín:

del todo y las partes, según la cual las partes de un escrito deben comprenderse a partir del todo que constituye un discurso y de su intención general, que es la inversión de lo que Platón presenta como una regla de composición retórica en su Fedro (264c): un discurso debe estar compuesto como un organismo vivo en el que las partes están ordenadas al servicio del todo (2008, p. 23).

Esto me llevó a comprender que en mi proceso de constitución yo me he ido planteando preguntas sobre mi propio ser, mi ser en la vida y mi pensar, recordando que Gadamer nos dice: “El verdadero problema de la comprensión aparece cuando en el esfuerzo por comprender un contenido se plantea la pregunta reflexiva de cómo ha llegado el otro a su opinión” (1997, p. 119). En ese sentido las preguntas que dan sentido al producto de la presente investigación de intervención, preguntas que dividí en tres ejes:

- **Comprensión y reconocimiento de la identidad y la otredad:**

*¿Cómo se perciben los docentes de la Escuela Secundaria N° 0699 "David Alfaro Siqueiros" en términos de su identidad y la otredad?*

*¿De qué manera la comprensión de la propia identidad docente y la otredad puede contribuir a generar políticas y una cultura de inclusión en la escuela?*

- **Eliminación o minimización de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP):**

*¿Cuáles son y de qué manera los docentes de la institución pueden minimizar o eliminar las BAP del contexto escolar?*

- **Impacto de la inclusión educativa:**

*¿Cómo perciben los docentes la cultura de inclusión en la escuela, al poner en práctica el INDEX?*

*¿A que propuestas, acuerdos y mecanismos de organización y retroalimentación deben llegar los docentes para garantizar la mejora continua de las prácticas escolares que aseguren lo sostenible de la inclusión educativa en la Escuela Secundaria N° 0699?*

Ejes y preguntas que me llevaron a delimitar mi objeto de investigación en los siguientes términos: ***Estrategia de intervención para promover en la práctica de los docentes una cultura de inclusión: El caso de la Escuela Secundaria N° 0699 "David Alfaro Siqueiros"***.

Desde que tuve mis primeros contactos con los docentes de la institución, me pude percatar de que es una institución que, por sus condiciones de origen y la disposición de los docente y directivos, tiene el potencial de ser una institución incluyente, lo que se puede lograr poniendo en práctica el INDEX de Booth y Ainscow<sup>4</sup>.

Para ello, esta investigación de intervención se orienta a potenciar la formación de una escuela inclusiva en la que los docentes se constituyen el eje central, que atienda a las tres dimensiones que Booth y Ainscow plantean: la cultural, al “crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante la que cada una es valorado” (2002, p. 16); la política, al “asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los

---

<sup>4</sup> Es importante indicar que de acuerdo con Booth y Ainscow “La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión” (2002, p. 7).

estudiantes” (2002, p. 16); y cuidar y promover una práctica, que refleje “la cultura y las políticas inclusivas” (2002, p. 16).

Investigación que realizo tomando como método la Investigación-Acción (I-A), pero tomando como fundamento la la hermenéutica fenomenológica de Ricoeur<sup>5</sup>, en el sentido de no quedar unas acciones puramente descriptivas, sino promoviendo interpretaciones con sentido a la acción. De ahí que Ricoeur indique:

Pero la suspensión de la referencia solo puede ser un momento intermedio entre la precomprensión del mundo de la acción y la transfiguración de la realidad cotidiana que lleva a cabo la ficción. El mundo del texto, ser mundo, entra necesariamente en colisión con el mundo real, para *rehacerlo*, sea que lo confirme, sea que lo niegue. Pero aun la relación más paradójica del arte con la realidad sería incomprendible si el arte no des-compusiera y no re-compusiera nuestra relación con lo real (2002, p. 23).

Planteamiento que se vinculó con la Escuela Inglesa de John Elliott (Álvarez y Álvarez, 2014, pp. 20, 22 y 25). De ahí que esta investigación de intervención se basa en promover una cultura inclusiva potenciada desde la comprensión y reconocimiento de la identidad y la otredad. Para ello parto de la idea de que la inclusión no puede darse sin que exista el reconocimiento y comprensión de la otredad, resaltada por su diversidad y diferencias individuales como elementos que tiene la potencia de enriquecer el entorno escolar. Para que esto suceda en la investigación tomé el INDEX, la cual permite facilitar el proceso reflexivo y participativo principalmente del docente con la intención de ampliar sus referentes de la comprensión llegando a apreciar y valorar las diferencias suyas y del alumnado. Es a partir de un diálogo en el que el colectivo docente, establezca una

---

<sup>5</sup> “La hermenéutica de Ricoeur, injertada sin duda en la fenomenología de Husserl, viene a ser su subversión en la medida en que, como él mismo reconoce, es ella ‘su realización’ al pretender hacer posible una fenomenología real que logre evitar la huida hacia un fundamento inalcanzable, como le sucede a Husserl” (Maceiras en Ricoeur, 2004, p. 10).

interpretación compartida de las experiencias, lo que posibilitó construir un entorno donde cada individuo se siente valorado y aceptado, a través de los acuerdos que se tomen.

Para que esto suceda también es imperativo identificar y promover estrategias para la eliminación o minimización de las BAP, que se comprenden como aquellos obstáculos que impiden la plena participación de todos los estudiantes en el proceso educativo. Es crucial que el docente proponga cambios en los entornos y las prácticas pedagógicas para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a las oportunidades educativas sin restricciones; pues como se plantea en el INDEX se indique: “Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (Booth y Ainscow, 2015. p. 44). Por ello la importancia de apertura ante una comprensión profunda de los contextos para diseñar soluciones efectivas y adaptadas para todo el alumnado.

No debemos pasar por alto como menciona el Booth y Ainscow (2015) que el fin de identificar las BAP no es señalar lo que está mal en la escuela, más bien es orientarse hacia una visión inclusiva en la que se logre el “descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. Algunos pasos positivos en este sentido tienen que ver con descubrir las barreras y diseñar planes para eliminarlas a través de un espíritu de colaboración abierta” (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

Impacto de la inclusión educativa, con miras a evaluar los aciertos y errores en las acciones para promover las políticas, cultura y prácticas inclusivas, para ir realizando los ajustes y mejoras, que garanticen las prácticas inclusivas, para todos los miembros de la

comunidad educativa. Es fundamental considerar las experiencias de todos los actores involucrados para comprender plenamente el impacto de las prácticas implementadas.

De ahí que esta investigación de intervención se centra en promover una cultura inclusiva con base en los anteriores ejes para dar respuesta a mi objetivo general: Promover con los docentes una Investigación-Acción que favorezca una cultura, políticas y prácticas incluyentes en la comunidad escolar de la Escuela Secundaria N° 0699 "David Alfaro Siqueiros", a través de la comprensión y reconocimiento tanto de la propia identidad como de la otredad, valorando la capacidad y la potencia <sup>6</sup> de los actores escolares, para lograr minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Objetivos particulares ha de lograr a través de:

1. Promover un proceso de I-A con los docentes de la institución con base el INDEX de Booth y Ainscow.
2. Fomentar la comprensión en la comunidad escolar la individualidad y la otredad en la comunidad escolar.
3. Desarrollar e implementar estrategias con los docentes de la institución para minimizar o eliminar las BAP.
4. Valorar las estrategias y acciones promovidas por los docentes para minimizar o eliminar las BAP en el contexto escolar.

---

<sup>6</sup> La idea de potencia de Lalangui es retomada desde Aristóteles la cual implica la "pura posibilidad de ser algo que puede ser realizado, pero que todavía no se ha hecho, por lo tanto, queda en el marco de lo posible, de lo subjetivo, de lo no realizado aún" (2016, p. 8).

Investigación de intervención con la que se busca instaurar un proceso continuo de reflexión y acción que asegure la permanencia de una cultura, política y prácticas incluyentes en la Escuela Secundaria N° 0699 "David Alfaro Siqueiros", sino también.

I-A que, al ser guiada por principios hermenéuticos, permite que los docentes y a su vez los alumnos, alumnas y la comunidad escolar se conviertan en agente activo de su transformación. Las preguntas de investigación que han guiado este trabajo no solo han delimitado una realidad escolar como campo de estudio, sino que también han abierto un espacio de diálogo y reflexión crítica en el que cada miembro de ésta se pueda reconocer y valorar como miembro en su singularidad. Así, el INDEX de Booth y Ainscow se convierte en una guía vital para articular dichas políticas, culturas y prácticas inclusivas, transformando sus postulados en acción concreta y sostenible.

La investigación no concluye con la implementación de estrategias, sino que es la apertura del camino hacia la mejora continua, donde la retroalimentación y los cambios son claves para garantizar un contexto escolar incluyente como pilar fundamental en la vida de la institución. De esta manera, se ha de fortalecer el compromiso de la comunidad escolar con la diversidad y la equidad, asegurando un entorno en el que todos los estudiantes puedan aprender, participar y desarrollarse plenamente.

Es por ello por lo que el primer capítulo titulado "Orígenes de la Escuela Secundaria No. 0699 "David Alfaro Siqueiros", examina como se desarrollaron de las políticas educativas nacionales en la creación de la Escuela Secundaria N° 0699 "David Alfaro Siqueiros". Se abordan algunos sucesos históricos esenciales para la educación, tal como la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la

reforma al artículo tercero constitucional. Se destaca la implementación de políticas de modernización durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, con énfasis en resolver la centralización educativa y mejorar la calidad. Se menciona la crítica a la Integración Educativa (IE) y la promoción de la EI como alternativa. La llegada de Andrés Manuel López Obrador marcó un cambio hacia la creación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con un enfoque inclusivo e intercultural. Sin embargo, la implementación de la NEM se vio afectada por la pandemia de COVID-19, exacerbando las brechas de desigualdad en el acceso a la educación. A pesar de los desafíos, la NEM representa desde mi perspectiva un avance hacia una educación más equitativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes, reflejando la evolución de las políticas educativas en México. Además, se llevó a cabo un análisis histórico detallado que narra la creación de la Escuela Secundaria No. 0699 "David Alfaro Siqueiros", destacando las dificultades, problemáticas y factores que influenciaron su establecimiento. Por último, se presenta una descripción actualizada del estado y funcionamiento de la secundaria, basada en entrevistas realizadas a docentes y directivos, lo que proporciona una visión completa y detallada de la institución.

El segundo capítulo, denominado "Fundamento hermenéutico para una Investigación-Acción", donde se precisa el fundamento epistémico-metodológico que da sentido al desarrollo de mi investigación y de mis acciones en el proceso de intervención, a través de los planteamientos de la llamada Escuela Inglesa que propone John Elliott y que se vincula con la propuesta que Booth y Ainscow elaboran en su INDEX. A la vez que explorar los planteamientos esenciales de destacados autores como Gadamer, Ricoeur y Agamben que enriquecen la comprensión y el sentido de la realidad investigada. Planteamientos

hermenéuticos que permiten abordar de manera profunda y reflexiva la dinámica de las acciones, que contribuyendo a la comprensión de la temática en cuestión.

El tercer capítulo nombrado “Proceso histórico que llevó a la EI”, aborda el desarrollo y los antecedentes de la EI a nivel internacional, comenzando con la creación de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO después de la Segunda Guerra Mundial. Instituciones que se han centrado en promover los derechos humanos, incluido el derecho a la Educación para Todos (ET). Se destaca la importancia de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que promovió la educación como un derecho humano fundamental. Proceso en el que llevará a que se logren convenios y se promulguen declaraciones internacionales que aboguen primero por la Integración Educativa (IE) y posteriormente por la EI, así como la eliminación de la discriminación en la enseñanza. En ello se destaca el desarrollo del principio de normalización, que abogaba por la incorporación de las personas con discapacidad a entornos educativos regulares, hasta llegar al modelo de la EI. Capítulo en el que se ubica el INDEX (2015) como un hito importante en la promoción de este modelo educativo a nivel internacional.

Posteriormente, se examina la institucionalización de la EI en México, destacando los avances y desafíos en la implementación de políticas inclusivas en el país, desde principios del siglo XX, hasta la actualidad. Se explica cómo se dio la transición de la IE a la EI, así como los hitos normativos y organizacionales en el camino hacia una educación más inclusiva en México.

El cuarto capítulo titulado “El contexto escolar de la Secundaria No. 0699 ‘David Alfaro Siqueiros’”, se precisa la manera como se ha implementado la NEM en esta escuela secundaria. Se describe la estructura curricular de la NEM y los esfuerzos de la dirección

escolar para orientar a los docentes en la planificación de clases basadas en los programas analíticos y enfoques metodológicos específicos.

Además, destacan las complicaciones para su institucionalización, sobre todo en relación con la EI. Un cambio en el modelo educativo que implica una complejidad no pensada, reconocida y, en gran medida, no comprendida por los docentes, lo que genera resistencia y desorientación entre éstos.

Se discute el papel del docente, quien proviene de dos tradiciones formativas: la normalista y la universitaria. Se señala que muchos docentes no se ven como agentes activos de cambio y tienen dificultades para adaptarse a los nuevos enfoques pedagógicos propuestos por la NEM, como el trabajo colaborativo y la integración disciplinaria a través de una enseñanza por proyectos educativos.

Procederé a mencionar las diferentes posturas de los docentes frente a los requerimientos académico-pedagógicos de la NEM: resistencia y disposición para innovar y adaptarse gradualmente, así como la necesidad de comprender mejor los fundamentos epistemológicos de la NEM. Se destacan los desafíos de implementar prácticas inclusivas y promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos.

Asimismo, se destaca la importancia de que los docentes reconozcan sus propias potencialidades y limitaciones, así como la necesidad de promover una concepción más amplia de la educación que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos. Se plantea la necesidad de que haya una mayor comprensión entre docentes y alumnos, así como de lo que implica la diversidad en el aula, condiciones fundamentales para crear entornos educativos inclusivos y significativos.

**CAPÍTULO 1.**  
**CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA**  
**NO. 0699 "DAVID ALFARO SIQUEIROS"**

**Introducción**

Desde el enfoque epistemológico de la hermenéutica, el punto de partida de toda investigación implica *poner el texto en su contexto* (Beuchot, 2015, p. 62). En este sentido, el presente capítulo se enfoca en se explorará el contexto nacional se sugiere que sirvió de antecedente para llegar al modelo de la Educación Inclusiva (EI). A partir de precisar acontecimientos ocurridos en la década de los 90, momento que coincide con la creación de la Escuela Secundaria Oficial 0699 “David Alfaro Siqueiros”, donde se llevó a cabo esta Investigación Acción (I-A). Se tomó como punto de referencia el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB) y la Federalización Descentralizada y sus implicaciones en la organización de los servicios educativos en el país y en el Estado de México (EdoMex) y cómo es que influyó en la asignación de recursos económicos estatales y administración de la infraestructura escolar. Asimismo, se explica la función del “Movimiento de Escuelas Populares (MEP)” en el EdoMex. Un movimiento de la comunidad que se ha destacado por su demanda de apertura de escuelas de Educación Básica en las zonas, tales son los casos de: Secundaria Oficial N° 0642 “Carlos Fuentes”; Secundaria Oficial N° 0641 “Jean Piaget”; Secundaria Oficial N°0699 “David Alfaro Siqueiros”; Secundaria Oficial N° 808 “Heberto Castillo”; Telesecundaria “Emiliano Zapata”; Primaria “Benita Galeana”; Primaria “Anáhuac”; CAM “Cuicacalli” N° 54; Secundaria Oficial “Enrique Conrado Rébsamen”; Secundaria Oficial N° 908 “Nezahualcóyotl”; Secundaria

Oficial N° 809 “Ricardo Flores Magón”; Preparatoria “Telpochalli”; Preescolar “José Clemente Orozco”; Primaria “Frida Kahlo” y Telesecundaria “Diego Rivera”.

Posteriormente, se explican las condiciones que llevaron a la creación de la Secundaria Oficial 0699 “David Alfaro Siqueiros”, basándonos en los testimonios de la directora escolar y algunos docentes. Directora que ha estado al frente de la institución desde su apertura, precisando cuáles fueron los retos, dificultades, apoyos y etapas de crecimiento que la escuela ha experimentado a lo largo del tiempo.

Finalmente, se describe el estado actual de la escuela secundaria, incluyendo su estructura física, organización, cuerpo docente y el contexto sociocultural de los alumnos, para tener una visión integral de la institución en el presente.

### **1.1. Políticas educativas nacionales que llevaron a la creación de la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”**

El contexto sociohistórico nacional es crucial en la configuración de las políticas educativas en México. Con la firma del ANMEB el 8 de mayo de 1992, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), se inicia el proceso de reorganización del Sistema Educativo Nacional (SEN), al transferir el presupuesto y manejo de la infraestructura de Educación Básica a todo los estados del país, excepto el entonces Distrito Federal, conservando la SEP la rectoría académica reorganización que tomo como fundamento las políticas educativas para la modernización, con la “idea de poder responder a las demandas sociales” (Bello, 2007, p. 1); a la vez que promover el desarrollo nacional y fomentar la participación social y gubernamental.

El ANMEB que se dio con la firma del presidente de la República, los gobernadores de los estados, el secretario de Educación Pública y la líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Acuerdo tuvo como propósito fundamental de:

elevar la calidad de la educación pública, pero los programas y acciones que aquí se formulan tendrán también el efecto de promover y mejorar la calidad de la educación que, con apego a las disposiciones vigentes, imparten los particulares [además de...] responder a las demandas sociales, promover el desarrollo nacional y fomentar la participación tanto social como gubernamental (SEP, 1992, pp. 1 y 11).

ANMEB<sup>7</sup> que marcó un antes y un después en el pacto establecido entre el Gobierno Federal, los estados del país y el (SNTE), lo que implicó descentralizar la operación de los servicios de Educación Básica y Normal, transformando la organización educativa en cinco aspectos principales: administrativo, educativo, político-jurídico, social y presupuestal.

En el ámbito administrativo, el Gobierno Federal transfirió a los gobiernos estatales los establecimientos escolares, junto con todos los elementos técnicos y administrativos necesarios para su funcionamiento, incluyendo derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, recursos materiales, humanos y financieros (SEP, s.f., p. 2). Educativamente, el Acuerdo revalorizó la función magisterial a través del "Programa de carrera magisterial", promoviendo un enfoque basado en competencias (Delors, 1996). Además, se reorganizó el sistema educativo mediante la federalización descentralizada, la participación social, y la reformulación de contenidos y materiales educativos (Zorrilla, 2002).

---

<sup>7</sup> En el texto del ANMEB sólo alude a la "reorganización" y a la "transferencia" de la operación de los servicios de educación básica y de formación de docentes; sin embargo, tanto el sindicato como las autoridades federales y de los estados usaron el concepto de "federalización" para hablar del proceso mediante el cual se buscaba redistribuir entre los tres órdenes de gobierno las funciones educativas y construir "un nuevo federalismo educativo", de acuerdo con lo establecido en los artículos 12 al 16 de la Ley General de Educación (SEP, 1993, como se citó en Zorrilla, 2008).

La reforma curricular y pedagógica diversificó los materiales educativos tales como libros de texto para alumnos y docentes, se retornó a la organización curricular por asignaturas promovió un enfoque constructivista en el trabajo pedagógico, introduciendo nuevas metodologías y contenidos para la supervisión y dirección escolar (SEP, 1993, como se citó en, Zorrilla, 2002, p.17). La transformación educativa se centró en:

cambiar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea, habrán de desempeñar un papel esencial tanto los maestros y su organización gremial, como los padres de familia (SEP, 1992, p. 4).

En el plano político y jurídico llevó a que “las condiciones laborales del personal relacionado con el quehacer educativo, [a la vez que se definieron lineamientos normativos que establecían relaciones claras entre la Federación, el estado y los municipios]” (González, 1998, p. 238). Socialmente, la descentralización permitió a los estados atender las necesidades educativas reales de cada región, promoviendo el compromiso de docentes, padres de familia y estudiantes (González, 1998, p. 238).

Y en el presupuestal, al tener el control de los salarios y manejo de presupuesta e infraestructuras de las escuelas en cada una de las entidades del país.

Estos cambios ocurrieron en el contexto nacional mismo en el que incidieron de manera significativa en nuestro SEN, al plantear que la modernización apuntaba a “resolver” los diversos problemas que acarrearaba la centralización de la educación de la SEP, debido a la” multiplicación de líneas de autoridad que generaba inequidad y entorpecía la comunicación y toma de decisiones dentro del sistema (Schmelkes citado en Latapí, 1998, p. 18).

En el EdoMex, la descentralización tuvo sus particularidades, debido al Plan de Desarrollo del Estado de México (1987-1993), que se centró, por lo menos en el dicho, en mejorar la calidad de la educación y elevar el nivel educativo en las áreas rurales y urbanas de menor desarrollo, logrando mayor equidad en la Educación Básica. Lo que se lograría, de acuerdo en dicho Plan, mediante una educación de calidad, igualdad en el acceso, ampliando y mejorando la infraestructura y las condiciones pedagógicas. Entre éstos, el objetivo clave era vincular la educación media superior y superior con las necesidades sociales y del aparato productivo de la entidad e incrementar los niveles de capacitación y productividad para dinamizar la economía y mejorar las condiciones de vida de la población (Gobierno del Estado de México, 1993, pp. 1-4).

Durante este período (1987-1993), el gobierno redobló esfuerzos para enfrentar la crisis económica, priorizando y ampliando el acceso a los servicios educativos para las poblaciones más vulnerables y los grupos más desfavorecidos, lo cual fue clave para la creación de la escuela secundaria, objeto de esta investigación. En este contexto, el sistema educativo se diversificó con la creación de nuevas modalidades, como las secundarias técnicas y telesecundarias, y se impulsó la educación media terminal enfocada en especialidades regionales, además del bachillerato propedéutico abierto o nocturno (Civera, 1997, p. 13). La prioridad se centró en zonas rurales y urbanas marginales, como es el caso de la Secundaria “David Alfaro Siqueiros”, ubicada en el municipio Libre de La Paz, también conocido como Los Reyes La Paz. Asimismo, el plan promovió becas para estudiantes de bajos recursos a través del Programa de Desarrollo Cultural de las Etnias.

Durante este período, el EdoMex experimentó un notable crecimiento demográfico, comenzando a principios de los años 90 y continuando en los años siguientes. Según los

censos del INEGI, para el año de 1990 la población del EdoMex era de 8.5 millones de personas, cifra que para el año 2000 había aumentado a 13.1 millones (INEGI, s.f., párr. 2). Crecimiento poblacional que se dio en un contexto de reorganización educativa a nivel nacional, pero marcado por una profunda desigualdad derivada de la pobreza extrema que afectaba a gran parte de los habitantes, como es el caso del EdoMex.

A pesar de estos esfuerzos, el incremento poblacional y las demandas educativas que trajeron consigo presentaron serios desafíos. Aunque el Estado destinaba gran parte de su presupuesto a la educación, solo recibía el 70% de su gasto corriente debido a las restricciones de la inversión pública, exacerbadas por la creciente inmigración y la demanda educativa (Civera, 1997, p. 13). Recordemos que uno de los principios fundamentales de la modernización educativa era ampliar la cobertura y calidad del servicio, lo que se debía lograrse para cumplir tanto el Plan de Desarrollo como el de la modernización de la educación. Ante estos desafíos, el Plan de Desarrollo del Estado de México se reforzó con la firma de la ANMEB, lo que llevó a que en el estado se revisaran sus políticas educativas para vincular los esquemas federal y estatal y evitar que la calidad educativa se viera afectada (Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de México, 1993, p. 62).

En este contexto de cambios previos, marcado por "problemas económicos, políticos, sociales, protestas y levantamientos de obreros y campesinos" (Reyes, 2008, p. 1), surgió un creciente interés por fortalecer la lucha social en favor de una mayor participación en la toma de decisiones en los ámbitos educativo y político. Motivados por esta necesidad, entre 1980 y 1986, en la entidad se creó la Coordinación de Escuelas Democráticas en el Estado de México (CEDEM), abarcando los municipios de Nezahualcóyotl, Chicoloapan y

Chimalhuacán y que más tarde daría origen al Movimiento de Escuelas Populares (MEP)<sup>8</sup>.

Al respecto, Reyes en una investigación que realizó sobre la CEDEM indica:

[Este movimiento...] se caracteriza por ser una organización que funda sus bases de lucha en el terreno educativo. Los motivos que la animan han sido ampliamente cuestionados, sobre todo por la ambigüedad de sus metas: por una parte, el discurso asegura que la lucha de la organización busca generar e impulsar escuelas, sin embargo, la práctica cotidiana exhibe que esa misma lucha se utiliza como "trampolín político" buscando la militancia en la política de partidos (Reyes, 2008, p. 1).

MEP que se integró como una organización social-popular-educativa que tenía su derrotero en el que la educación se consideraba como medio de transformar para bien y de la vida de la que en ella convergemos.

En sí, los orígenes del MEP están íntimamente ligado con la lucha popular en el Estado de México, el que para la década de los 80 comenzó a abrir brecha ante las necesidades sociales de los mexiquenses de la zona, centrando su trabajo en la creación de escuelas. Esta Organización creció a lo largo de más de una década, logrando la apertura de escuelas de preescolar, primaria, secundaria, centros de atención múltiple y hasta preparatorias. Los liderazgos de Coralia Villegas, Ernesto Serrano y Martha Tellez empezaron a contraponerse con los de CEDEM, por la manera de resolver los conflictos, las relaciones interpersonales, del poder mismo.

Iniciada la década de los 90, dada la pluralidad de ideas, proyectos, intereses, en el CEDEM se formaron varias suborganizaciones como Unión Popular Revolucionaria (UPREZ), Unión General de Obreros y Campesino de los Estados de México (UGOCEM) y

---

<sup>8</sup> Movimiento relevante en esta investigación, dado que de éste surge la institución donde se llevó a cabo el presente trabajo de investigación de intervención.

otras más pequeñas pero que finalmente estaban cobijadas en la CEDEM, para que se lograran los “reconocimientos” oficiales de las escuelas, asignándoles Claves de Centro de Trabajo que garantizaba la certificación de estudios y el pago del personal adscrito a estas instituciones.

A finales de esa misma década se dieron varios desencuentros con las líneas de acción que la CEDEM, pues se percibía que no era justa la repartición de los logros de la lucha (plantones, marchas) en beneficio y reconocimiento de todas las escuelas. La personalización en el trato del estado con los líderes se usó como medio de escisión con la base, las decisiones se volvieron unilaterales, la practicas dejó de ser democrática, se lucra con el poder que se había logrado. Condiciones que llevarón a que un grupo de directores de escuelas primarias y secundarias a realizar una declaración conjunta el viernes 17 de julio de 1998, para hacer una crítica a las acciones de la CEDEM y querer reformar sin buscar la separación. Sin embargo, meses después ante el fracaso del inicio de nuevas formas de hacer órganos democráticos la CEDEM, el MEP decide separarse para registrarse ante la secretaría de educación del estado en ese año.

El inicio del MEP como organización independiente no fue fácil, se tuvo que confrontar con las autoridades educativas del estado que la veían como un peligro de su estabilidad, lo que llevó a que dicho reconocimiento fue tarea de encuentros y desencuentro con quien ejercía la violencia “legítima”.

Así, para el 30 de noviembre de 1999, el MEP convocó a un foro, donde se trabajaría en seis mesas, para analizar: las tendencias políticas del estado, declaración de principios, estructura organizativa y estatutos, situación y perspectivas del sistema educativo, alternativas pedagógicas del MEP y finanzas. Trabajo con el que formalmente se empieza a

dar cuerpo a la organización con 11 escuelas que tenían y tiene la utopía de ser centros de aprendizaje donde los alumnos si quisieran asistir.

Al paso de un poco más de 26 años, el MEP se mantiene vigente, no sin tener ganancias y pérdidas, pues de las 11 escuelas originales, sólo quedan 3. Se ha dado un proceso desaparición y creación de escuelas oficiales, pero no se ha desistido en promover otra manera de pensar y realizar la educación de manera democrática, a la vez de promover proyectos educativos, en los que continúan quienes le dieron inicio, pero manteniendo la disposición seguir promoviendo la formación de escuelas. Una de estas instituciones es la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”.

## **1.2. Condiciones de creación y desarrollo de la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”**

La investigación de intervención se centra en una institución educativa surgida en la década de los 90 de una organización social autodenominada MEP, localizada en el municipio de Los Reyes La Paz, en el oriente del Estado de México. Esta escuela lleva por nombre oficial Escuela Secundaria No. 0699 "David Alfaro Siqueiros". La elección de este nombre tuvo lugar cuando se solicitó a la directora proponer una terna de nombres para la institución. Con el deseo de rendir homenaje a una destacada mujer multifacética, la directora propuso el nombre "Alaíde Foppa", en honor a una renombrada poeta, escritora, activista feminista y luchadora por las causas justas. Sin embargo, el nombre fue lamentablemente rechazado, optando en su lugar por "David Alfaro Siqueiros".

Es importante resaltar que, entre las décadas de los 80s, 90s el Estado de México se encontraba en una etapa de urbanización y crecimiento donde se impulsaban nuevas colonias,

mismas que no contaban con servicios básicos como de agua, luz y mucho menos de educación, según me narró la directora Patricia del plantel (Comunicación personal, 21 de abril de 2023). En consecuencia, el Estado, no visualizaron dónde se necesitaban escuelas, razón por la cual se crea el movimiento magisterial MEP, que tienen el objeto de responder a tal solicitud educativa y buscar los medios, recursos y espacios para otorgar ese derecho a la educación que pareciera no se estaba llevando a cabo por el Estado como debería ser.

El movimiento magisterial al que pertenece la directora de la secundaria y que fue pieza fundamental para la creación de la secundaria “David Alfaro Siqueiros”. Al respecto me comentó la directora: *¡Mira!, el movimiento comenzó en los años ochenta a moverse en el Estado de México. Los pioneros de este movimiento empezaron a ver que había necesidades de servicios educativos y se acercaron en un primer momento a la SEP, exponiendo que necesitaban servicios educativos en algunos lugares que pertenecen al Estado de México. La SEP al verse no rebasada, sino con la incapacidad de otorgar dichos servicios, lo que hace es remitirlos al gobierno del estado. El gobierno del estado ya tiene escuelas netamente estatales, y escuelas llamadas federales porque dependen del gobierno federal, mismas que se ciñen a sus políticas y a la SEP. En el caso de la secundaria, nos atenemos al gobierno del estado quien secunda, obviamente, al Gobierno Federal* (Comunicación personal, 21 de abril de 2023).

La organización decidió trasladar a la directora a una escuela diferente en Chimalhuacán, operando bajo la modalidad de telesecundaria. Sin embargo, este cambio trajo consigo desafíos inesperados, ya que la nueva escuela enfrentaba conflictos arraigados con la comunidad, incluso llegando a confrontaciones. Estas tensiones se vieron exacerbadas por la influencia constante del supervisor, quien no solo no ayudó a resolver la situación, sino

que la complicó aún más. Como resultado, la comunidad comenzó a rechazar tanto a la escuela como a la organización.

Esta situación obligó a la organización a limitarse a proporcionar a la directora los fondos asignados para el personal docente, pero no el terreno original donde se encontraba la telesecundaria. Ante esta circunstancia, el personal docente tuvo que actuar con urgencia. La prioridad era encontrar un nuevo lugar para establecer la escuela, así como un terreno adecuado y nuevos alumnos que necesitaran educación.

La directora y su nuevo equipo docente se embarcaron en la búsqueda de un terreno. Afortunadamente, una de las docentes poseía un terreno propio en la comunidad de San Sebastián Chimalpa pueblo que pertenece al municipio de los Reyes, La Paz. El terreno estaba cercado y contaba con unas paredes.

Al explorar el municipio, la plantilla docente confirmó la necesidad de servicios educativos, ya que existía una escuela que atendía a todo el pueblo y las colonias circundantes, pero no era suficiente para cubrir la demanda creciente. Por lo tanto, este lugar parecía ser la opción ideal, cumpliendo con uno de los requisitos planteados por la organización: brindar servicio educativo donde fuera necesario.

Al respecto con la comunidad de San Sebastián, la directora opina al respecto que: *Hace veintitantos años [...] era un espacio de gente de pueblo que era muy ceñida a sus creencias a sus costumbres y además a no soltar nada sobre todo con esa idiosincrasia que he visto que tienen la gente con mucho arraigo “arrianciamiento” ideológico. Cuando llegamos al pueblo comenzamos a buscar en las colonias que colindaban con el pueblo pero que pertenecían a él, sobre todo por diversos terrenos ejidatarios. Para esto hay que*

*recordar que con la reforma de Salinas ya se pueden vender los terrenos ejidatario, puesto que antes eso no se podía (Comunicación personal, 21 de abril de 2023).*

La Reforma Salinista, como señala la directora, no resultó beneficiosa para la adquisición de terrenos para servicios, ya que los vendedores tenían que brindar concesiones: espacios para vialidades y servicios comunitarios para escuelas, mercados y parques. Estas concesiones eran rechazadas por los vendedores, lo que complicaba la búsqueda de un lugar adecuado para construir la escuela.

Ante esta dificultad, los docentes optaron por permanecer en la casa prestada por una de las maestras durante el primer año. En 1996, con la ayuda de los docentes, se promocionó la escuela yendo de casa en casa en la comunidad de "San Sebastián Chimalpa" para informar a los habitantes sobre los servicios educativos que se ofrecerían.

El aumento en la matrícula, que pasó de aproximadamente 30 a 80 alumnos en la segunda generación, llevó a la directora a buscar una casa más grande para alquilar. Sin embargo, esta solución solo duró un año y medio, ya que la matrícula seguía creciendo y la casa ya no tenía suficiente espacio. Además, el costo del alquiler resultaba difícil de mantener. Ante esta situación, las clases se trasladaron a la plaza del pueblo como alternativa temporal, pero las lluvias de mayo hicieron imposible continuar allí. Entonces, se refugiaron en una casa prestada por la madre de una alumna, hasta que finalmente ocuparon un terreno cercano a la Carretera México-Texcoco, del cual fueron desalojados rápidamente.

### **Figura 1**

*Desalojo del primer terreno de la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros.*



(Sánchez, 2023)

### **Figura 2**

*Patrullas en desalojo del primer terreno de la Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros.*



(Sánchez, 2023).

Al respecto la directora me comentó: *Mira, en ese momento andábamos vagabundos errantes, andábamos con nuestras sillas, nuestro pizarrón y nuestras lonas. Ese fue el año que nos sacaron de un lado, nos sacaron de otro. La planta docente original se fue desmembrando porque varios movimientos políticos quisieron meter algunas lideresas, quisieron meter a su gente para irse quedando con la escuela, entonces se fueron desplazando algunos compañeros* (Comunicación personal, 21 de abril de 2023).

A medida que avanzaban los desalojos, los docentes se enfrentaban a una pérdida progresiva de interés. No era para menos, pues cada día debían lidiar con la incertidumbre

sobre su destino: ¿terminarían en un terreno baldío, una casa precaria o en la plaza del pueblo? A pesar de la adversidad, conservaban una chispa de esperanza, anhelando encontrar un espacio propio para la escuela. Escuchar a algunos profesores relatar sus experiencias durante la fundación de la escuela, su lucha incansable y su dedicación, me lleva a admirar profundamente su verdadera vocación docente y su identificación con la Escuela Secundaria "David Alfaro Siqueiros".

A pesar de los reveses, varios docentes persistieron en su lucha y finalmente encontraron un rayo de esperanza gracias a un hombre llamado Ramón, un residente de la localidad de San Sebastián en el municipio de los Reyes, La Paz. Ramón sugirió varios lugares, entre ellos uno cercano a un basurero, confiando en que nadie los desalojaría de allí debido a su ubicación poco atractiva. Sin embargo, la realidad fue distinta, y se vieron nuevamente desalojados, forzándolos a buscar un nuevo lugar donde establecerse. En ese momento, ya habían pasado cuatro años desde la apertura de la secundaria.

Por suerte, Ramón les ofreció su propio terreno, aunque sin proporcionar ningún servicio básico ni estructura. A pesar de estas condiciones adversas, la secundaria logró permanecer dos años más en el nuevo espacio, construyendo aulas improvisadas con láminas galvanizadas PTR. Aunque inicialmente llamadas "gallineros", estas aulas fueron erigidas gracias al esfuerzo conjunto de padres de familia y docentes, un testimonio del poder de la colaboración y la determinación ante la adversidad.

### Figura 3

*Uno de los salones de clases denominados “Gallineros”*



(Sánchez, 2023).

Durante esos dos años se comenzó a hacer la gestión con el Ayuntamiento de San Sebastián para solicitar un terreno, lo que finalmente se pudo lograr cuando el Ayuntamiento les donó un terreno de dos mil metros. Terreno en el que se iniciaría la construcción de las aulas, lo que implicó que se seguiría dando la clase en el terreno donde estaban los “gallineros”. De esta manera, mientras se daban clase, en lo que llamarían campo uno (el terreno prestado), en el campo dos se comenzarían la construcción de la escuela. Durante las vacaciones de semana santa, lamentablemente alguien produce un incendio en el campo uno, acción perjudicial que obligó a toda la comunidad a desalojar el espacio y mudarse al campo dos.

#### **Figura 4**

*Restos de salones tras el incendio del penúltimo terreno*



(Sánchez, 2023).

En el campo dos se estaba construyendo lo que corresponde a la primera parte definitiva de la secundaria, por ejemplo, en la imagen de abajo se puede observar a uno de los profesores realizando un trabajo de albañilería de los primeros salones construidos, los que actualmente corresponderían al área de dirección y orientación.

#### **Figura 5**

*Profesor construyendo los primeros salones del terreno definitivo de la escuela.*



(Sánchez, 2023).

Un acontecimiento de gran relevancia para la secundaria, que marcó un punto de inflexión en su desarrollo, ocurrió con la llegada del presidente municipal de “Los Reyes la Paz” (Pablo Castellanos, 2003-2006). Desde el momento en que fue invitado por la directora a conocer la

escuela, mostró un interés genuino por el proyecto. En un gesto notable de apoyo, el presidente realizó una donación de veinte mil pesos a la secundaria, lo que resultó invaluable en aquel momento crítico, cuando tanto los padres de familia como los docentes se encontraban en una situación de escasez de fondos para adquirir los materiales necesarios para la construcción.

Tras ocho o nueve años de enfrentarse a terrenos inapropiados, de celebrar festivales, bailables, eventos cívicos, ferias de la ciencia y la tecnología, y ferias del libro en plena calle, además de lidiar con la constante preocupación por el futuro de la escuela, finalmente la secundaria consiguió establecerse en un espacio fijo para llevar a cabo su labor educativa en condiciones físicas adecuadas.

**Figura 7**  
*Alumnos en eventos escolares culturales.*



(Sánchez, 2023).

Durante el proceso de crecimiento de la escuela desde sus inicios, se recibieron diversas contribuciones, como tabiques donados por padres de familia y mobiliario proveniente de otras escuelas afiliadas a la organización. Con el paso del tiempo, este mobiliario fue reemplazado por el proporcionado por el gobierno. Además, se llevaron a cabo importantes mejoras, como la construcción de tres nuevos salones a través del programa estatal "1000

aulas 1000 esfuerzos" y la instalación de una techumbre en la escuela. Estos proyectos fueron posibles gracias a negociaciones realizadas entre las autoridades escolares y figuras políticas vinculadas al Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Antorcha Campesina.

**Figura 6**

*Profesora desembalando bancas donadas por el Gobierno Estatal.*



(Sánchez, 2023).

Con el paso del tiempo y una vez obtenido un terreno propio, los primeros salones construidos por los profesores, no por el gobierno estatal, fueron destinados a funciones clave como la Dirección Escolar, el salón de computación y la biblioteca. Por otro lado, los salones más recientes, erigidos por el gobierno, albergaron a los grupos de alumnos 1°A, 1°B, 2°A, 2°B, 3°A, 3°B, además de los baños y la techumbre del patio. Esta contribución gubernamental fue complementada por la regulación de los servicios de agua y drenaje por parte del municipio. Sin embargo, para la conexión al drenaje externo, la escuela tuvo que costear la construcción de la salida del drenaje, un hito significativo que permitió a la comunidad contar con este servicio.

El suministro eléctrico, por su parte, pasó a ser regulado por el gobierno estatal, quien asumió su financiamiento. No obstante, debido a irregularidades en la administración gubernamental, se generó un importante adeudo de luz.

En resumen, desde agosto de 1993 hasta el 2014, la escuela experimentó un notable crecimiento tanto en su matrícula estudiantil como en la contratación de profesores, alcanzando un total de ciento cuarenta alumnos y nueve maestros. Es relevante mencionar que estos últimos eran estudiantes universitarios cuyos estudios aún no estaban completos. En cuanto a los alumnos, se organizaron en grupos multigrado, especialmente en los grados segundo y tercero, donde coexistían estudiantes de diferentes edades en un mismo grado. Esta dinámica surgió inicialmente debido a la dificultad para formar grupos completos de estudiantes de la misma edad, lo que llevó a buscar alternativas para proporcionar servicios educativos a pesar de la escasez de alumnos.

### **1.3. Estado actual de funcionamiento de la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”**

En la actualidad, las instalaciones de la secundaria están construidas con concreto y ladrillos, y cuentan con servicios de agua y luz. El plantel consta de seis aulas, un laboratorio, una biblioteca, una papelería y baños separados para hombres y mujeres. Además, cuenta con un edificio de dos pisos: en el piso superior se encuentran las oficinas administrativas como la Dirección, Subdirección y Orientación; mientras que en el nivel inferior se sitúa la sala de cómputo equipada con ordenadores, acceso a Internet y un proyector.

Para facilitar el acceso a personas con movilidad reducida, la escuela cuenta con dos rampas ubicadas cerca de la dirección, así como otras que conducen hacia la cancha del plantel. Además, se han dispuesto áreas de descanso, mesas para juegos como ajedrez (conocido como el solarío), una cancha de baloncesto, un salón destinado a actividades

múltiples y un espacio donde los alumnos pueden cultivar diversos alimentos como parte de un proyecto relacionado con la materia de Ciencias.

**Figura 8**

*Estado actual de salones y cancha de la escuela.*



(Sánchez, 2023).

La Escuela Secundaria No. 0699 "David Alfaro Siqueiros" opera con dos turnos: matutino, de 7:00 a 13:10 horas, y vespertino, de 13:30 a 19:30 horas. En el turno matutino, donde se llevará a cabo la investigación, hay un total de 229 alumnos distribuidos en seis grupos: dos de cada grado. Los grupos tienen la siguiente distribución de alumnos: 1°A - 39, 1°B - 39, 2°A - 37, 2°B - 36, 3°A - 41 y 3°B - 37.

El personal de la institución incluye una directora, un subdirector, tres orientadoras, diecisiete profesores titulares de grupo, un conserje, una persona encargada de la venta de alimentos y otra de la papelería. La mayoría de los docentes cuenta con más de 10 años de experiencia en la secundaria y poseen formación en licenciatura, maestría e incluso doctorado en diversas áreas como educación, psicología, biología, matemáticas, química, pedagogía,

ingenierías, artes y sistemas computacionales. Cabe destacar que no hay profesores con formación normalista.

Aunque históricamente ha habido un bajo número de alumnos con discapacidad, actualmente hay uno diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, aunque esto no se debe a que la institución les niegue la inscripción.

La escuela se distingue por el compromiso de los docentes con los alumnos y el vínculo establecido con la comunidad, la cual respeta y confía en el trabajo realizado por la escuela a lo largo de los años. A pesar de que la comunidad no ofrece un gran apoyo, se observa un respeto hacia la escuela, ya que nunca ha sido vandalizada o garafateada.

Respecto a la colonia donde se ubica la secundaria, las calles carecen de pavimentación y la mayoría de las familias enfrentan dificultades económicas, lo que genera un entorno marcado por la inestabilidad, la violencia, el abandono y la delincuencia.

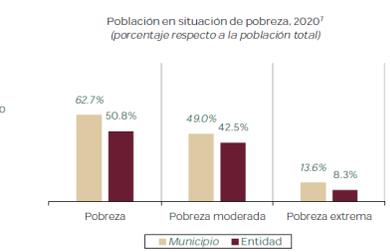
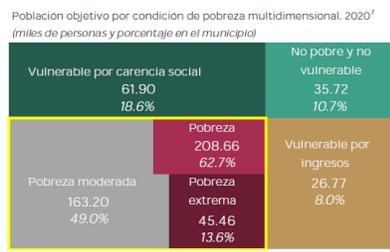
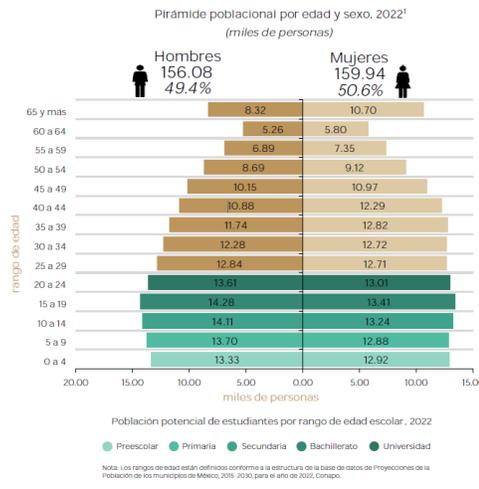
Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) proporcionados en el Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social del 2024, en el municipio de La Paz se identifican diversas dimensiones que muestran información sobre la población, la pobreza, la marginación y el rezago social. En el 2020, el porcentaje de personas vulnerables por pobreza fue del 62.7%, mientras que la pobreza extrema afectaba al 13.6% de la población (GOB, 2023, p. 1).

# INFORME ANUAL SOBRE LA SITUACIÓN DE POBREZA Y REZAGO SOCIAL 2023

## México La Paz

### I. Información general de población, condición de pobreza, marginación y rezago social

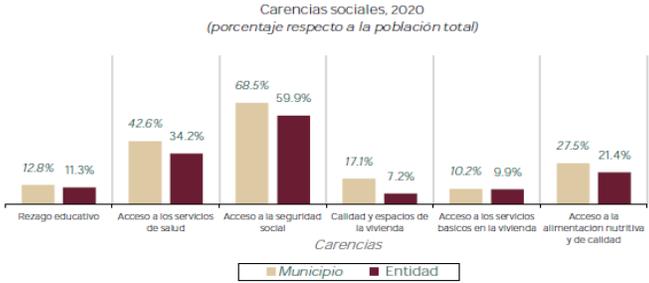
<b>Población total<sup>1</sup></b>	
Entidad	17,772,460
Municipio	316,020
<b>Población potencial estudiantil (hasta 24 años)<sup>2</sup></b>	
Entidad	7,169,887
Municipio	134,492
<b>Población adulta mayor (65 y más años)<sup>3</sup></b>	
Entidad	1,361,426
Municipio	19,021
<b>Población indígena<sup>4</sup></b>	
Entidad	411,613
Municipio	10,738
<b>Población afroamericana<sup>5</sup></b>	
Entidad	296,264
Municipio	8,563
<b>Zonas de Atención Prioritaria<sup>6</sup></b>	
Rurales	42
Urbanas	2,852
Municipio Rurales	0
Municipio Urbanas	71
<b>Grado de marginación<sup>7</sup></b>	
Entidad	Bajo
Municipio	Muy bajo
<b>Localidades con alto y muy alto rezago social<sup>8</sup></b>	
Número de localidades	0



1. Fuente: Elaborado por la Dirección General de Planeación y Análisis (DGPA), Secretaría de Bienestar, con información de: 1. Proyecciones de la Población de los Municipios de México, 2015-2030 (para el año de 2022). Consejo Nacional de Población (Conapo). 2. Censos de Población y Vivienda 2020. Cuadernos estadísticos. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 3. Censos de Población y Vivienda 2020. Principales resultados por localidad (TIPO\_R102). 4. Censo de Población e Indígenas en Lenguas Indígenas de las Zonas de Atención Prioritaria para 2010. Censo Oficial de la Federación. 5. Índice de Marginación por entidad federativa 2020. Conapo. 6. Índice de Marginación Social en Población 2020. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). 7. Índice de Marginación Social en Población 2020. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). 8. Municipios con Población 1991-2001 con alto y muy alto rezago social por entidad federativa (Conapo).

(GOB, 2023, p. 1).

Rezago educativo	42,588	Calidad y espacios de la vivienda	56,972
Acceso a los servicios de salud	141,711	Acceso a los servicios básicos en la vivienda	34,123
Acceso a la seguridad social	228,065	Acceso a la alimentación nutritiva y de calidad	91,581



Fuente: Elaborado por la DGPA, Secretaría de Bienestar, con datos de la Medición de la Pobreza 2010-2020. Indicadores de pobreza por entidad federativa. Conavsa.

### III. Indicadores de seguimiento de derecho a la vivienda y sus componentes

Carencias	Número de personas	Carencias	Número de personas
Calidad y espacios de la vivienda <sup>1</sup>	56,972	Servicios básicos en la vivienda <sup>1</sup>	34,123
En viviendas con pisos de tierra <sup>2</sup>	10,236	En viviendas sin acceso al agua <sup>2</sup>	53,991
En viviendas con techos de material endeble <sup>2</sup>	14,945	En viviendas sin drenaje <sup>2</sup>	3,363
En viviendas con muros de material endeble <sup>2</sup>	2,641	En viviendas sin electricidad <sup>2</sup>	1,102
En viviendas con hacinamiento <sup>2</sup>	46,044	En viviendas sin chimenea cuando usan leña o carbon para cocinar <sup>2</sup>	2,037

(GOB, 2023, p. 1).

Además, la directora me comentó que: *¡Mira Sofía!, hay que comprender que el entorno que rodea a la comunidad está basado en el comercio informal y servicio privado (tiendas de servicio, herrería, mecánica, carpintería, etc.), lo que lleva a que el 75% de los padres trabajen jornadas extensas, dejando a los menores de edad con amplios márgenes de tiempo sin atención. En su mayoría los alumnos pertenecen a familias monoparentales, desintegradas y/o disfuncionales; esto redundando en la falta de atención y el desapego a las normas sociales, ya que no cuentan con una estructura específica de formación. El entorno que les rodea es agresivo por el vandalismo, el narcomenudeo y ambientes hostiles* (Comunicación personal, 28 de febrero de 2022). Durante la pandemia de COVID-19, los alumnos de la escuela secundaria No. 0699 “David Alfaro Siqueiros”, ubicada en la periferia del municipio, se vieron especialmente afectados debido a las condiciones de desigualdad económica en las que vivían. La directora explica que estos estudiantes ya enfrentaban un entorno marcado por la inestabilidad socioeconómica y socioemocional, lo que los dejaba en una situación de vulnerabilidad. La crisis sanitaria agravó aún más su situación, obligándolos a buscar trabajo por las tardes y a enfrentarse a dificultades para continuar con sus estudios. La única conexión con la escuela durante este periodo fueron clases intermitentes proporcionadas a través de *WhatsApp*, televisión o la plataforma de *Zoom*, supervisadas por los orientadores. Además de coordinar las clases, los orientadores se encargaban de enviar los trabajos a aquellos alumnos que no podían acceder a la plataforma virtual y de mantener una comunicación constante entre los alumnos y sus padres. Una de las necesidades que se enfrentan principalmente es la falta de participación de los familiares de los educandos en los quehaceres escolares, tal es el caso que cuando hay faenas de limpieza o juntas escolares (a las que los padres o madres no suelen asistir), aunado a la escasa atención que ponen a sus hijos, esto los hace ser adolescentes individualistas, agresivos y en ocasiones intolerantes.

A pesar de los desafíos socioeconómicos y las dificultades surgidas durante la pandemia, la Escuela Secundaria No. 0699 "David Alfaro Siqueiros" sigue siendo un faro de compromiso y resiliencia para sus estudiantes y la comunidad de la zona. La dedicación del personal educativo y el esfuerzo continuo por proporcionar un entorno inclusivo y adaptado a las necesidades de todos los alumnos son testimonio de su misión educativa. Sin embargo, la falta de participación familiar y el contexto adverso de la colonia subrayan la necesidad de reforzar el apoyo comunitario y buscar estrategias innovadoras para involucrar a los padres y mejorar la cohesión social y escolar. El poder continuar fortaleciendo estos vínculos será crucial para asegurar el éxito académico y personal de los estudiantes, promoviendo así un futuro más esperanzador, así como sustentable para toda la comunidad.

## CAPÍTULO 2.

### LA HERMENEÚTICO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

#### Introducción

La presente investigación se sustenta en una perspectiva hermenéutica, orientada a comprender-explicar y transformar las prácticas educativas desde su dimensión histórica y cultural. En este sentido, el capítulo dos se encarga de establecer los fundamentos epistemológicos y metodológicos que orientan la mirada de este trabajo, especialmente desde el enfoque hermenéutico y la IA.

Este capítulo se compone de tres apartados. El primero, titulado 2.1. “*¿Qué es la hermenéutica?*”, aborda las bases filosóficas de la hermenéutica, destacando su potencial para comprender la experiencia educativa como un proceso de interpretación cargado de sentido. Apartado que precisa las implicaciones teóricas que tienen algunas de las categorías base de la hermenéutica (texto, comprensión, prejuicios, tradición, historia efectual, triple mimesis, identidad narrativa, potencia, *phronesis* y diálogo).

El segundo apartado, 2.2. “*El fundamento epistemológico de la Investigación-Acción*”, en donde se recuperan los principales planteamientos de la Escuela Inglesa que sustenta John Elliott, que metodológicamente buscan la transformación de la desde realidad que se toman como objeto de investigación, pero de manera reflexiva, crítica y contextualizada. Finalmente, el tercer apartado, 2.3 “*El fundamento hermenéutico de la escuela inglesa y la Investigación-Acción*”, donde se establece el vínculo de esta metodología con la hermenéutica, principalmente con base en los planteamientos de Gadamer.

## 2.1. ¿Qué es la hermenéutica?

Como plantea Beuchot la hermenéutica es ciencia y arte de la interpretación, pues “como ciencia [...] tiene ciertos principios (unos cuantos) que le sirven para estructurar lo que va aprendiendo acerca de la interpretación de los textos [Y como...] arte o técnica como el conjunto de reglas que rigen algo” (Beuchot, 2015, p. 20). Se trata de una concepción epistemológica que nos aporta categorías base, para la comprensión-explicación de la realidad que delimitamos como objeto de investigación (Álvarez, 2012, pp. 84-109). En ese sentido, la hermenéutica implica, como plantea Villoro (2008, pp. 145-150), una comunidad epistémica pertinente<sup>9</sup>, que explica qué es el acto de interpretación y cómo lo hemos de realizar.

En ese sentido, una primera categoría base es la de **texto**, la que no se reduce a lo escrito; sino que se amplía a toda forma de expresión que tiene el potencial de transmitir un significado para comprender la realidad y que puede tener diferentes formas de expresión: oral, escrita, iconográfico; o todo aquello que posibilite transmitir un mensaje: una huella, una señal de humo, [un gesto] etcétera (Álvarez, 2012, pp. 84-109).

Categoría texto que me permite reflexionar en un contexto escolar en el que se busca promover una cultura inclusiva (mi texto) y, en ello, el colectivo docente de la institución<sup>10</sup>.  
Texto en el que se implica una manera de concebir la realidad educativa, la que

---

<sup>9</sup> Dice Villoro: “Cada comunidad epistémica delimita, así, un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone. Para juzgar la objetividad de una justificación aductiva sólo son pertinentes los juicios de los miembros de esa comunidad epistémica, porque los demás no están en condiciones adecuada para juzgarlos” (p. 148).

<sup>10</sup> Es conveniente indicar que en el modelo de la EI el proceso de organización para su institucionalización se fundamenta en la IA. Metodología en la que el proceso de investigación intervención se realiza de manera colectiva, con miras a: “Mejorar el centro escolar [a través de una...] investigación acción; por ejemplo, cuando los profesores, apoyos y auxiliares educativos observan, graban y reflexionan sobre la práctica de los demás para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (Booth y Ainscow, 2015, p. 72).

investigativamente se busca transformar, a partir de la comprensión que se puedan ir logrando con la participación de los docentes, como colectivo que incide en su propia práctica.

Texto que implica una apertura de horizonte en el que de manera colectiva y colaborativa posibilite adentrarse en los sentidos que los sujetos les dan a sus actividades escolares que de manera cotidiana viven, su mundo de la vida como dice (Husserl, 2008, pp. 145-185). Lo que se da en un contexto escolar, en el que como plantea Gadamer, es producto de las experiencias previas (su tradición), la que se expresa a través de sus prejuicios: condición previa para la comprensión. Prejuicios que de acuerdo con Gadamer suelen ser comprendidos desde una connotación negativa, en la visión Ilustrada del conocimiento y su afán de guiarse ante la razón desacreditando otras formas de conocimiento y, como consecuencia, su repercusión negativa a nivel social y cultural e incluso en el cómo percibimos la realidad. De ahí que él argumenta indicando que: “existe realmente un prejuicio de la Ilustración, que es el que soporta y determina su esencia: este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio” (1999, pp. 337-339).

De hecho, actualmente prevalece el enfoque Ilustrado, puesto que se piensa que los prejuicios no dirigen a un conocimiento científico, ya que estos no son producto de la ciencia; sin embargo, éstos son conocimientos previos que históricamente se han ido generando y que aparecen en el intérprete como referentes con base en los cuales puede comprender la realidad que toma como objeto de investigación. De ahí que: “una situación hermenéutica está determinada por los prejuicios que nosotros aportamos. Estos forman así el horizonte de un presente, pues representan aquello más allá de lo cual ya no se alcanza a ver” (Gadamer, 1999, p. 376).

Anticipaciones de sentido, que no significa asumir que sean válidos los prejuicios, por el contrario, hermenéuticamente se trata de ponerlos en tela de juicio o revisión para lograr la comprensión de la realidad que busca ser interpretada, pero no como un esfuerzo de empatía para comprender al autor también o mejor sobre lo que él quiso plantear, como propuso en su visión historicista Dilthey (1965, p. 32). Por el contrario, se trata de reconocer que:

El que intenta comprender está expuesto a los errores de opiniones previas que no se comprueban en las cosas mismas. Elaborar los proyectos correctos y adecuados a las cosas, que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse “en las cosas”, tal es la, tarea constante de la comprensión. Aquí no hay otra objetividad que la convalidación que obtienen las opiniones previas a lo largo de su elaboración. Pues ¿qué otra cosa es la arbitrariedad de las opiniones previas inadecuadas, sino que en el proceso de su aplicación acaban aniquilándose? La comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias. Por eso es importante que el intérprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que examine tales, en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez (Gadamer, 1999, pp. 333-334).

En este sentido, toda interpretación debe guardarse de la arbitrariedad de las ocurrencias y de la limitación de los hábitos mentales inadvertidos, para comprender el sentido mismo del objeto de la interpretación. De ahí que lejos de ser meras nociones equivocadas los prejuicios, son éstos los que moldean nuestro horizonte histórico y de comprensión. Implica que no sólo los acontecimientos son históricos, sino que la propia consciencia del investigador está influenciada por la acción de la historia y su tradición (Bárceñas, 2017).

Tradición que se vuelve imperativa al considerar el proceso de interpretación y comprensión profunda de un texto o de una situación problemática de la tradición en la que se inscribe. Tradición que no es un peso muerto, sino la fuente viva de todo pensamiento auténtico, justificación de la experiencia de verdad de las ciencias del espíritu (y de la comprensión en general) (Grondín, 2008, p. 71). El propósito de Gadamer era replantear el problema del Círculo Hermenéutico, pues éste no podía contemplarse con el ideal objetivista de una tabula rasa, sino que siempre partimos de preconcepciones de sentido (prejuicios) construidos desde la tradición. Supuesto hermenéutico con base en el cual se puede reconocer que dentro del colectivo docente objeto de esta investigación se expresa una tradición de su quehacer, la que busca ser transformada con miras a promover una EI.

En este sentido, Gadamer introduce la idea de que no podemos escapar de la historia y sus efectos, sino que debemos ser conscientes de cómo nuestras interpretaciones están influenciadas por ella (1999, p. 370); lo que lo lleva a plantear su categoría de "historia efectual", como parte integral del proceso hermenéutico. De ahí que Gadamer plantee que:

El interés histórico no se orienta sólo hacia los fenómenos históricos o las obras transmitidas, sino que tiene como temática secundaria el efecto de los mismos en la historia (lo que implica también a la historia de la investigación) [...]. En este sentido la historia efectual no es nada nuevo. Sí es nueva, en cambio, la exigencia de un planteamiento histórico-efectual cada vez que una obra o una tradición ha de ser extraída del claroscuro entre tradición e historiografía y puesta a cielo abierto; esta exigencia, que no se dirige tanto a la investigación como a la conciencia metódica de la misma, es consecuencia obligada de toda reflexión a fondo de la conciencia histórica (Gadamer, 1999, p. 370).

Se trata más bien de una exigencia de naturaleza teórica. Cuando se intenta explicitar un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina la situación hermenéutica,

se halla siempre en los efectos de la historia efectual. Ella es, en efecto, la que determina lo que es cuestionable o susceptible de investigación (Bermúdez, 2012, párr. 33).

Historia efectual que nos enseña que nuestra comprensión del mundo está inseparablemente ligada a la historia y la tradición que nos preceden. No es simplemente una categoría filosófica, sino una invitación a reflexionar sobre cómo llegamos a entender e interpretar el mundo a lo largo del tiempo. Esto nos lleva a considerar cómo es que partimos y evolucionamos en nuestra comprensión e interpretación de cualquier texto o evento histórico. Proceso de evolución y comprensión donde se entrelaza la idea de Ricoeur de la "triple mimesis", una categoría que profundiza aún más en la relación entre la temporalidad, la acción humana y la narrativa. Triple mimesis que articula tres elementos de la interpretación: prefiguración, configuración y refiguración de la acción humana, lo que nos lleva a entender que la experiencia del tiempo y la acción son inseparables de la narrativa. Proceso mimético nos permite construir sentido en la trama de nuestras vidas, donde el antes y el después se enlazan en una continuidad mediada por la manera en que los docentes pueden interpretar lo que implica la conformación de un colectivo incluyente.

Según Ricoeur esta triple mimesis se divide en fases: mimesis I que refiere a la prefiguración que todos tenemos del mundo de la acción producto de la historia de cada sujeto y su cultura. Implica que los individuos y su cultura ya existen en un mundo estructurado por normas, prácticas y significados preestablecidos (Ricoeur, 2004, p. 33). Es en este punto donde desarrollamos la capacidad de reconocer cómo están preestructuradas nuestra comprensión, acción y relación; lo que se transforma a través de la configuración de la mimesis II, donde la narrativa media para la refiguración de los eventos prefigurados en la anterior mimesis, pues como afirma Ricoeur “[la] mimesis II consigue su inteligibilidad de

su facultad de mediación” (Ricoeur, 2004, p. 115), destacando el papel mediador de la narrativa en la transición del antes al después. Finalmente, la mimesis III corresponde al acto de refiguración, donde el lector o el sujeto reelabora su propia vida comprendida. Proceso mimético en el que los docentes del colectivo producto del proceso de IA desarrollado en esta investigación, han reconfigurado su manera de comprender la realidad educativa desde un punto de vista incluyente, al reconocer que la diversidad es una riqueza en los procesos escolares y que implica poner en juego valores como el respeto, la alteridad y el reconocimiento.

Refiguración que repercute en su obrar y comprensión del mundo, esta etapa se refiere a la aplicación de la narración a la realidad del lector o intérprete, de ahí que Ricoeur indique: "La función mimética de las narraciones se manifiesta preferentemente en el campo de la acción y de sus valores temporales" (2004, p. 33).

Historias narradas por los docentes que influyen en su comprensión y acción, permitiendo una refiguración de su mundo personal. Como menciona Ricoeur, “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 2004, p. 113). Lo que implica la interdependencia entre narración y experiencia temporal.

Esta comprensión del tiempo a través de la narración nos acerca a la idea de que nuestra identidad es, en esencia, una "identidad narrativa", donde el sujeto se construye y se reconoce en el relato de sus actos.

Narraciones que se construye y se mantiene a través del tiempo y lo que cuentan sobre sí mismo y lo que escucha de los demás. Identidad narrativa que de acuerdo con Ricoeur es la dialéctica de la mismidad o el *idem* (la identidad que permanece constante y a lo largo de la vida) y de la varibilidad o el *ipse* (la identidad como el sí que deviene a lo largo del tiempo). Según él, “la identificación subjetiva a la que conduce la narración no es otra que una ‘identificación narrativa’” (Ricoeur, 2004, p. 27). Identidad que se define por la historicidad que integra la comprensión de mí mismidad. Identidad que emerge de este proceso que no es fijo ni absoluta, sino que se transforma y reconfigura constantemente a través de la interacción con el tiempo y el lenguaje.

Este proceso, que va de la prefiguración a la refiguración mediante la configuración narrativa, refleja una continuidad hermenéutica en la que el ser humano se narra, se comprende y, a su vez, transforma su identidad a lo largo del tiempo. Ricoeur, al igual que Gadamer, reconoce la finitud del ser humano, pero Gadamer lo sitúa en el contexto del diálogo y la fusión de horizontes, mientras que Ricoeur la ubica en la temporalidad narrativa, donde la vida examinada es esencial para el conocimiento de sí mismo, pues de acuerdo con él "El yo del conocimiento de sí es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión aplicada a las obras, a los textos, a la cultura" (2004, p. 28).

El relato no solo da forma a nuestra vida, sino que también pone en evidencia las limitaciones propias del tiempo. En este sentido, Ricoeur destaca que la narración es “el medio más adecuado para elucidar la experiencia del tiempo” (Ricoeur, 2004, p. 26). Sin embargo, el relato no solo muestra cómo vemos el tiempo, sino también cómo entendemos nuestras capacidades o potencialidades como algo que siempre está ahí, como en el concepto de “potencia” de Agamben. Es aquí donde Giorgio Agamben, retomando a Aristóteles,

introduce el concepto de potencia<sup>11</sup>, entendido como la capacidad del ser para existir y actuar en su propio uso: “la contemplación es el paradigma del uso” (Agamben, 2017, p. 136). Así, lo que aparece como potencia en los sujetos y las culturas no es simplemente una capacidad latente que espera ser potenciada y actualizada, sino una condición intrínseca a sus características y uso, las que se revelan en la narrativa y en las acciones que conforman su identidad. "uso habitual [que...] está ya siempre en uso, no presupone una potencia que deba, en un momento dado, pasar al acto" (Agamben, 2017, p. 128), idea de “potencia en uso” que resuena profundamente con la narrativa de Ricoeur, donde la identidad no es un fin en sí misma, sino un proceso en constante formación, una capacidad que se despliega y se redefine en la medida en que el ser humano narra y reflexiona sobre su vida.

En este sentido Agamben también señala que el hombre, en su uso del mundo, se experimenta y se constituye a sí mismo: "son vivientes que, en el uso y solamente en el uso de sus miembros como del mundo que los circunda, se experimentan a sí mismos y se constituyen a sí mismos como usantes" (Agamben, 2017, p. 135). Así, la narratividad que propone Ricoeur no solo organiza y da sentido a nuestras acciones, sino que también constituye nuestra identidad a través del uso constante de nuestras historias y prácticas. Vivir es narrar, y narrar es un uso constante de nuestra potencia para comprendernos y actuar en el mundo.

En conjunto, estas ideas nos llevan a una comprensión más profunda del ser como un ser narrativo, en el que el conocimiento de uno mismo se construye a través de la reflexión sobre nuestra vida en relación con los demás y el mundo. En el contexto de esta investigación,

---

<sup>11</sup> La noción de potencia proporcionada por Agamben, en este contexto, puede ser entendida como la capacidad transformadora del individuo o colectivo a través del acto interpretativo y narrativo, también como la capacidad de ser o no ser, de hacer o no hacer, es decir, la capacidad de mantener la posibilidad abierta. En este sentido, la potencia no es solo la capacidad de realizar un acto, sino también la capacidad de abstenerse de hacerlo (2017, p. 128).

el docente encarna esta narratividad y potencia, ya que su concepción, historia efectual y sus prejuicios, en el sentido de Gadamer, impactan directamente en su práctica educativa. Estos elementos moldean su manera de enseñar, de comprender y de relacionarse, influyendo tanto en su interacción con los estudiantes como en su vínculo con otros docentes. De ahí la importancia de promover un proceso de transformación para generar un colectivo docente incluyente, a través de una IA como la que se propone en el INDEX de Booth y Ainscow y que fundamentada en los planteamientos de John Elliott, toma como punto de partida la *phronesis*. En este contexto, la *phronesis*, o sabiduría práctica, según Gadamer y Beuchot, se alinea con esta visión hermenéutica al resaltar la importancia de la sensibilidad interpretativa, la reflexión contextualizada y la búsqueda de sentido en una investigación como la que aquí se desarrolló. A la vez que, guía el proceso interpretativo de manera ética y práctica, permitiendo una comprensión más profunda y holística de los fenómenos sociales y educativos.

Así, la *phronesis* desde esta visión hermenéutica se entrelazan en la IA, donde la interpretación se convierte en una herramienta esencial para develar el sentido profundo de los textos y de la realidad misma, enriqueciendo la comprensión y proporcionando una perspectiva amplia y contextualizada de esta investigación. Dicho concepto es conocido como "2, p. 521), es decir, desempeña un papel crucial en el proceso interpretativo y la comprensión de los contextos escolares como el que se toma como objeto de investigación aquí. Esto lleva a que Gadamer plantee que la interpretación auténtica no puede ser reducida a un método, sino que implica una participación activa y reflexiva en el proceso de comprensión. A la vez que Beuchot, enfatiza la importancia de la prudencia y la sensibilidad interpretativa al negociar significados y buscar una comprensión más amplia de las obras

culturales. Desde su enfoque de la hermenéutica analógica, la *phronesis* se constituye en una guía de la interpretación, no sólo como fundamento cognitivo, sino que con las implicaciones éticas y práctica que ello implica, en una búsqueda de los "medios conducentes a un fin como los términos medios o proporcionales de las acciones" (Beuchot, 2007, p. 523).

Además, la *phronesis* y la hermenéutica comparten la práctica del diálogo y la deliberación como elementos centrales en el proceso interpretativo. El diálogo con otros enriquece la interpretación, permitiendo una deliberación más completa y una elección más informada de las interpretaciones. Como Beuchot señala, después de la deliberación interpretativa se llega al juicio interpretativo, que consiste en la elección de las interpretaciones que más se acercan a la verdad del texto (Beuchot, 2007, p. 526).

Este proceso de deliberación y juicio se puede relacionar con la noción de diálogo en Gadamer, involucra un medio para alcanzar la verdad a través de la narrativa y la interacción de perspectivas. Para él, el lenguaje y el diálogo no son simplemente herramientas para transmitir ideas, sino que constituyen un espacio donde los interlocutores co-construyen un sentido común, pues "Toda conversación presupone un lenguaje común, o, mejor dicho, constituye desde sí un lenguaje común" (Gadamer, 1999, p. 457). En este espacio, se da lugar a la elaboración de significados compartidos, donde cada interlocutor aporta su horizonte de comprensión, es decir, su conjunto de experiencias, prejuicios, conocimientos y perspectivas.

La interacción dialógica, en este sentido, no busca imponer una visión sobre otra, sino que aspira a una transformación hacia lo común, donde los horizontes de los participantes se entrelazan y se fusionan en una nueva comprensión compartida. Al respecto, Gadamer afirma que "el acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común donde ya no se sigue siendo el que se era"

(1999, p. 457). Este proceso no es solo un ajuste superficial de las herramientas lingüísticas, como el uso de palabras o estructuras gramaticales, sino una integración profunda de las verdades que emergen del diálogo. Es decir, no se trata solo de aplicar técnicas formales del lenguaje, como que aquellas que usamos para expresar y comunicar ideas, ya sea el vocabulario, la gramática, las estructuras de las frases, y otras formas de expresión verbal, sino de alcanzar una comprensión más auténtica y profunda a través de la conversación. “A medida que avanza la conversación, ambos quedan unidos por la verdad de lo que se está tratando, y eso crea una nueva comunidad” (Gadamer, 1999, p. 457).

La fusión de horizontes, entonces, es el resultado de este proceso dialógico, en el cual los interlocutores, al confrontar sus respectivos horizontes, no solo amplían su propia comprensión, sino que también contribuyen a la creación de un nuevo horizonte compartido.

Como señala Gadamer

el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos (Gadamer, 1999, p. 374).

Esta fusión que se logra a través del lenguaje permite trascender las limitaciones individuales y alcanzar una comprensión más rica de los textos y la realidad. En el caso de esta investigación implica las acciones realizadas para promover una EI, a través de los diálogos establecidos en las acciones para el cambio (entrevistas, pláticas informales, conferencias, consejos técnicos, observación y retroalimentación de clase).

Categorías que no sólo amplían nuestra comprensión de cada una de ellas, sino que nos invita a reflexionar sobre cómo se relacionan y se potencian mutuamente el proceso de

interpretación hermenéutico. Categorías que no solo posibilitan interpretar el mundo, sino también lo transforman a través de la potencia inherente en cada acto de interpretación, manteniendo viva la posibilidad de lo nuevo, de lo aún no dicho, de lo aún no realizado; lo más propio de una IA.

## **2.2. El fundamento epistemológico de la Investigación-Acción**

Como se ha planteado, el adentrarse en un terreno del "método" para la investigación significa reflexionar sobre un proceso complejo y multifacético. Método que como plantean Álvarez y Álvarez implica “un orden manifiesto en un conjunto de reglas que: *a*) abren otros caminos a través de los cuales se puede llegar al fin; *b*) llevan a la consecución de otros conocimientos que no se tenían previstos (por ser desconocidos o vagos); y *c*) implican un proceder explícito” (2014, pp. 7-8). De ahí que el método implique un proceso continuo que involucra tomar decisiones y reflexiones que guíen el quehacer del investigador para lograr la comprensión-explicación del objetivo que delimitó en el punto de partida. De hecho, a partir del momento en que decide explorar una parte de la realidad, el investigador se enfrenta a la tarea de interpretar esa realidad de una manera que no solo sea teórica y técnica, sino también ética y filosófica, observando todos los aspectos subjetivos de un determinado contexto. Como señalan Álvarez y Álvarez (2014), el método no es un proceder meramente mecánico, sino que implica consideraciones epistemológicas, axiológicas y teleológicas, que lleven a la comprensión del objeto que se investiga.

De ahí que en la actualidad más que hablar de un método, se tiene que reconocer que hay una gran diversidad de esto, tomando como punto de partida de tal diversidad el reconocer que paradigmáticamente éstos se han dividido en cuantitativos y cualitativos. Es

poner en tela de juicio la existencia de un único método, sobre todo del llamado “método científico”, el que se impuso desde la visión positivista como supuesta garantía de objetividad y de conocimiento certero e inamovible. Al respecto, Álvarez plantea:

la investigación que se realiza de procesos sociales -en lo general- y educativos -en lo específico-, se le ha impuesto la epistemología univocista-positivista y su método verificacionista hipotético-deductivo como condición para cumplir con la "cientificidad" de un "conocimiento objetivo" de "validez universal" e intemporal.

Los sujetos que son formados con fundamento en esta lógica, se les hace creer en una realidad social y educativa que es susceptible de ser medida y controlada de la misma manera que se hace con el físico natural. Para ello, se les prepara –en muchos casos se les informa y dogmatiza–, para que piensen: que la rítmica y cadencia con la que devienen estas dos dimensiones de la realidad, es la misma; que el conocimiento se genera a partir de la verificación o refutación de marcos teóricos e hipótesis; que la objetividad es producto de la validez y confiabilidad de los instrumentos que son empleados para recabar la información; y que todo este proceder, le da una imagen al investigador como un sujeto raro, neutral, aséptico y acrítico, que sólo observa, registra y verifica en aras de hacer válido y confiable el "conocimiento" (2010, pp. 9-10).

A diferencia de esta visión univocista, en el llamado paradigma cualitativo de la investigación, se ubica el método de la I-A. Método que se ha venido consolidando desde finales del siglo pasado en diferentes escuelas, cada una con su fundamento epistemológico. De éstas, como plantean Álvarez y Álvarez, se puede hablar de tres grandes escuelas: la Escuela australiana, representado por figuras como Carr, Kemmis y McTaggart; la latinoamericana, fundamentada en Paulo Freire y desarrollada por Fals Borda; y finalmente la inglesa, que toma como punto de partida los planteamientos de Stenhouse y se concreta con la propuesta de John Elliott (2014, pp. 19-30). Escuela inglesa de la IA, que sirve de fundamento a esta investigación, tomando los supuestos de John Elliott y su vínculo con lo

propuesto en el INDEX de Booth y Ainscow y las categorías de la hermenéutica que antes se han planteado. IA que se ha de desarrollar, en el contexto escolar de la Secundaria Oficial N° 0699 "David Alfaro Siqueiros", donde se pusieron en práctica las cinco acciones que metodológicamente plantean Booth y Ainscow. No es solo una búsqueda de un conocimiento, sino también para transformar las prácticas educativas de los docentes, para buscar consolidar la institución como una escuela incluyente.

En ese sentido, el enfoque metodológico de la IA tiene sus raíces en los trabajos de Kurt Lewin, quien en la década de 1940 la introdujo como un proceso cíclico de planificación, acción y evaluación. Lewin sostenía "si deseas verdaderamente entender algo intenta cambiarlo", una supuesta que sigue siendo central en esta metodología. La propuesta de Lewin, además de servir como base teórica, ofreció una vía práctica para intervenir en las dinámicas sociales y educativas de manera efectiva y participativa, puesto que él explicaba que:

La investigación necesaria para la práctica social puede caracterizarse mejor como investigación para la gestión social o ingeniería social. Es un tipo de investigación-acción, una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de diversas formas de acción social, y una investigación que conduce a la acción social. La investigación que no produce nada más que libros no será suficiente. Esto no implica de ninguna manera que la investigación necesaria sea en ningún aspecto menos científica o "inferior" a lo que se requeriría para la ciencia pura en el campo de los acontecimientos sociales. Me inclino a sostener lo contrario como cierto<sup>12</sup> (Lewis, 1946, p. 35).

En ese sentido, el enfoque de Kurt Lewin partió de la idea de que la IA era la única vía que permitía a los grupos afectados reconocer sus particularidades y, así, incidir en el cambio social, especialmente en el contexto comunitario de los Estados Unidos en la posguerra.

---

<sup>12</sup> Texto en inglés "The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing, but books will not suffice. This by no means implies that the research needed is in any respect less scientific or "lower" than what would be required for pure science in the field of social events I am inclined to hold the opposite to be true" (Lewis, 1946, p. 35).

Como indica Kurt Lewin “las decisiones del grupo deben ser en la acción y que éstas implican un compromiso con la mejora, para lo cual, las personas que están afectadas por los cambios son las que tienen la responsabilidad primaria para decidir acerca de la orientación de éstos” (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 20). De esta manera, Lewin buscaba promover una investigación colaborativa, donde las personas implicadas no solo participan en la generación de conocimiento, sino que también asumen un rol crítico en la evaluación y mejora de los resultados obtenidos.

Por su parte Stenhouse, en esta línea de reflexión, enfatizó la idea de que la investigación de las propuestas curriculares deben ser una acción significativa en un área específica de intervención que tenga como objetivo el beneficio de los demás. Dice él textualmente “el acto sustantivo se halla justificado por algún fin en el mundo o en otras personas que se juzgue como deseable [puesto que la investigación debe realizarse no solo para generar conocimiento, sino para transformar]” (Citado en Álvarez y Álvarez, 2014, p. 20). Enfoque en el que se resalta el papel de los docentes, al investigar su práctica, buscando beneficiar a sus estudiantes y mejorar la educación, pues de acuerdo con Stenhouse:

El currículum no es, pues, una mera selección resultante de la poda del frondoso árbol del conocimiento y de la cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento, una traslación psicopedagógica de los contenidos del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo [donde...] el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje (Citado por Gimeno, 2003, p. 14).

Además, él sostenía que el profesor debería ser el responsable de liderar esta investigación en los procesos educativos, argumentando que “los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores” (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 20). Así, Stenhouse coloca al docente en un rol central, crítico y autónomo en la investigación,

brindándole el poder de adaptar el currículum y ser capaz de reflexionar sobre el contenido y el método de su enseñanza, adaptándolos y enriqueciéndolos en función de los resultados observados y de las necesidades específicas de sus estudiantes.

En ese sentido, de acuerdo con Elliott, la I-A surgió como una respuesta a las demandas particulares de los contextos escolares, pues como indica el mismo: “la investigación-acción surgió como un aspecto de las reformas curriculares basadas en la escuela de las ‘*Secondary modern schools*’” (2005, p. 12) muy diferente a la creencia popular de que “los docentes del sector de la enseñanza superior iniciaran el movimiento de los profesores como investigadores” (Elliott, 2005, p.12). Según Elliott, el movimiento de la IA surge:

en el contexto de la colaboración entre profesores, e investigadores en el desarrollo del *currículum*. En primer lugar, se enfrentó con el problema de cómo llevar a la acción, del mejor modo posible, los valores educativos fundamentales. Desde el principio se preocupó más de la calidad de los procesos educativos que de la especificación de resultados medidos. Esta concepción de la IA como práctica moral ha sido transportada al campo de la formación como profesorado en el que la IA se considera cada vez más como una cuestión fundamental para el desarrollo profesional de los docentes (2000, p. 119).

Método en el que, como antes se indica, crítica la visión positivista de la investigación (sobre todo cuando se busca aplicar a procesos sociales y educativos), planteando que es necesario alejarse de los análisis reduccionistas basados únicamente en datos cuantitativos y análisis estadísticos, para realizarse desde un enfoque interpretativo, como lo venía planteando Alfred Schutz desde su sociología fenomenológica y Berger y Luckmann desde su sociología del conocimiento. A la vez de incorporar los planteamientos de Hans-George Gadamer, con la categoría de *phronesis*. Dice Elliott “los profesores han de empeñarse en el proceso reflexivo

de *phronesis* en el que deliberen sobre problemas prácticos concretos en relación con los principios, valores y creencias que aporten a la situación” (2000, p. 119).

De acuerdo con Elliott la idea es reconocer, como plantea Gadamer, que "las acciones solo pueden ser comprendidas si se consideran los significados que los actores les asignan" (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 20). Es decir, se trata de un proceder en el que la comprensión-explicación de la realidad que se investiga e interviene, no es un trabajo de gabinete, sino que surja de los actores mismos y de sus saberes prácticos, para que las decisiones escolares adquieran un sentido prudencial se den en función de los significados y fines que ellos le otorgan.

Desde esta perspectiva, la acción humana en el ámbito educativo no puede entenderse sin considerar las intenciones y objetivos de los actores involucrados, incluso sus deseos, motivaciones, miedos, pasiones e impulsos. Ya que la educación debe ser concebida como una ciencia social reflexiva, en la que los docentes, los estudiantes y los demás miembros de la comunidad escolar aparecen como meros receptores de información y proyectos políticos, sino que se constituyan en agentes activos para su transformación.

La idea era superar la separación entre teoría y práctica y lograr que los participantes se involucren en la transformación de sus propias circunstancias educativas. De esta manera la IA, se ha venido configurando como una práctica transformadora, que promueve la reflexión y la participación activa de los actores en todos los niveles.

Retomando algunos de los planteamientos de Stenhouse, Elliott desarrolla su enfoque de IA, orientándolo a la reflexión *phronética* de los docentes sobre su práctica cotidiana. En su libro de 1990, *La investigación-acción en educación*, Elliott explica que la IA no solo es

un método, sino una alternativa que facilita una “reflexión ética [lo que implica...] una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores” (2000, p. 83). Con esto Elliott propone una investigación que integra la práctica y la teoría de una manera coherente y ética, permitiendo que los docentes deliberen sobre los problemas educativos con base en principios y valores propios de su contexto.

*Phronesis* o “sabiduría práctica” que Elliott retoma de Gadamer, recordando que ésta implica una forma de comprensión orientada a la acción, en la que los individuos deben evaluar y responder a situaciones específicas de manera ética y reflexiva. Proceso reflexivo que implica deliberar sobre problemas prácticos a partir de principios y valores relevantes para la situación. Álvarez y Álvarez (2014) recogen esta perspectiva señalando que, en palabras de Elliott, “los profesores han de desempeñarse en el proceso reflexivo de *phronesis* en el que deliberen sobre los problemas prácticos concretos en relación con los principios, valores y creencias que aporten a la situación” (p. 21).

IA que se convierte en una metodología no solo investigativa sino formativa, que lleva a que los docentes puedan revisar sus propias creencias y prejuicios a la luz de nuevas experiencias y conocimientos emergentes, permitiendo una “comprensión general de los valores que suelen integrarse en conjunto de principios prácticos extraídos de las reflexiones retrospectivas sobre la experiencia. Estos principios guían la *phronesis*, pero no la sustituyen” (Elliott, 2000, p. 118).

De esta manera IA se compone de una serie de ciclos, en las que se identifican problemas, se planifican y ejecutan acciones para mejorar la práctica, y se evalúan los resultados. Ciclos de reflexión y acción que se desarrollan para lograr lo que Gadamer denomina “fusión de horizontes” (1999, p. 377s.) donde las experiencias previas de los

docentes (sus “prejuicios”), interactúan con nuevas perspectivas, promoviendo una comprensión más profunda y transformadora de su práctica. Desde esta óptica, Elliott argumenta que “los principios y valores no pueden ser evaluados únicamente desde un criterio de validez universal, sino que su valoración debe estar ligada a la situación y contexto particular de la práctica educativa” (Elliott, 2000, p. 117).

Según Elliott, este proceso cíclico es crucial, ya que permite a los docentes examinar críticamente los valores y creencias que subyacen a sus decisiones pedagógicas, promoviendo una práctica educativa adaptativa y ética que se ajusta a las necesidades cambiantes de sus alumnos (Elliott, 2000).

Al concebir la IA como una herramienta de colaboración, Elliott destaca también la importancia de un diálogo continuo entre docentes e investigadores. Este intercambio no solo genera teoría educativa contextualizada, sino que también facilita la co-creación de estrategias de enseñanza que responden a problemas reales y específicos. La relación entre los docentes y los investigadores, en este contexto, es fundamental ya que ambos participan activamente en el análisis y la adaptación de sus perspectivas para enfrentar los desafíos educativos de manera conjunta. De esta manera, “Los investigadores especializados han de comprometerse tanto como los profesores con ciertos valores educativos y con los problemas derivados de llevarlos a la práctica en situaciones complejas y particulares (Elliott, 2000, p. 120).

Dinámica de reflexión sobre el conocimiento que implica una dialéctica como la que plantea Gadamer al indicar “La dialéctica, como el arte de llevar una conversación, es al mismo tiempo el arte de mirar juntos en la unidad de [...], esto es una intención, el arte de formar conceptos como elaboración de lo que se opinaba comúnmente” (1999, p. 446). Desde

esta perspectiva la teoría y la práctica no están separadas, sino entrelazadas en un constante proceso de interpretación y acción.

Finalmente, la propuesta de IA de Elliott ofrece una metodología que va más allá de la simple recolección de datos o la implementación de mejoras. Al incorporar elementos hermenéuticos, como la comprensión, *phronesis* y la fusión de horizontes, la IA se convierte en un marco que facilita la transformación personal y profesional de los docentes. Al situar la reflexión ética en el centro de la práctica educativa, Elliott no solo plantea una forma de mejorar el proceso de enseñanza, sino que propone un camino para que los docentes se reconozcan como agentes de cambio capaces de construir una teoría educativa aplicable y contextualizada, en colaboración con sus pares y con el apoyo de la investigación académica.

### **2.3. El método de la Investigación Acción en la Escuela Inglesa**

Recordemos que el concepto método hace referencia:

ante todo, [para referir] un orden manifiesto en un conjunto de reglas que: a) abren otros caminos a través de los cuales se puede llegar al fin; b) llevan a la consecución de otros conocimientos que no se tenían previstos (por ser desconocidos o vagos); y c) implican un proceder explícito, que si bien en “...el llamado ‘saber vulgar’, casi siempre [está de...] modo implícito. [Además], implica referir una dimensión polisémica y de diversidad de formas de pensar la construcción del conocimiento. Es adentrarse en la heterogeneidad de modos de proceder y de explicar lo que de manera concreta acontece en la realidad (Álvarez y Álvarez, 2014, pp. 7 y 8).

En ese sentido, la IA como método implica: “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliott, 2005, p. 67). Método que tiene como objetivo central, el proporcionar elementos que sirvan para facilitar la elaboración de juicios prácticos en situaciones concretas, al llevar a los docentes y profesionales a actuar de forma

reflexiva en sus contextos. IA que “no depende tanto de pruebas ‘científicas’ de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado” (Elliott, 2005, p. 88).

A través de este método, la idea central es mejorar una práctica para lograr metas específicas, a la vez que incorpora los valores que den sentido y dirección a las acciones que se emprenden. Por ejemplo, en el ámbito educativo, estos valores incluyen cualidades como “apertura hacia las preguntas y perspectivas de los estudiantes, el compromiso con el diálogo y el respeto por el pensamiento independiente” (Elliott, 2005, p. 67), no solo para el aprendizaje, sino para lograr enriquecer el proceso pedagógico en los contextos escolares. Según Elliott, de esta manera se promueve la mejora considerando tanto los procesos como los resultados, ya que “la calidad de los resultados del aprendizaje sólo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente” (2005, p. 68).

Además, como ya se indicó, destaca la importancia de una reflexión ética y filosófica, señalando que los valores educativos no deberían interpretarse desde una visión técnica (puramente instrumental) que puedan definirse y aplicarse de manera independiente a la práctica misma. Pues “los valores determinan los fines de una práctica, esos fines no deben tomarse como objetivos concretos [que...] constituyen fines técnicos que podrían especificarse con claridad de antemano” (Elliott, 2005, p. 69). Por el contrario, estos valores se interpretan y se ponen en ejercicio en el proceso mismos, dando sentido a la práctica educativa según las necesidades y contextos particulares.

De esta manera la IA, es un método que permite unificar aspectos comúnmente tratados de manera aislada, como la enseñanza, el desarrollo del currículo, la evaluación y la investigación. Es un marco de enseñanza en el que se considera la reflexión en la acción,

donde los docentes exploran y evalúan de manera colectiva, colaborativa y continua las acciones de su práctica. Los juicios y los supuestos sobre sus problemáticas y estrategias en el aula se han de revisar de manera continua, haciendo que la evaluación forme parte fundamental del proceso de intervención. De esta manera, el desarrollo curricular “no es un proceso antecedente a la enseñanza” (Elliott, 2005, p. 72), sino que es implica un actuar en permanente construcción y perfeccionamiento a través de la práctica reflexiva, tanto de los docentes como de los agentes externos. En este sentido dice Elliott: “no puede haber desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor” (2005, p. 72); ya que el crecimiento profesional del docente se convierte en un componente esencial para su mejora.

IA que además proporciona un fundamento teórico para profundizar en la comprensión de las dinámicas en el entorno educativo. A través de una postura exploratoria y narrativa, al ser un método que permite interpretar las experiencias humanas y las relaciones sociales. De ahí que Elliott indique que el proceso hermenéutico que retoma de Gadamer implica “la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma, [...] así como sus objetivos, decisiones y el conjunto de normas y valores que guían sus acciones” (2000, p. 25).

Además, es un método que fomenta una práctica educativa unificada, donde los roles especializados y las divisiones de tareas se comparten, promoviendo un entorno colaborativo, sin posturas jerárquicas (tal vez lo más difícil de lograr en nuestro sistema educativo, plenamente jerárquico). Esto otorga un papel fundamental a los docentes<sup>13</sup>, no sólo en sus

---

<sup>13</sup> Recordemos que para la NEM uno de los aspectos más relevantes es devolver y reconocer la autonomía profesional del magisterio, la cual es: “una construcción social que tiene como base el conjunto de saberes docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en las que llevan a cabo su enseñanza. Estos saberes docentes son las prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados que le dan sentido al trabajo de los maestros. [Éstos, posibilitan un] ejercicio crítico que practican los maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con los estudiantes para decidir los alcances y las limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela. Su autonomía les permite una lectura permanente de

funciones, sino, además, en su propio desarrollo profesional y en el mejoramiento constante de los procesos educativos (Elliott, 2005, p. 73).

IA que al ser aplicada en el contexto escolar y las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes y, en general, por todos los actores, según Elliott, se pueden clasificar en tres características: (a) aquellos aspectos inaceptables, que se consideran problemáticos; (b) aquellos susceptibles de cambio, que son contingentes; y (c) aquellos que requieren una respuesta práctica, (2000, p. 25). En este sentido, la IA está enfocada en resolver o minimizar los problemas prácticos que de manera cotidianos enfrentan los docentes<sup>14</sup>, más allá de supuestos teóricos que los investigadores de gabinete y sin experiencias concretas suelen definir; el objetivo central es “profundizar la comprensión de los profesores sobre sus problemas [y los que se enfrentan en los contextos escolares]” (Elliott, 2000, p. 25).

Asimismo, es un método en el que se plantea proponer intervenciones sistemáticas y progresivas para lograr una comprensión detallada de la situación problemática, a través de acciones sucesivas en búsqueda de minimizarlas o eliminarlas, en lugar de poner en práctica soluciones apresuradas y descontextuadas. Para ello, el punto de partida es elaborar un "guion del plan de acción" detallado que plantea propuestas de solución a los eventos problemáticos que han sido detectados en el contexto escolar. Muchas veces, este guion de plan de acción toma la forma de un "estudio de caso"<sup>15</sup>, lo que permite un análisis descriptivo y

---

la realidad para redefinir su enseñanza, planeación y evaluación de acuerdo con las circunstancias que marca cada proceso en relación con el sujeto y sus saberes” (SEP, 2023, pp. 52 y 53).

<sup>14</sup> De acuerdo con Booth y Ainscow en la EI la búsqueda está centrada en minimizar o eliminar las BAP, cuya manera de identificarlas es: “Cuando los estudiantes encuentran “barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

<sup>15</sup> Estudio de caso que se explicará más adelante en este mismo apartado.

contextualizado, más allá de supuestas leyes generales estadísticamente fundamentadas y descontextuadas. Esto posibilita construir una "teoría de la situación", que explica lo que ocurre en ese contexto específico de una manera descriptiva (Elliott, 2000, p. 25). Lo que equivale a un diagnóstico de la situación. Este enfoque exploratorio, en el punto de partida de la IA, busca proponer una posible respuesta de solución, identificando el tipo de acciones adecuadas a la situación problemática.

Por ejemplo, en una escuela, si un profesor notó que su grupo tiene bajo rendimiento porque parece desmotivado, en lugar de aplicar de inmediato una estrategia común para motivarlos, el docente podría, a través de la IA, observar con más detalle el contexto del grupo y de cada estudiante. Podría analizar factores como el ambiente familiar, los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos, y cómo interactúan con sus compañeros. Este enfoque permite construir una imagen más completa de la situación y ayuda a que cualquier intervención futura esté realmente adaptada a las necesidades de ese grupo en particular. De esta manera, la observación y la narración se convierten en herramientas claves para el acopio de información que permita una comprensión profunda del problema para su mejora, considerando elementos tales como:

1. la forma en que cada persona comprende y cree entender su situación;
2. las intenciones y objetivos que guían sus acciones;
3. las decisiones que toman;
4. y los principios, valores y normas que influyen en sus elecciones y en la manera en que abordan los problemas (Elliot, 2000, p. 25).

Así, entender “lo que ocurre” implica reconocer los significados que los mismos participantes otorgan a sus acciones. Por esta razón, explica Elliot (2000) que las herramientas como las

entrevistas y la observación participante son esenciales en la investigación-acción, ya que permiten captar las percepciones subjetivas y los matices de la situación<sup>16</sup>.

Al tomar el punto de vista de los participantes, esta metodología emplea su propio lenguaje cotidiano para describir y explicar las situaciones y las acciones. Esto facilita que los relatos de la investigación puedan ser confirmados y comprendidos a través del diálogo vivo (Gadamer, 1998) con los participantes mismos. Es por esto por lo que un informe en un lenguaje descontextuado no se ajustaría a los principios de la IA, ya que éste requiere una interpretación situada y validada en la interacción constante con los involucrados, para poner el “texto en su contexto” como se plantea en la hermenéutica (Beuchot, 2015, p. 19).

El diálogo vivo y sin restricciones, que es una parte medular de la IA. Este proceso permite la autorreflexión compartida, donde los participantes se convierten en colaboradores activos de la investigación. Por ello, las conversaciones entre el investigador<sup>17</sup> y los participantes, sobre las interpretaciones y hallazgos, son esenciales y deben incluirse en el informe de la IA. Además, es fundamental un flujo de información libre entre los participantes y el investigador: los participantes deben tener acceso a los datos, interpretaciones y relatos elaborados por el investigador, mientras que este debe poder conocer las experiencias y perspectivas que los participantes tienen sobre los eventos observados (Elliot, 2005, p. 26). IA que se basa en un compromiso ético y en la confianza mutua entre los participantes y el investigador, lo que asegura que toda la información se recoja, utilice y comparta de manera respetuosa y responsable.

---

<sup>16</sup> Cabe resaltar que dichas herramientas serán explicadas a profundidad más adelante.

<sup>17</sup> Elliott, sostiene que los investigadores externos que apoyan a los docentes tienen un papel de facilitador, es decir, en palabras de Elliott: “Nuestro papel como investigadores externos correspondía más quizá al de facilitadores que al de controladores del pensamiento de los profesores sobre sus prácticas. La estrategia facilitadora se organizó en torno a la formulación del diagnóstico y de hipótesis de acción para que los profesores las comprobasen en sus aulas” (2005, p. 34).

En este método, se busca implementar un "plan de trabajo" en lugar de un proyecto de investigación en el sentido tradicional. Este plan de acción se organiza en función de un problema identificado colectivamente, y se reestructura según el desarrollo de la investigación (Elliot, 2005)<sup>18</sup>. Los siguientes pasos detallan este proceso:

- **Identificación y aclaración de la idea general:** de hecho, la IA comienza con una inquietud compartida, una observación que se convierte en el punto de partida para iniciar el proceso de cambio. Elliot sugiere que la "idea general" es una expresión inicial del problema, una formulación que articula la situación y la acción necesaria para transformarla: "En un proceso típico de investigación-acción... el primer paso de la investigación-acción consiste en identificar y aclarar una idea general" (Elliot, 2005, p. 30).

Sin embargo, Elliott advierte que "es posible que la definición de la idea general como problema inicial sea inexacta o incompleta" (2005, p. 31), lo que nos lleva a recordar que es fundamental revisar continuamente nuestras primeras interpretaciones. Ya Gadamer nos advierte de que no debemos olvidar que toda comprensión implica una *función de horizontes*, una dialéctica entre el horizonte del presente, en donde ponemos en juego nuestros prejuicios o juicios previos para generar una comprensión de la realidad, pues "Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos 'horizontes para sí mismo'" (1997, pp. 376-377).

En este sentido, mantener una postura flexible y abierta ayuda a evitar conclusiones apresuradas y a captar cuestiones más profundas que podrían surgir durante el proceso. Este enfoque fomenta que los educadores se apropien del cambio

---

<sup>18</sup> Es conveniente indicar que en el caso de esta tesis se trata de una investigación sobre la IA desarrollada en un contexto escolar.

y se comprometan genuinamente con el objetivo de mejora, entendiendo que el problema puede evolucionar con la investigación.

- **Reconocimiento y revisión:** Esta etapa implica observar y analizar el contexto en detalle para comprender qué ocurre en el contexto. Él afirma que ésta es esencial para poder ver más allá de las apariencias iniciales. De acuerdo con él “El segundo paso de un proceso de investigación-acción consiste en reconocer y revisar en términos teóricos el problema identificado en el primer paso” (2005, p. 32). Este análisis no solo permite definir el problema de manera más precisa, sino que también abre la puerta a identificar factores ocultos o interpretaciones erróneas de las causas. El proceso de elaboración de hipótesis interpretativas<sup>19</sup>, como los ejemplos del *Ford Teaching Project*, es un ejercicio que fomenta la exploración. Al respecto Elliot menciona: “Los problemas iniciales generalmente llevan a la formulación de hipótesis acerca de las causas de las dificultades, lo cual motiva la observación y el análisis sistemático de la situación” (Elliot, 2005, p. 33). Se trata de promover una mentalidad indagatoria, donde cada observación y reflexión ayudan a profundizar en la comprensión del contexto educativo y sus desafíos. En este caso para potenciar una institución incluyente.
- **Estructuración del plan general:** esta fase permite organizar y dar dirección a las acciones, revisando la “idea general” para estructurar un conjunto de actividades coordinadas. En ese sentido Elliot enfatiza indicando que “el tercer paso en el proceso de investigación-acción consiste en estructurar un plan de acción, definiendo

---

<sup>19</sup> Como dice Álvarez, en el contexto de la hermenéutica “la interpretación icónica es de carácter *abductivo* parte de *hipótesis interpretativas* o conjeturas espontáneas –con base en los prejuicios de los sujetos o investigadores–, para descubrir y comprender la realidad interpretada.” (2012, p. 155)

claramente los objetivos y los recursos requeridos” (2005, p. 35). Esta planificación detallada no solo facilita la ejecución, sino que también ayuda a prever posibles desafíos, asegurando que todos los involucrados compartan una comprensión común de los objetivos y los pasos necesarios para su logro.

Además, es importante incluir el marco ético<sup>20</sup> que guiará la investigación, especialmente en términos de confidencialidad y respeto hacia los participantes. Como explica Elliot, “el plan debe incluir procedimientos éticos que aseguren el respeto y la integridad del proceso, protegiendo la privacidad y los derechos de los participantes” (2005, p. 36). Este enfoque ético fortalece la confianza y el compromiso de todos, resaltando que el objetivo no es solo lograr un cambio, sino también hacerlo de una manera que respete y valore a quienes participan en el proceso.

- **Desarrollo de las siguientes etapas de acción:** esta fase busca determinar cómo se implementarán las acciones y cómo se revisará el proceso para evaluar sus efectos. Según Elliot, “el cuarto paso consiste en desarrollar una serie de actividades que respondan al plan general, observando sus efectos y tomando nota de cualquier ajuste necesario” (2005, p. 37). La revisión colaborativa permitirá captar tanto los resultados esperados como aquellos efectos colaterales no previstos, que también forman parte del aprendizaje.

Esa revisión no debe ser rígida, sino que debe adaptarse a las necesidades que surjan durante el proceso, lo cual es fundamental para que la IA se mantenga viva y

---

<sup>20</sup> De acuerdo con Beuchot: “Vattimo ha vinculado mucho su hermenéutica con la ética y, recientemente, con la política. Una hermenéutica débil favorece a los más débiles, esto es, a los marginados, a las minorías. Se coloca decididamente en el lado de la diferencia, lucha por ella en contra de la identidad que se manifiesta en nuestra época en la homogeneización que trata de hacer la globalización. Por ello se presenta como pensamiento crítico de la globalización en política, basado en una ética de la diferencia, que se afana por resistir a la globalización y a la homogeneización que ella trae consigo” (2013, pp. 78-79).

responda a las particularidades del contexto. En ese sentido: “Es importante que las técnicas de [revisión...] sean flexibles y permitan ajustes... de modo que se promueva una mejora continua” (Elliot, 2005, p. 38). Esta flexibilidad asegura que el proceso no se estanque, sino que avance conforme se descubren nuevas perspectivas o emergen desafíos inesperados. Recordemos que se trata de un proceso cíclico en el que la IA se va reformulando en función de resultados que se obtienen con base en el plan de acción inicial.

- **Implementación de los siguientes pasos:** Al poner en práctica el plan de acción, se requiere paciencia y, a menudo, una disposición para cambiar roles o actitudes. Elliot explica que es crucial “no solo implementar el plan, sino observar de cerca cómo se despliega y hacer los ajustes necesarios, entendiendo que pueden surgir dificultades y que el proceso es iterativo” (2005, p. 40). La implementación también revela que ciertos cambios, como los que afectan la conducta de los estudiantes, pueden necesitar ajustes en la interacción y en las dinámicas establecidas en el aula.

Además, sugiere que se deben examinar los “efectos colaterales conflictivos”, los cuales pueden revelar áreas problemáticas que requieren revisión y adaptación de la “idea general” o del plan mismo. “Los efectos no previstos o conflictivos obligan a los participantes a reflexionar y, si es necesario, a modificar el plan para alinear mejor las acciones con los objetivos” (Elliot, 2005, p. 41). Esta adaptabilidad es un componente esencial de la IA, que promueve un cambio constante y un compromiso con el aprendizaje tanto para los educadores como para los estudiantes.

En la IA aplicada al ámbito educativo, es esencial contar con diversas técnicas y métodos que permitan obtener pruebas relevantes durante las fases de revisión del proceso.

Estas pruebas, recogidas a través de distintas técnicas de acopio de información, permiten una comprensión más profunda de la dinámica del aula y de los efectos de las intervenciones realizadas. A continuación, se detallan algunas de las principales técnicas que Elliott desarrolla para ser utilizadas en la obtención de pruebas en este tipo de investigación:

- **Diarios de campo:** los participantes, ya sean docentes o estudiantes, deben registrar de manera continua sus observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones y reflexiones. Tal como destacan Kemmis y colaboradores (1981), las narraciones deben ir más allá de los hechos observados, y reflejar también las emociones, hipótesis e intuiciones del investigador o del docente. Los diarios permiten no solo la reflexión personal sobre los hechos, sino también una reconstrucción detallada de los eventos, integrando aspectos emocionales y contextuales de la situación educativa (como se citó en Elliott, 2005, p. 97). En ese sentido Ricoeur indica: “El conocimiento del sujeto al que se aproxima la narración no es sino una ‘identificación narrativa’. Solo ‘la historia narrada dice el *quién* de la acción’” (2009, p. 630). En ese sentido, es importante que estos diarios sean personales y privados, asegurando que los participantes tengan el control sobre la divulgación y uso de su contenido. Además, se recomienda que tanto el docente como los estudiantes realicen sesiones periódicas de evaluación, donde cada uno repase y reflexione sobre sus registros, favoreciendo así el análisis crítico de la práctica educativa (Elliott, 2005, p. 97).
- **Perfiles:** proporcionan una visión de la evolución de una situación o de los comportamientos de personas específicas durante un período determinado. En el contexto de la enseñanza, estos pueden ser útiles para describir los cambios de un

alumno, de un grupo y de la dinámica en un período concreto de clase<sup>21</sup>. La técnica permite analizar cómo ciertos eventos o patrones de comportamiento emergen a lo largo del tiempo, facilitando la interpretación de los resultados de las acciones emprendidas (Elliott, 2005, p. 97).

- **Análisis de documentos:** son utilizados en el contexto educativo, tales como programas de trabajo, exámenes, informes en el currículo y trabajos escritos de los estudiantes. Fuentes que ofrecen una valiosa información sobre la situación que se investiga. Estos documentos pueden proporcionar datos concretos que complementen las observaciones cualitativas, permitiendo una visión más precisa de los aspectos clave que favorecen o dificultan la EI (Elliott, 2005, p. 97).
- **Datos fotográficos<sup>22</sup>:** son útiles para capturar aspectos visuales relevantes de una situación educativa. Por ejemplo, pueden documentar la disposición física del aula, las interacciones entre los estudiantes o la organización social dentro del espacio educativo. Estos datos visuales contribuyen a contextualizar las observaciones y permiten realizar un análisis más exhaustivo de la dinámica de aprendizaje (Elliott, 2005, p. 98).
- **Grabaciones en audio y video:** Éstas permiten una lectura detallada de las interacciones entre docentes y estudiantes en los diferentes contextos escolares. Sin

---

<sup>21</sup> Un ejemplo claro de esta situación se observa en algunos alumnos de primer año de secundaria que presentan rezago en el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Aunque son capaces de deletrear y escribir, suelen omitir letras en sus producciones escritas. Cabe destacar que poseen habilidades destacadas en áreas como el dibujo, lo que evidencia sus capacidades en otros ámbitos del aprendizaje. Ante esta realidad, algunos docentes implementan estrategias diferenciadas, como ubicarlos cerca de su lugar de trabajo para brindarles un acompañamiento constante y supervisión directa. Enfrentan barreras sociales en el aula, ya que algunos de sus compañeros prefieren no colaborar con ellos debido a la percepción de que tardan en completar las actividades.

<sup>22</sup> Como indica Álvarez: “No olvidemos que desde que adquirimos la lengua materna, desde el principio de la escolaridad estamos en contacto con textos: orales y escritos, literarios y publicitarios, textos que están hechos de imágenes, textos musicales, textos actitudinales, textos dichos con gestos, con colores, textos televisivos y radiofónicos, incluso, textos contextuales. Todo texto es un ícono de la realidad, condición de mediación que posibilita mostrarla, transformarla y hasta proponer nuevas formas; la iconicidad es la re-escritura que se puede hacer de la realidad” (2012, p. 199).

embargo, es importante señalar que el uso de estas grabaciones debe ser cuidadoso, ya que puede generar distracción si el proceso no es gestionado adecuadamente (Elliott, 2005, p. 99). A pesar de estas limitaciones, las grabaciones pueden ser una herramienta valiosa para observar detalles que pueden pasarse por alto durante la enseñanza presencial.

- **Observadores externos:** es una técnica útil para obtener una perspectiva imparcial sobre lo que ocurre en el aula. El observador externo debe recibir instrucciones claras sobre el tipo de información que el docente necesita. Este tipo de observación puede incluir la elaboración de un diario de campo o una lista de cotejo sobre las interacciones en el aula. La retroalimentación proporcionada por el observador externo puede ser invaluable para los docentes al proporcionar un análisis objetivo de su práctica (Elliott, 2005, p. 99).
- **Entrevistas:** pueden ser con estudiantes o con otros docentes. Permiten obtener una visión más profunda sobre las experiencias y percepciones de los participantes. Pueden ser estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, dependiendo de los objetivos específicos de la investigación. Las entrevistas no estructuradas, en particular, ofrecen una flexibilidad que permite explorar aspectos imprevistos o emergentes durante la conversación (Elliott, 2005, p. 100).
- **Comentarios sobre la marcha:** durante las observaciones, se pueden realizar comentarios inmediatos sobre lo que ocurre en el aula. Estos comentarios pueden ser útiles para identificar eventos o reacciones que pueden haber pasado desapercibidos en una observación más general. Esta técnica favorece la reflexión instantánea sobre la práctica educativa y facilita la documentación de los procesos en tiempo real

(Elliott, 2005, p. 101). Esta técnica está vinculada con la observación externa, si bien implica un alto grado de dificultad debido a que puede tener implicaciones disruptivas.

- **Estudio de seguimiento (“convertirse en sombra”)**: esta técnica implica seguir de cerca un participante, ya sea un alumno o un docente, durante un período prolongado, observando y documentando sus acciones y reacciones. Así la observación intensiva permite un análisis detallado de la práctica educativa a lo largo del tiempo y ayuda a identificar patrones o cambios en el comportamiento o en la interacción dentro del aula (Elliott, 2005, p. 101).
- **Listas de comprobación, cuestionarios e inventarios**: son herramientas estructuradas que pueden servir para recoger datos específicos sobre determinados aspectos o comportamientos en la práctica educativa. Aunque útiles, estas herramientas deben ser empleadas en conjunto con métodos menos estructurados, como entrevistas u observaciones espontáneas, para evitar una visión reduccionista de la situación educativa (Elliott, 2005, p. 102).
- **Triangulación**: es una estrategia de análisis y comparación de diferentes tipos de datos obtenidos desde diversas técnicas. Al reunir observaciones e informes sobre una misma situación desde ángulos distintos, para obtener una visión más rica y precisa de los fenómenos observados. Esta estrategia ayuda a verificar la validez de los hallazgos y proporciona una base más sólida para las conclusiones de la investigación (Elliott, 2005, p. 103).

- **Los informes analíticos:** según Elliott son documentos que reflejan el análisis sistemático del o los/las docentes sobre los datos obtenidos durante una investigación. Generalmente, se elaboran al final de un ciclo de revisión o evaluación, y tienen como objetivo organizar y sintetizar los resultados obtenidos. Estos informes pueden abordar una variedad de temas, como la emergencia de nuevas formas de intervención relacionadas con la situación investigada, la aparición de hipótesis interpretativas que podrían ser exploradas más adelante, así como la identificación de tipos de pruebas adicionales necesarias para reforzar las acciones realizadas (2005, p.103).

Álvarez y Álvarez, mencionan que la IA, no se elabora un reporte final tradicional, sino un informe analítico que “que se recoge de manera sistemática el pensamiento del autor sobre las pruebas obtenidas al realizar el análisis de los datos y presentación de resultados” (2014, p. 27). También existe otra forma de presentación del reporte, a este se le denomina “estudio de caso”, antes mencionado.

Estudio de caso que implica realizar un seguimiento detallado de un sujeto, situación o evento específico. A través de este método se puede ofrecer una caracterización rica y densa del caso investigado, proporcionando una visión profunda de los procesos que se están estudiando (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 28).

De este modo, el estudio de caso se convierte en un método que permite reflexionar sobre el proceso educativo, documentar los hallazgos de manera concreta y ofrecer ejemplos claros de las intervenciones realizadas, siempre con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas y la comprensión de los fenómenos observados. En ese sentido dice Stake:

[Cuando...] nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular [...]. Se puede elegir a una profesora como objeto de estudio, observar de forma general cómo enseña y de forma más particular cómo califica el trabajo de los alumnos, y si ello afecta o no a su modo de enseñar. La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa profesora concreta [o estudiante. Podemos llamar a esta investigación *estudio instrumental de casos* (1999, pp. 16-17).

Álvarez y Álvarez presentan el estudio de caso como una herramienta clave en la investigación cualitativa, con características específicas que lo hacen particularmente adecuado para contextos educativos y otros fenómenos sociales. A continuación, se detalla cada una de estas características:

1. Particularista, pues se centra en una situación, evento, programa, el fenómeno particular, por lo que es especialmente útil para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria con una visión holística.
2. Descriptivo, pues lo que se dice es una caracterización rica y densa del fenómeno u objeto de investigación.
3. Heurístico, pues implica la comprensión del fenómeno por lector, considerando, además, la posibilidad de descubrir nuevos significados, ampliar la experiencia del lector y/o confirmar lo que se sabe.
4. Inductivo, pues es la base de razonamiento, orientada por el examen de los datos fundados en el contexto mismo, que se enfoca al descubrir más que a la verificación de hipótesis (2014, p. 29).

Finalmente, a través de los estudios de caso y la implementación de proyectos específicos, los educadores tienen la oportunidad de lograr identificar áreas de mejora en la enseñanza y probar intervenciones precisas y contextualizadas, sobre todo cuando se trata de

alumnos en condiciones vulnerables. En ese sentido el estudio de caso permite un conocimiento focalizado para el desarrollo de la IA.

Al adoptar el método de la IA, como plantea Booth y Ainscow, se favorece el desarrollo profesional de los docentes y la generación de contextos escolares incluyentes. IA en las que los docentes son los investigadores de su propia práctica y agentes de cambio dentro de su contexto educativo, posibilitando la creación de un ambiente potencialmente más reflexivo, inclusivo y colaborativo.

## CAPÍTULO 3.

### PROCESO HISTÓRICO QUE LLEVÓ A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

#### Introducción

La evolución de la educación y la atención a grupos vulnerables ha experimentado un cambio significativo en las últimas décadas, pasando por modelos como el de la Integración, caracterizado por la utilización de conceptos tales como: normalización, capacidades diferentes y Necesidades Educativas Específicas (NEE), hasta a la promoción de la EI, la que actualmente se encuentra en práctica en México con las reformas propuestas en la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

EI que ha experimentado un fascinante recorrido a lo largo de las dos últimas décadas, marcando un cambio significativo no sólo con la implementación de nuevos conceptos, sino modificando el cómo se concibe a la atención educativa de los alumnos de grupos vulnerable y en general de todos los educandos, sobre todo al valorar la diversidad y la participación plena de todo estudiante en los contextos escolares de nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN).

Para ello, el presente capítulo se divide en dos grandes apartados: un primero titulado "Antecedentes de la EI en el contexto internacional" que inicia con los trabajos realizados por Booth y Ainscow que son recuperados en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Senegal), e impulsados a nivel mundial por parte de los países miembros de la UNESCO; Un segundo sobre "La Educación Inclusiva en México", que está orientado a presentar un

panorama general del proceso seguido en México para su institucionalización y recuperación en la Nueva Escuela Mexicana.

### **3.1. El contexto internacional en el que se desarrolla e instituye la Educación Inclusiva**

A lo largo de los años del siglo pasado, el término "integración" fue utilizado en iniciativas y documentos europeos para referir la incorporación de estudiantes con discapacidad en entornos escolares regulares<sup>23</sup>. Sin embargo, a medida que fueron surgiendo críticas a este modelo de la Integración Educativa (IE), sobre todo por Booth y Ainscow (2002), se empezó a reconocer que la problemática para la atención educativa de grupos vulnerables en contextos escolares regulares no era un problema que se debería centrar en el educando, sobre todo empleando el concepto de NEE; sino que dicha problemática más bien dependía de los contextos (familiar, escolar y social) en los que se ubicaba al educando. Tal cambio de modelo se basó en el uso del concepto de BAP, ya que la IE se enfocaba en la adaptación del individuo a este entorno, en lugar de identificar dichas BAP, con la finalidad de minimizarlas o eliminarlas según fuera el caso. De esta manera la idea era trabajar el entorno para que, con base en esto, se resolviera aquellos factores que obstaculizan su inclusión educativa. Ello no significaba, olvidarse de las Necesidades Específicas de Aprendizaje (NEA) de los educandos (Evans y Lunt, 2002; Farrell, 2000). De esta manera D'Alessio, Donnelly y Watkins expresaron que "Es con el fin de romper los mecanismos de marginación y

---

<sup>23</sup> Es conveniente indicar que tanto la IE como EI son modelos educativos sociales pues como se indica en el MASEE "Un punto central del **modelo social de la discapacidad** consistió en una fundamentada crítica a la teoría de la deficiencia y en un giro de ciento ochenta grados en el objetivo del análisis teórico; quitó la mirada de la discapacidad como inherente a la persona y colocó el análisis en los entornos inadecuados y las actitudes sociales hostiles que agudizan la discapacidad. En otras palabras, la mirada deja de colocarse en la persona, para situarse en las diversas barreras (económicas, políticas y sociales) construidas en los contextos, donde se acentúan las 'limitaciones' y las 'convierten' en discapacidad" (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 70).

segregación que la inclusión ha empezado a utilizarse para reemplazar el concepto de integración”<sup>24</sup> (2010, p. 113).

De hecho, Booth y Ainscow iniciaron su crítica a la IE desde la década de los 90 del siglo pasado, de donde derivó su *Index for Inclusion: developing learning and participations in schools*, publicado en el año 2000, y traducida al castellano como *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (INDEX)* publicada en el año 2002. INDEX que se constituye en un “conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo alumnado altos niveles de logro” (Booth y Ainscow 2002, p. 7).

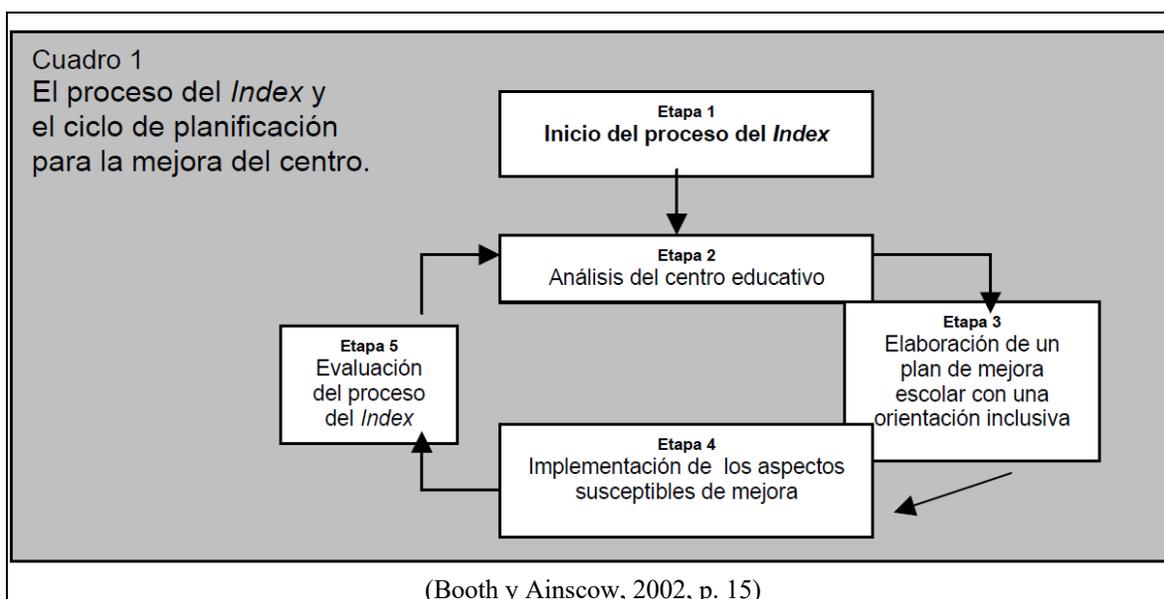
El INDEX proporciona un marco de referencia que permite a las escuelas cuestionar sus prácticas de integración y transitar hacia un modelo inclusivo, que elimina las BAP, mismas que “se extienden inevitablemente más allá del centro y podemos encontrarlas en la comunidad y en las políticas locales y nacionales” (Booth y Ainscow, 2002, p. 5). Asimismo, Ainscow, Booth y Dyson plantean que:

cuando se reducen las BAP y se incrementa la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad, se ponen en marcha valores inclusivos en la educación y en la sociedad “En este caso, la inclusión no consiste solamente en un aspecto de la educación o una política educativa, sino la principal manera de conseguir el desarrollo de la educación y de la sociedad” (como se citó en García et al., 2013, p. 9).

---

<sup>24</sup> “It is in order to breakdown mechanisms of marginalisation and segregation that inclusion has come into use to replace the concept of integration” (D’Alessio, Donnelly, et. al., 2010, p. 113).

De esta manera el INDEX establece cinco etapas cíclicas que permiten desarrollar el trabajo colaborativo dentro del centro educativo, inspirados desde una IA y con el fin principal de establecer un proceso de mejora continua. Esto lo podemos ver en la siguiente imagen.



Cabe resaltar que Booth y Ainscow, hacen puntual la intención de que el IDEX:

no sólo implica una cuidadosa planificación de un cambio progresivo como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, sino que [...también] generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los docentes y alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad particular identificada (2002, p. 15).

En este sentido se desatanca la dimensión moral, aspecto importante en mi investigación puesto que es uno de los ejes rectores que permiten incursionarse en una convivencia basada en el reconocimiento y cuidado del otro.

INDEX en el que se establecen tres dimensiones fundamentales para construir una EI: la cultural, la política y la práctica. En el caso de la *cultural*, se centra en desarrollar una comunidad escolar segura y colaborativa, con valores inclusivos compartidos; en la *política*,

en la búsqueda por integrar la inclusión en el núcleo de todas las acciones educativas, asegurando que la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sean prioritarios; y en la *práctica*, para garantizar que las actividades dentro y fuera del aula fomenten la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, teniendo en cuenta su diversidad y sus experiencias (Booth y Ainscow, 2002, p. 15).

Estas dimensiones son el eje articulador del INDEX que permiten planificar el plan de trabajo en miras de crear una escuela inclusiva que se encuentre en constante cambio<sup>25</sup>, teniendo la comunidad una participación activa y donde los docentes funjan como investigadores de su propia práctica y del contexto escolar. Para ello el documento proporciona una serie de indicadores y preguntas que “proporcionan progresivamente un mapa más detallado que guía el análisis de las situaciones del centro en ese momento y determina futuras posibilidades de acción” (Booth y Ainscow, 2002, p. 17).

En este sentido, la propuesta del INDEX tiene puntos de convergencia con los compromisos asumidos en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000. Aunque en dicho Foro no se reconocen ni citan explícitamente los planteamientos de Booth y Ainscow en su INDEX. Foro en el que los países participantes sellaron un compromiso solemne para "cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades" (UNESCO, 2000, p. 43). Estos objetivos abarcan desde la protección y educación integral de la primera infancia hasta la eliminación de disparidades de género en la educación, todos con la visión de alcanzar metas

---

<sup>25</sup> Al respecto Booth y Ainscow explican que “Algunas veces, la inclusión se percibe como algo que, en lo fundamental, sólo tiene que ver con el movimiento de un grupo de alumnos que estaba fuera de los centros ordinarios y que ahora se busca que esté dentro. Y se piensa que los alumnos están incluidos desde el momento que están en el centro ordinario. No obstante, desde nuestro punto de vista, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin. También supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio. Por esa razón es relevante para cualquier dentro educativo, independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. Requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el centro y en su localidad” (2002, p. 19).

reconocidas y mensurables en aspectos cruciales como lectura, escritura y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000, p. 43). Este Foro también dio luz a los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, con el compromiso de reducir a la mitad la pobreza mundial para 2015, centrándose en la universalización de la enseñanza primaria y la autonomía de las mujeres (UNESCO, 2011, p. 10).

En ese mismo año, del 6 al 8 de septiembre, se llevó a cabo la Cumbre del Milenio en Nueva York, donde se aprobó *la Declaración del Milenio*. En este documento, los estados miembros de la ONU reafirmaron su compromiso con la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el ámbito mundial. Se establecieron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que incluyeron metas relacionadas con la educación, como garantizar que para 2015 todos los niños y niñas pudieran completar un ciclo completo de enseñanza primaria (ONU, 2000).

Posteriormente, del 5 al 7 de marzo de 2001, se celebró en Cochabamba, Bolivia, la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII). En este encuentro se elaboró la Declaración de Cochabamba, donde se reafirmó la importancia de la educación como un derecho humano fundamental, enfatizando la necesidad de establecer por parte de los países miembros políticas educativas que respondan a la diversidad cultural y social de la región<sup>26</sup> (UNESCO, 2001).

Años después, del 12 y el 14 de mayo de 2014 en Mascate, Omán, se realizó la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos, de la que derivó el *Acuerdo de Masacate*,

---

<sup>26</sup> Es conveniente indicar que en la Declaración de Cochabamba no se habla de EI.

en el que se revisaron los avances de los objetivos establecido en la reunión de Dakar de 2000; destacando la importancia de mejorar las condiciones educativas de las poblaciones más vulnerables. Evento en el que se subrayó que la inclusión es un principio esencial para garantizar el derecho a una educación de **“calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030”** (UNESCO, 2014, p. 3).

Sólo un año después, para mayo de 2015, se llevó a cabo en Incheon, Corea del Sur, el Foro Mundial sobre la Educación. Organizado por la UNESCO junto con UNICEF, el Banco Mundial, el PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, de donde derivó el programa de educación 2030. Éste en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) reivindica la necesidad de: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 22).

Finalmente, para septiembre de 2015, durante la Asamblea General de la ONU, se aprobó la resolución “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Con la idea de consolidar el compromiso global de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015).

Conjunto de eventos mundiales que han sido determinantes para la consolidación de la EI como modelo educativo de los países miembros de la UNESCO.

### **3.2. El contexto nacional en el que se desarrolla e instituye la educación inclusiva**

Se puede afirmar que la EI en México tiene como antecedente directo e inmediato la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien (1990), que se fundamentó en

la idea<sup>27</sup> de que “ha llegado el momento de hacer un balance de los progresos realizados, de los obstáculos encontrados y de las perspectivas de nuevos avances hacia la consecución de la Educación para Todos” (UNESCO, 1990, párr. 4). Pocos años después, del del 7 al 10 de junio de 1994, en España se llevó a cabo la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Específicas de Aprendizaje: Acceso y Calidad*, de la que derivó la *Declaración de Salamanca*, en donde se indica que: “Los modelos de integración, por tanto, deberán estar relacionados con el desarrollo de los servicios de asistencia a nivel central e intermedio” (UNESCO, 1994, p. 42). Y donde claramente se retomó el concepto de IE y de NEE, como fundamento de la propuesta educativa a nivel mundial que tenían que adoptar los países miembros de la UNESCO.

Al respecto, de acuerdo con Guajardo, en el congreso internacional de *Integración educativa e integración social* organizado en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Echeita planteó que:

ante la traducción de los documentos para la Conferencia Mundial de Declaración de Salamanca la palabra inclusión no sonaba bien en español en esa época, por lo que se prefirió el término integración que parecía más castiza. Pero nada tenía que ver con aspectos conceptuales. Esto es, bien pudo haberse hablado de inclusión desde entonces para referirse a lo que se denominó integración educativa por más de diez años (2009, p. 17).

Independientemente de esta aclaración, México como miembro y participe de esta organización para el año 1993, instituyó el modelo de la IE, lo que quedó establecido en la

---

<sup>27</sup> Al respecto de qué promover una Educación para Todos, en el mismo documento de Jomtien se indica: “Los modelos de planificación estratégica varía por definición. Sin embargo, la mayoría de ellos entrañan ajustes permanentes entre los objetivos, los recursos, las acciones y las limitaciones” (UNESCO, 1990, p. 23). Ello implica que en esta Declaración no se habla de IE.

Ley General de Educación (LGE)<sup>28</sup>. Ley en la que por primera vez quedó establecido el derecho de los educandos con discapacidad y en general de todo grupo vulnerable, a recibir una educación en contextos regulares sin menos cabo de sus condiciones y características (Carter, 2023, p. 58). Sólo un año después, para 1995 los servicios de educación especial de nuestro país fueron reorientados:

los CAM, USAER y UOP fueron aprobados para el D.F. y a nivel nacional por la Dirección General de Planeación Programación y Presupuestos (DGPPP) de la SEP, que operaba en todo el país. [dicho cambio permitió dar] continuidad a la estrategia de integración educativa (Carter, 2023, p. 61).

Paradójicamente, tal visión integradora de la educación se mantuvo hasta el año 2001 en la *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (PROMEDLAC) y que en su Recomendación 11 estableció: “Fortalecer los procesos de integración a la escuela común de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas especializadas necesarias a fin que construyan aprendizajes de calidad” (UNESCO, 2001, p. 13).

Modelo integrador, venía criticado por autores como Booth y Ainscow por el emplear el concepto de NEE, que se había constituido en una forma de etiquetar a los educandos (sobre todo a los que tenían alguna discapacidad), concepto que además generaba bajas expectativas en los docentes; y en el que toda la problemática se les adjudicaba a los educandos. Tales planteamientos llevaron a que Booth y Ainscow propusieran, no en el sentido

---

<sup>28</sup> La LGE de 1993 establece en su artículo 39° que “En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial la educación especial y la educación para adultos” y en el 41° “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular “(LGE, 1993, p. 8).

que indicó Echeita, promover el modelo de la EI que se basaba en eliminar de los contextos escolar, familiar y social las BAP que éstos le imponen. Modelo social de la educación que se fue instituyendo de manera gradual en nuestro SEN a partir de la participación de una comitiva en *Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Dakar, Senegal en el año 2000, y después ratificado por la SEP. En el caso de la Ciudad de México esto quedó claramente establecido al indicar “En síntesis, son estos aspectos articulados de política educativa los que convergen en la perspectiva y aspiración de una **Escuela para Todos, Abierta a la Diversidad**, profundamente orientada hacia la **Inclusión**” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 15).

En este sentido, durante el periodo comprendido entre 1995 y 2018 se comenzó un proceso de transición hacia la EI, lo que ha implicado algunos desafíos para la implementación de políticas y programas educativos orientados a fortalecer la equidad, la excelencia educativa y el acceso. Entre estos el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se buscó:

lograr equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan su aprovechamiento pleno; trata de asegurar que la educación permanezca abierta también para las generaciones futuras, conforme a una visión de desarrollo sostenible; se dirige a alentar la participación y responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos y a formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social; además [... la ampliación de la cobertura educativa en contextos vulnerables ], tales como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, las personas con discapacidad, los jornaleros agrícolas migrantes y en particular, los indígenas. Especial atención se prestará al desarrollo educativo de la mujer. La educación para adultos asumirá el reto que representa el rezago en educación básica y pondrá énfasis en la formación para el trabajo (SEP, 1996, párr. 7 y 35).

Pero iniciado el sexenio 2001-2006, en el Programa Nacional de Educación (PND), se centró en el desarrollo de diversos aspectos relevantes para el fortalecimiento de la educación y la nación, tales como: “equidad y justicia educativa, como elementos indisociables de la calidad; concepciones de la identidad nacional y del papel de la educación en su fortalecimiento; [la] responsabilidad pública sobre la educación, y [...] la innovación educativa en la sociedad del conocimiento” (gob.mx, 2003, párr. 100).

Lo que se pudo continuar en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de nuestro país, en el que claramente quedó establecido seis objetivos dirigidos al desarrollo educativo y del país, al indicar:

**Objetivo 1:** Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

**Objetivo 2:** Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

**Objetivo 3:** Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

**Objetivo 4:** Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

**Objetivo 5:** Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

**Objetivo 6:** Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y

promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (DOF, 2008, párrs. 15-30).

Una vez iniciado el gobierno de Enrique Peña Nieto, para el año 2013<sup>29</sup>, se impulsó una Reforma Educativa, en la que de acuerdo con Solís y Tinajero “tuvo un mayor sustento normativo [al quedar establecido que la] meta nacional [ha de] garantizar un sistema educativo inclusivo por lo que se introdujo un apartado de inclusión y equidad y se desarrollaron diversas líneas de acción orientadas a promover una educación inclusiva” (2022, p. 124)., esta reforma que de acuerdo con Silva y Gutiérrez, fue criticada por centrarse en aspectos gerenciales y financieros, dejando de lado las transformaciones pedagógicas necesarias para la inclusión (como se citó en Gómez, 2017, p. 29).

Con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia en el año de 2018, se dio un cambio en la orientación de las políticas educativas, al ser instituida la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con la que se buscó transformar el sistema educativo bajo el principio de inclusión, interculturalidad y equidad; con la idea de minimizar o eliminar las BAP que enfrentan los educandos.

Esto quedó claramente establecido en el inciso f) del Artículo 3º Constitucional, en el se indica que el sistema educativo será:

inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se

---

<sup>29</sup> En la Programa Sectorial de Educación comprendido en el sexenio 2013-2018, se desarrollaron diversos objetivo, estrategias y líneas de acción que aseguraran la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, orientadas a fomentar de diversas maneras la EI, una de ellas era a través del tercer objetivo: **Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.** Inclusión que se llevaría a cabo en el “aumento de cobertura necesariamente debe ser complementado con acciones que atiendan las particularidades de grupos vulnerables que por razones diversas enfrentan barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación. El sistema educativo debe Contemplar la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y otros factores que limitan el ejercicio del derecho de hombres y mujeres a una educación de calidad. Igualmente, importante es ofrecer opciones a los adultos analfabetas o que no completaron la educación básica” (SEP, 2013, p. 9).

implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (SEP, 2024, p. 2).

A la par se promulgó una nueva LGE tras la declaratoria de invalidez de ciertos artículos en 2021 y su posterior reforma en 2024, donde se establecieron nuevas disposiciones que garantizaran la eliminación de barreras para el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. Contexto en el que la LGE en su Artículo 61° define la EI como el:

conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas las y los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. [En este sentido] se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos (gob.mx, 2024, p. 24).

Reforma que representó un avance en la consolidación de la EI un nuestro sistema educativo para lograr la equidad adaptado a la diversidad y comprometido con la garantía del derecho a la Educación para Todos, al quedar establecido en el Artículo 62° indica textualmente que el “Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones del Sistema Educativo Nacional” (gob.mx, 2024, p. 24).

Esto se se vio fortalecida en nuestro país con la publicación de la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (ENEI), publicada en el año 2019 y cuyo objetivo central es:

convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional [...] en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión

de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019, p. 75).

Estrategias en las que quedaron establecidos 12 principios rectores para la consolidación de la EI, eliminando toda forma de discriminación y exclusión que minimicen o eliminen las BAP que pudieran enfrentar los educandos. Dichos principios se enfocan en la: autonomía progresiva, corresponsabilidad, diversidad, equidad y educación, excelencia en educación, igualdad sustantiva, inclusión, inclusión educativa, interculturalidad, Interés superior de las niñas, niños y adolescentes, interseccionalidad y flexibilidad curricular (SEP, 2019, pp. 75-77). ENEI en la que quedó establecido:

Las dimensiones de la educación inclusiva, retomadas del Índice de inclusión de Ainscow y Booth (2000 y 2015), están relacionadas entre sí y constituyen el núcleo del quehacer de la escuela en el proceso de avanzar hacia comunidades más inclusivas. Se trata de políticas, culturas y prácticas que para ser genuinamente inclusivas deben ser reconocidas y apreciadas por todos los actores y ser producto de la participación reflexiva y crítica del conjunto de los actores vinculados con la comunidad educativa (SEP, 2019, p. 24).

A pesar de todo lo antes indicado y pese los avances en la institucionalización de la EI, en la actualidad se siguen enfrenta desafíos significativos para consolidar este modelo educativo; pues, de acuerdo con Solís:

Los esfuerzos por garantizar el acceso, la permanencia, la conclusión y el logro de los estudiantes, consigna que se repite en cada declaración internacional y política nacional. Lo que lleva a concluir que los esfuerzos son limitados y poco efectivos. En el caso particular de México, es preciso que los esfuerzos no se queden en el plano discursivo textual y se transforme en prácticas concretas del SEN (Solís, 2024, p. 59).

De hecho, la pandemia de COVID-19 del 2020 al 2022, evidenció las desigualdades estructurales del nuestro SEN, subrayando la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para responder a contextos cambiantes, la capacitación a docentes y directivos y las condiciones que garanticen el acceso con equidad a la educación.

En este sentido, para adoptar una visión educativa incluyente, debe partir de valorar la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo, fomentando prácticas pedagógicas flexibles y contextualmente relevantes. Como argumenta Ainscow, las escuelas inclusivas deben enfocarse en la colaboración, la reflexión y la adaptación de sus prácticas para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y condiciones participen plenamente en el proceso educativo (2001, pp. 17-39).

Esto me lleva a reconocer, producto de lo propuesto y la vivido en esta investigación de intervención, que para que este modelo (más allá de lo teórico-político), es necesario que se convierta en una realidad práctica, en el que autoridades, docentes, familias y sociedad en general se reconozcan de manera consciente como respetuosos, solidaria e incluyente. Lo que debe implicar un proceso continuo que exige la transformación cultural, estructural y pedagógica de nuestro sistema educativo.

**CAPÍTULO 4.**  
**LA CONFORMACIÓN DE LA SECUNDARIA NO. 0699**  
**"DAVID ALFARO SIQUEIROS" COMO INSTITUCIÓN**  
**INCLUYENTE**

**Introducción**

El INDEX de Booth y Ainscow (2015) establece que para promover una educación inclusiva es indispensable transformar tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros escolares: la cultura, la política y la práctica. Estas dimensiones, lejos de ser categorías abstractas, se expresan en la cotidianidad escolar, en las formas de relación, en la gestión institucional y, sobre todo, en la experiencia educativa compartida. En este capítulo se busca comprender cómo estas dimensiones se refiguran en la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros” y de qué manera contribuyen a la consolidación de un proyecto educativo incluyente.

En el apartado 4.1 “La Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros” en el contexto de la NEM” se analiza el posicionamiento de esta escuela frente a los planteamientos de la NEM. Se plantea una reflexión sobre los vínculos, tensiones y distancias entre el enfoque inclusivo propuesto por la NEM y el modelo de inclusión que ha venido construyéndose en esta institución mucho antes de la implementación formal de dicho modelo. A partir de observaciones y testimonios, se da cuenta de cómo la inclusión, más que una política impuesta, ha sido en esta escuela un proyecto sostenido en el tiempo por la voluntad, creatividad y compromiso de sus actores educativos.

Por su parte, el apartado 4.2 “La cultura las políticas y las prácticas de la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”. Una mirada desde el INDEX.” se centra en dichas dimensiones, siguiendo la estructura propuesta por el INDEX. Desde un enfoque

hermenéutico y de antropología filosófica, se analiza la cultura escolar como un entramado simbólico en constante transformación; las políticas institucionales como marcos que pueden favorecer u obstaculizar la inclusión; y las prácticas pedagógicas como expresiones vivas del sentido que cada docente le da a su tarea. A través de testimonios, observaciones y análisis documentales, se pone en evidencia cómo estas tres dimensiones dialogan entre sí y dan forma a un proyecto escolar que genuinamente han estado construyendo la comunidad educativa.

El apartado 4.3 “La autocomprensión docente desde mi experiencia” propone una reflexión desde mi propia experiencia como facilitadora y acompañante del proceso de transformación escolar. Aquí, la autocomprensión docente se convierte en una clave de lectura para entender el papel del educador en contextos de inclusión. Desde un enfoque hermenéutico, se plantea cómo el reconocimiento de la propia trayectoria, las emociones, saberes y límites que permite al docente posicionarse de manera consciente en su práctica y abrirse a la escucha y al cuidado del otro y al cuidado de sí.

Finalmente, el apartado 4.4. “El reconocimiento y autocomprensión del docente y su influencia en su práctica educativa”, en donde se profundiza el vínculo entre reconocimiento, autocomprensión y práctica docente dentro de la Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”. Se abordan los sentidos, tensiones y posibilidades que emergen cuando el docente logra reconocerse no solo como ejecutor de políticas, sino como sujeto situado, atravesado por motivaciones, miedos y deseos. Desde esta mirada, se resalta cómo la práctica educativa se transforma cuando el docente se permite mirar al alumno desde una relación ética, afectiva y política, construida en el diálogo, la escucha y la otredad.

En este sentido, este capítulo, en su conjunto, busca ofrecer una mirada comprensiva y situada sobre los procesos que han refigurado a la comunidad escolar de la Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros” como una institución que, más allá del discurso, ha hecho de la inclusión de una práctica cotidiana, viva y profundamente humana.

#### **4.1. La Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros” en el contexto de la NEM**

Con la institucionalización de la NEM, se ha promovido un modelo educativo, basado en una pedagogía humanista y crítica, especialmente orientada a las propuestas de *Las epistemologías del sur* con Bonaventura de Sousa (2009), la educación popular de Paulo Freire representadas en sus obras *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970), *El maestro sin recetas: El desafío de la enseñar en un mundo cambiante* (2016), entre otros autores. Enfocada en una educación “comunitaria, inclusiva e intercultural, [que promueve] los Derechos Humanos [...y evite] los discursos de autoritarismo dentro y fuera del aula” (SEP, 2023, p. 6). Su propósito es fomentar entornos de libertad y autonomía, permitiendo que los estudiantes construyan su propio conocimiento a partir de sus experiencias, con el acompañamiento de distintos actores educativos de la comunidad escolar.

En este sentido, este modelo rompe con la visión tradicional en la que el docente ocupa el centro del proceso educativo y el estudiante es un mero receptor pasivo. Es importante destacar que, si bien el modelo aún está en proceso de construir un paradigma educativo mexicano crítico, aún presenta limitaciones como también ofrece oportunidades de mejora y desarrollo. Una de sus virtudes, que al mismo tiempo representa un desafío, es

la concepción que tienen los docentes sobre la NEM. Esto se relaciona con la comprensión del paradigma investigativo y educativo en el que se sustenta, el cual no se define desde una perspectiva positivista ni hermenéutico-interpretativa<sup>30</sup>, sino desde una crítica (Norzgaray, 2023, 15' 14). Por un lado, este enfoque crítico enriquece la intención de generar cambios educativos; por otro, resulta problemático, ya que no todos los docentes han logrado asimilarlo completamente. Este paradigma no solo busca comprender la realidad, sino transformarla, lo que genera incertidumbre en muchos docentes, sobre cómo llevar a cabo dicha transformación sin contar con una capacitación adecuada y una estructura programática como se les había acostumbrado. A esto se suma la falta de conocimiento o la interpretación divergente de conceptos clave de la NEM como es el trabajo por proyectos, la evaluación formativa pensada desde el pensamiento crítico, la IA para la EI, entre otros (Norzgaray, 2023, 41' 04). Es positivo que la NEM se presente como un proyecto en construcción, ya que con esto se reconoce que el paradigma que se busca desarrollar es dinámico y nunca estará completamente finalizado. Ante desafíos constantes, cambios contextuales y la necesidad de adaptarse, resulta natural que la propuesta se mantenga en un proceso continuo de transformación. De igual manera, el fenómeno educativo y la EI están en permanente evolución, orientados hacia la mejora continua. Como explican Booth y Ainscow “Los centros educativos están siempre cambiando, de distintas formas y por distintas razones”

---

<sup>30</sup> "Evidentemente, no he conseguido convencer a Betti de que una teoría filosófica de la hermenéutica no es una metodología —ni correcta ni incorrecta ('peligrosa')—. Puede resultar equívoco que, por ejemplo, Bollnow llame al comprender 'un rendimiento esencialmente creador'; a pesar de que el propio Betti no vacila en calificar así a la tarea complementadora del derecho de la interpretación de la ley. Sin embargo, el acercamiento a la estética del genio, que el propio Betti se propone, tampoco es suficiente. Una teoría de la inversión no permite superar realmente la reducción psicológica que por lo demás él reconoce correctamente como tal (muy en la línea de Droysen). Por eso no logra salir por completo de la ambigüedad que mantuvo a Dilthey entre psicología y hermenéutica. Cuando para explicar la posibilidad de la comprensión en las ciencias del espíritu se ve obligado, por ejemplo, a presuponer que sólo un espíritu del mismo nivel puede comprender a otro, se hace muy palmaria la insatisfactoria ambigüedad de este enfoque psicológico hermenéutico" (Gadamer, 1999, p. 607).

(2015, p. 14). Estos cambios tienen el potencial de dirigirse hacia una mejora continua a través de planes que propicien prácticas más inclusivas.

De esta manera y como parte del plan de mejora, la NEM busca una educación que desarrolle las capacidades integrales del ser humano<sup>31</sup>, alineada con la realidad social del país y en compromiso con sus comunidades. Además, promueve la construcción de un modelo educativo propio, sin rechazar las aportaciones de otras pedagogías globales, es decir “No se trata de menospreciar o infravalorar las aportaciones pedagógicas de otras partes del mundo, sino de rescatar lo que de ellas sea aplicable a nuestro contexto” (SEP, 2023, p. 7). En el marco de la NEM, la lectura de la realidad adquiere gran relevancia, entendiéndose como:

el ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos, en términos de aprendizaje y en relación con el perfil de sus estudiantes; esto es, la reflexión fundamental sobre sus características, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades. También los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de los padres de familia y del contexto social de la escuela, en las condiciones inmediatas o mediatas que afectan el contexto escolar, desde la perspectiva comunitaria hasta la de las necesidades de convivencia que tiene la humanidad entre sí y con el planeta (SEP, 2023, p. 45).

En este caso, la realidad se sitúa en la Secundaria David Alfaro Siqueiros, cuyas características generales han sido abordadas previamente en el primer capítulo. No obstante, en el contexto específico de la implementación de la NEM en esta secundaria, la organización se estructura a través de un programa sintético en el que se establece “los Contenidos que se

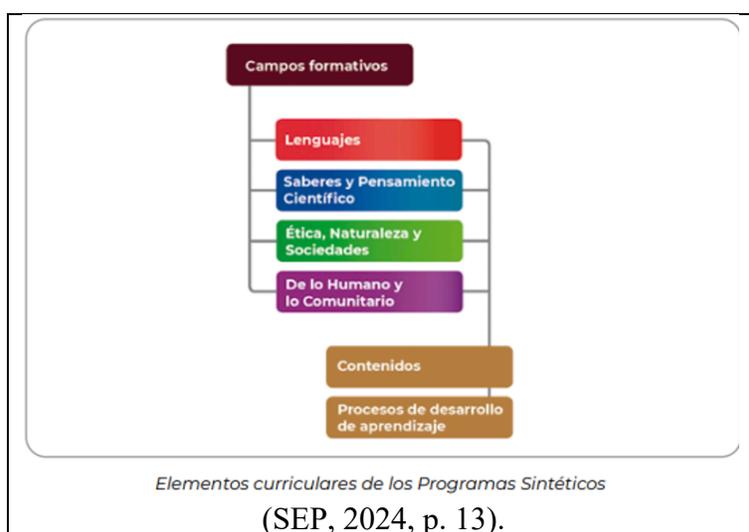
---

<sup>31</sup> De acuerdo con la NEM explica que las capacidades para el desarrollo integral del ser humano implican: “Son las libertades de todo individuo para elegir y actuar; esto implica dejar de ver su desarrollo como meras habilidades, pues el ser humano no se forma para un hacer mecánico y acrítico, sino para apropiarse de la realidad de su vida cotidiana, problematizarla e incidir en ella para transformarla. Las capacidades contemplan las facultades personales y el entorno político, social y económico donde se desenvuelve el individuo.

Capacidades a potencializar: Cognitiva (mentales y de pensamiento); Afectiva (construir vínculos con los demás y contigo); Valorativa (principios y valores para la toma de decisiones); Volitiva (elegir y emprender acciones); Imaginativa (proyectar y proponer alternativas); Lúdica (satisfacción y agrado por lo que hago); Trascendencia (sentido de la vida)” (SEP, *ca.* 2024, s. p.).

abordarán en cada Campo formativo como los Procesos de desarrollo de aprendizaje correspondientes, mismos que mantienen una relación directa con el Perfil de egreso y los Ejes articuladores” (SEP, 2024, p. 11). Su propósito es permitir la integración del conocimiento y evitar la fragmentación del aprendizaje.

En ese sentido, los Campos formativos se organizan en el currículo en cuatro áreas: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y de lo Humano y lo Comunitario. Estos han de favorecer la articulación entre disciplinas y el desarrollo de conocimientos vinculados. En el siguiente esquema podemos ver la manera en que se vinculan estos campos formativos:



En el caso de los Contenidos, éstos no solo agrupan conocimientos dentro de un Campo formativo, sino que también se vinculan con los Ejes Articuladores<sup>32</sup>, permitiendo su relación con hechos concretos de la realidad. Se estructuran de manera progresiva, adaptándose a las características de desarrollo de niñas, niños y adolescentes.

<sup>32</sup> De acuerdo con la NEM los ejes articuladores “tienen una doble función: vincular el currículo con las situaciones o problemas de nuestra realidad, así como ampliar las formas en que miramos y pensamos los conocimientos, las sociedades, el mundo y la vida en general” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023, p. 3). En este sentido, el Plan de Estudios de 2002 propone siete ejes articuladores: Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura (MEJOREDU, 2023, p. 3).

Al respecto, no debemos olvidar que la mayoría de los docentes que en la actualidad atienden el sistema de Educación Básica, como mencionan Rodríguez y López, provienen de dos tradiciones formativas: la normalista y la universitaria; y que aunado a ello “posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales lo estructura y lo orienta en su forma de concebirse como docente y en su práctica” (2006, p. 1311).

Se trata de docentes que tiene miedos, preocupaciones, limitaciones y que se encuentra constituidos por el deber ser y deber hacer histórico. En el contexto nacional de la NEM, específicamente no ha logrado comprender que su tarea es producir e innovar los contenidos que se deben enseñar en correspondencias con los contextos escolares. Esto nos lleva a reconocer que:

Con respecto a la subjetividad, un postulado central ha guiado las investigaciones sobre su conocimiento en los últimos veinte años. Ese postulado es el siguiente: los docentes profesionales poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas. En otras palabras, se propone considerar a los maestros como sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos de su oficio, de su trabajo. La gran importancia de esa perspectiva estriba en el hecho de que los profesores ocupan, en la escuela, una posición fundamental en relación con el conjunto de los agentes escolares: en su trabajo cotidiano con los alumnos, ellos son los principales actores y mediadores de la cultura y de los saberes escolares. En suma, sobre sus hombros descansa, a fin de cuentas, la misión educativa de la escuela. En este sentido, interesarse por sus saberes y por su subjetividad es tratar de penetrar en el núcleo central del proceso concreto de escolarización, tal como se realiza a partir del trabajo cotidiano de los enseñantes en interacción con los alumnos y con los otros agentes educativos (Tardif, 2014, p. 168).

En ese sentido la NEM no ha establecido los mecanismos para que el docente se reconozca y reconozca sus saberes y conocimientos que tiene que trasladar a la propuesta del paradigma

en el que se sustenta ésta. Al respecto algunos docentes me "*Nos piden aplicar metodologías activas, pero hay muchos retos cuando los alumnos no quieren trabajar en equipo o cuando no traen lo básico para la clase* plantel (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

A pesar de ello, la NEM propone que el docente actúe como un agente cultural<sup>33</sup> junto con los estudiantes, quienes, a través de proyectos, construyen el conocimiento de manera colaborativa, reconociéndolo y significándolo en el contexto de su diversidad. Esto implica que tanto docentes como alumnos deben desarrollar valores inclusivos y trabajo colaborativo. Esta visión puedo contrastarla con la práctica pedagógica tradicional de enfoque mecanicista donde el “docente que cayó en la trampa de la curricula mecanicista que requiere que se ofrezca cada vez más contenido sin instrucción básica necesita revertirse a su propia convicción, que determinará una postura ética frente a la curricula y la insertará dentro del correspondiente contexto” (Freire, 2014, p. 64).

*Al respecto una de las docentes expone: La NEM trae muchas ideas que me parecen buenas, lo que yo creo que no va a hacer posible que se logre es por la mentalidad del profesor. Eso lo que va a impedir que cualquier propuesta revolucionaria que ni tan revolucionaria porque esto lleva desde el siglo pasado, no funcionara si el maestro no está dispuesto a cambiarlo. Si el maestro sigue en su misma zona de confort con malas relaciones con sus compañeros, porque no puede crear proyectos con el otro, porque no asiste a trabajar (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).*

que puede asociarse con el libro de Freire *El maestro sin recetas: El desafío de la enseñar en un mundo cambiante* (2016), en el que:

---

<sup>33</sup> El agente cultural al que refiere el papel del docente consiste en que “asuma una postura activa e intervenga en los debates exponiendo esta situación de poder. Los sujetos de cada comunidad deben distinguir que sus espacios particulares o locales son violentados por dinámicas que buscar ignorar sus saberes, su historia, sus costumbres (SEP, 2023, P. 42).

el lector encontrará temas diversos: el papel de la escuela; la alfabetización desde la perspectiva de la educación popular; el rol del maestro; la ciudadanía como derecho de asumir la historia personal y social; la educación como socialización; la ética y estética que este acto entrañan; la historicidad e incompletud del saber; la importancia del error en el proceso pedagógico; la necesidad de restituir el vínculo entre sociedad y naturaleza; la imposibilidad de enseñar sin aprender (y viceversa); la modernidad y la posmodernidad; el constructivismo; el condicionamiento (y no la determinación); la defensa de la escuela pública y la calidad educativa; el optimismo (y pesimismo) pedagógicos como trampas; la alfabetización en ciencias; la cultura como intervención del hombre en un mundo que no hizo y la política como una forma de cambiar el mundo que hemos hecho (Martínez, p. 406).

En correspondencia, he notado que algunos docentes donde me encuentro realizando una observación participante<sup>34</sup> (Woods, 1999), se resisten ante la NEM, ya sea por desconocimientos de sus propios saberes, la falta de desarrollo de las capacidades requeridas, por sentirse cómodos con su forma de trabajo en incluso por el cansancio de transitar en un sinfín de reformas educativas. Por otro lado, tampoco desean recibir orientación por parte de dirección, interpretando a éste posiblemente como una amenaza hacía su persona o a su rol docente, que tiene conocimientos y saberes.

Al respecto una de las maestras explica: *Me da miedo la transformación de la escuela, esta parte de las nuevas políticas, eso me da miedo porque a veces ya no sabemos si traerá algo bueno o no, porque ha habido muchos cambios y dentro de ellos si hay cosas que nosotros abordamos para la mejora del contexto que viven los chicos. Eso me da miedo, que echen a perder la educación desde allá arriba porque nosotros aquí si le echamos ganas, por ejemplo, que el mismo sistema nos vaya a cambiar. Un ejemplo fue la pandemia donde tuvimos que ponerles seis de calificación o que no tuvieran nada de conocimientos por el*

---

<sup>34</sup> En la obra de Goffman, la observación participante, la inmersión del sociólogo en el mundo cotidiano de sus sujetos de estudio, es considerada el método idóneo para comprender la simbología y el sentido de la interacción cara a cara (Emmerich, 1988, p. 29).

*simple hecho de no tener conocimientos. Ojalá que si haya un buen plan educativo. Cuando nos bajan toda la información y tenemos que acatarla me da miedo, a lo nuevo, como todo un individuo, porque estamos trabajando con seres humanos y no es fácil trabajar (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).*

En contraste, hay docentes que vieron de la NEM una oportunidad para innovar en su praxis, creando proyectos centrados en la participación activa del alumno y aunque reconozco y reconoce el docente que le está siendo complejo su puesta en marcha, debido a que los alumnos carecen del desarrollo de algunas capacidades, por ejemplo, el trabajo colaborativo, puesto que es común que un alumno o dos realice todo el trabajo mientras los demás integrantes mantienen una postura pasiva y desinteresada. El docente ante estas problemáticas, y en el mejor de los casos, primero busca información que le permita reflexionar sobre aquellos conceptos que aún no le quedan claros del cómo abordarlos en la praxis y después indaga sobre las diversas estrategias que le permitan hacer frente ante dicha problemática con los alumnos.

En el último caso, se encuentran los docentes que continúan haciendo uso de su campo disciplinar, pero que a su vez están dispuestos a ir proponiendo proyectos en la medida que su proceso de comprensión hacia NEM se va concretizando, es por ello que solicitaron a la directora escolar un plazo en el que pudiesen trabajar algunos contenidos por separado antes de iniciar con proyectos con otros docentes que se vincularan con otros campos formativos.

Es importante mencionar que los docentes ya tienen una noción de la NEM, porque desde hace dos años consecutivos a través de los Consejos Técnicos se ha revisado el nuevo plan y programas de estudio, tratando de comprender en qué consiste la estructura curricular, el perfil de egreso, que son los ejes articuladores, el programa analítico, que son los campos

formativos, las fases y grados, la relación con las epistemologías del sur y la Escuela de Frankfurt, así como el enfoque humanista. Sin embargo, tras algunas entrevistas, se dio a conocer que en general tanto a docentes, orientadores y directivos, no les queda completamente claro la parte epistemológica, en consecuencia, a partir de la comprensión que se ha tenido que aplicar la NEM de una manera peculiar a la cual ha denominado la directora escolar como su “Frankenstein” (Esteva, 2023), es decir, entrelazan la forma de trabajo previo, la ya conocida bajo su proyecto escolar trabajado desde hace años y lo comprendido por la comunidad escolar respecto a la NEM, esto implica que la secundaria comenzó a regirse bajo una cierta estructura que se encuentra estipulada en plan y programa de estudios 2022:



(Twinkl, 2023)

En la imagen se puede visualizar con mayor claridad la estructura de la NEM, aunque cada apartado tiene su complejidad, por ejemplo, la directora expresa que la escuela debe trabajar a partir del programa analítico que parte del programa sintético, pero que entre ellos existe una contradicción, puesto que mientras en el programa sintético el docente debe abarcar todos los contenidos a lo largo del año, para el programa analítico es imperativo partir de las situaciones reales que pasan en la escuela que viven los alumnos y que son de interés, no

pensando en una acumulación de contenidos con los que se debe cumplir en un tiempo determinado, significa que realmente sería complejo realizar un aprendizaje situado y se ignora el interés del alumno.

Respeto a la planificación de las clases, la directora les ha solicitado a los docentes que las elaboren a partir de los programas analíticos, mismo que implican basarse en la metodología que propone cada campo formativo. La intención es que el docente se vaya familiarizado con las metodologías, así como el que indague en lo que consiste la NEM, puesto que la directora considera que éstas son importantes para el trabajo colaborativo.

Dentro de la planeación el docente debe considerar que los alumnos de la Secundaria “David Alfaro Siqueiros” no tiene una serie de capacidades desarrolladas, valores y habilidades tales como: socioemocionales, resiliencia, empatía, asertividad, colaboración, pensamiento crítico, comprensión y análisis. Elementos clave para llevar a cabo practicas inclusivas, aunado a la posición pasiva y receptiva que ha marcado a los alumnos por generaciones.

Problemática que no sólo incumbe a las planeaciones sino a escuela en general, puesto que los alumnos se niegan a trabajar en equipo, se inclinan ante postura individual sin la comprensión del otro.

Como alterativa se sugirió a los docentes comenzar a evaluar por medio rubricas de valores y ética que giren en torno a actividades que resalten y ayuden al alumno a darse cuenta de valores como la empatía, la responsabilidad cumplir con todos sus materiales, que se valore la participación y como se dio, con el objetivo de que el alumno les permita ser reflexivo y consciente de que ellos están generando el buen trabajo el mal trabajo del equipo así como hay una corresponsabilidad (Esteva, 2023).

En síntesis, a la comunidad educativa de la secundaria le ha sido complejo comprender y llevar a la praxis la NEM por diversos factores ya expuesto, sin embargo, se encuentran en su mayoría optimistas por el cambio, sobre todo porque nos es ajeno a ellos. La secundaria “David Alfaro Siqueiros” es destacada por un proyecto muy particular sustentado en una visión inclusiva, dirigida a formar ser humanos que comprendan sus acciones de manera crítica y sean responsables de ellas, no solo dentro de la comunidad escolar, sino que mantengan esa congruencia fuera de ella y que forme parte de quiénes son. Aunque no lo dicen literalmente los docentes con las siguientes palabras, les enseñan a los alumnos el cuidado sí y el cuidado del otro, tanto como bienes materiales, áreas comunes hasta el cuidado de su cuerpo y mente.

#### **4.2. La cultura, la política y las prácticas en la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros. Una mirada desde el INDEX.**

La noción de cultura ha sido objeto de múltiples interpretaciones en la teoría social y filosófica. Para la presente investigación me gustaría resaltar que tras leer las ideas de diversos autores puedo definir a la cultura escolar como el entramado de valores, símbolos, prácticas y tradiciones que se comparten y transforman en la comunidad educativa. Esta definición se sustenta en varios planteamientos relevantes, tal es el caso de la Antropología Filosófica y Hermenéutica. Autores como García (2008) y Eagleton (2000) proponen que la cultura trasciende la simple transmisión de conocimientos para configurarse como un proceso de formación integral del sujeto, en el cual el “cultivo” se entiende en palabras de García “las formas de comportamiento, símbolos y valores que constituyen el patrimonio singularizado de cada grupo humano, incluyendo las ideas tradicionales y los valores asociados” (2008, p. 8).

En esta línea, Beuchot retoma la idea de Gadamer subrayando la importancia de “poner el texto en su contexto” (2011, p. 96), para interpretar la tradición, es decir, comprender que cada manifestación cultural se inserta en plano histórico, social y lingüístico que enriquece su significado. Desde esta perspectiva hermenéutica la cultura se puede entender como un proceso dinámico y en constante reconstrucción o refiguración, donde el diálogo y la experiencia son elementos fundamentales. Dichos elementos se manifiestan y se expresan a través del lenguaje<sup>35</sup>, el cual no solo transmite significado, sino que también configura la manera en que se percibe, se interpreta y se renueva la tradición, tal como enfatiza Gadamer al indicar que:

la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje, es esto, habla por sí misma como lo hace un tú. El tú no es objeto, sino que se comporta respecto a objetos. Pero esto no debe malinterpretarse como si en la tradición lo que en ella accede a la experiencia se comprendiese como la opinión de otro que es a su vez un tú. Por el contrario, estamos convencidos de que la comprensión de la tradición no entiende el texto transmitido como la manifestación vital de un tú, sino como un contenido de sentido libre de toda atadura a los que opinan, al yo y al tú. Al mismo tiempo el comportamiento respecto al tú y el sentido de la experiencia que en él tiene lugar deben poder servir al análisis de la experiencia hermenéutica; pues también la tradición es un verdadero compañero de comunicación, al que estamos vinculados como lo está el yo al tú (Gadamer, 1999, p. 434).

En este sentido, la tradición se entiende como un ente dinámico y comunicativo que se construye en el intercambio entre el yo y el otro (el tú), en el diálogo constante y en la reinterpretación de lo transmitido a través del lenguaje común. No se trata de depositar información, sino de una fuente viva de sentido que se enriquece a través de la interacción y

---

<sup>35</sup> De acuerdo con la hermenéutica lenguaje es todo aquello que tiene el potencial de emitir un significado, de ahí que no se reduce a la oralidad o a lo escrito. Esto me lleva a indicar que: “También son formas de representación los símbolos, e incluso las señales: también ellas poseen la estructura referencial que las convierte en representaciones” (Gadamer, 1999, p. 202).

la experiencia hermenéutica. Así, la tradición se convierte en el fundamento sobre el cual se construyen nuevas interpretaciones y se fomenta el diálogo, elementos importantes para la comprensión y la transformación de las prácticas culturales en el ámbito educativo. En la Escuela Secundaria N° 0699, la cultura institucional ha evolucionado bajo la influencia de docentes, directivos, orientadores, padres de familia, las políticas y reformas educativas, hasta llegar a la implementación actual de la NEM. Sin embargo, las prácticas educativas, la convivencia y las políticas no siempre reflejan una visión armónica. Como menciona un docente: *Intento motivarlos, pero a veces siento que hay una desconexión, como si no vieran la escuela como algo relevante para su vida* (Comunicación personal, 3 de mayo de 2023). Esta declaración ilustra la brecha entre los ideales pedagógicos y la realidad en el aula.

Desde esta perspectiva, Booth y Ainscow (2002) sostienen que para que tenga lugar el cambio institucional hacia una escuela inclusiva requiere, en primer lugar, una transformación cultural. Modelo en el que la cultura escolar se articula en dos dimensiones: la construcción de comunidad y el establecimiento de valores inclusivos. Este planteamiento resulta particularmente relevante para la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros”, donde la aplicación de prácticas inclusivas debe partir de la revisión y la transformación de la identidad cultural del centro.

Dicho proceso de transformación de la cultura hacia una visión incluyente, se presenta en el INDEX a través de una serie de indicadores en la que la comunidad escolar puede apoyarse para identificar si “El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos; [además si este] trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad” (Booth y Ainscow, 2015, p. 80). De esta manera los docentes, directivos y orientadores, planifican, enseñan y revisan en colaboración, además de desarrollar recursos compartidos

para apoyar el aprendizaje, sobre todo durante los Consejo Técnico Escolar (CTE) y de manera individual. Dentro de estos indicadores de encuentran:

1. Todo el mundo es bienvenido; 2. el equipo educativo coopera; 3. los estudiantes se ayudan mutuamente; 4. el equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente; 5. el equipo educativo y los padres/tutores colaboran; 6. el equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos; 7. el centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática; 8. el centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo; 9. los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género; 10. el centro escolar y la localidad se apoyan entre sí; 11. el equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar (Booth y Ainscow, 2015, p. 79).

La segunda dimensión de indicadores está enfocada a establecer valores inclusivos los cuales son:

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos (Booth y Ainscow, 2015, p. 79).

En este sentido, podemos observar que la dimensión cultural se aborda desde una perspectiva integral a través de una serie de indicadores que permiten comprender cómo se configura la identidad y el sentido de pertenencia de la comunidad educativa. Esta aproximación reconoce a la cultura como un ente en constante cambio y comunicativa, en el que las tradiciones, los

valores y las prácticas se reinventan a través del diálogo<sup>36</sup> y la interacción constante. Booth y Aiscow reconocen e invitan al diálogo comprendiendo que “Cuando dos o más personas dialogan desde la base de la igualdad, la honestidad y la confianza, cabe una exploración mutua de las opiniones del otro y sus concepciones. Escuchar es más importante que hablar” (2015, p. 23).

En la dimensión de la cultura también se aborda un sentido identitario, se centra en el reconocimiento de la propia historia, tradiciones y símbolos que la conforman en el centro<sup>37</sup>. Los indicadores que abordan este sentido van orientados a reconocer el grado de apropiación y valoración que la comunidad educativa tiene respecto a sus raíces y al legado histórico, evidenciando el sentido de pertenencia y cohesión que se ha construido a lo largo del tiempo a través de la participación de toda la comunidad educativa la cual como menciona Booth y Aiscow al “involucrarse con otros se refuerza el sentido de identidad, cuando somos aceptados y valorados por quienes somos” (2015, p. 27).

También Booth y Ainscow establecen un apartado para resaltar los valores y creencias que orientan el comportamiento, la toma de decisiones y la convivencia dentro de la institución. Los indicadores en esta área recogen la difusión, la internalización y la coherencia de los valores éticos, morales y sociales, tanto en el discurso institucional como en las prácticas diarias tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

---

<sup>36</sup> Es importante recordar que de acuerdo con Gadamer se trata de un *diálogo vivo*, en el que “admitiendo la crítica al concepto de subjetividad hecha por Heidegger, concepto en el que demostró la supervivencia de la idea de substancia, intenté detectar en el diálogo el fenómeno originario de lenguaje. Esto significaba a la vez una reorientación hermenéutica de la dialéctica, desarrollada por el idealismo alemán como método especulativo, hacia el arte del dialogo vivo en el que se había realizado el movimiento intelectual socrático-platónico. No es que ese arte pretendiera ser una dialéctica meramente negativa, aunque la dialéctica griega fuera siempre consciente de su radical insuficiencia; representó, no obstante, un correctivo al ideal metodológico de la dialéctica moderna. que había culminado en el idealismo del absoluto” (1998, p. 321).

<sup>37</sup> Este centro escolar es producto de un movimiento conocido como el MEP.

Tabla 2 Valores inclusivos		
Estructuras	Relaciones	Espiritu
Igualdad	Respeto a la Diversidad	Alegria
Derechos	No - violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

(Booth y Ainscow, 2015, p. 26).

Finalmente, otro aspecto clave en la participación es el diálogo y la acción participativa que implica “estar y colaborar con otros [...] involucrarse activamente en el aprendizaje [además a] la tarea de participar en las decisiones sobre la propia vida, incluida la educación y enlaza con las ideas de *democracia y libertad*” (Booth y Ainscow, 2015, p. 27). Los indicadores correspondientes identifican, por ejemplo, la existencia de mecanismos formales e informales para la participación de docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad, así como la capacidad de estos para articular propuestas y responder a los desafíos emergentes.

En el caso particular de la Secundaria, fue a través de entrevistas, pláticas informales, uso de cuestionarios indicadores del INDEX, aplicados tanto a alumnos como al personal educativo para lograr rescatar la idea diferenciada que tienen de la cultura y los valores que convergen dentro del centro escolar, en los cuales se destaca que el ambiente de la institución es en general, respetuoso; pero también enfrenta tensiones en las cuales los profesores expresaron lo siguiente:

- *Entre los alumnos hay respeto, pero algunos están muy aislados o tienen problemas de convivencia.*" (Comunicación personal, 19 de mayo de 2023).
- *A veces hay conflictos entre los mismos maestros, y eso se refleja en el ambiente escolar.* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).
- *La relación con los padres de familia es complicada. Algunos son muy participativos, pero otros ni vienen a las reuniones.* (Comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

Estos comentarios sugieren que, aunque hay esfuerzos por fomentar la inclusión y el diálogo, existen desafíos en la construcción de una comunidad cohesionada. Booth y Ainscow (2015) sostienen que una escuela inclusiva debe fortalecer el sentido de comunidad y establecer valores compartidos, lo cual requiere procesos de diálogo entre todos los actores escolares.

Durante mi estancia en la Secundaria observé tensiones entre los profesores, llevándolos a dividirse por afinidad de pensamiento, ideas, prácticas y conductas. El problema radicaba en que estas divisiones eran percibidas por los alumnos, quienes a su vez algunos las replicaban en el aula. No obstante, a pesar de que algunos docentes no mantenían la mejor relación con sus colegas o con la dirección, participaban activamente en la organización y desarrollo de las actividades diarias de la escuela dentro de sus posibilidades

En cuanto a los alumnos, las opiniones sobre el sentido de pertenencias y los valores de la institución eran diversas. De acuerdo con el primer cuestionario de indicadores del INDEX, la mayoría de los estudiantes de primer año se sintieron bienvenidos en la secundaria, aunque les resultó difícil adaptarse a un nuevo espacio y nuevas reglas. Un ejemplo de ello se leer en el siguiente cuestionario:

## Cuestionario 3. Mi centro escolar

Cuestionario para alumnos de 2.º Ciclo de Enseñanza Básica/Primaria y Enseñanza Media/Secundaria

Grado y Grupo: 1º B

	De acuerdo	Mi de acuerdo o desacuerdo	Discrepancia
<i>Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión.</i>			
1 Me gusta ir a esta escuela.	✓		
2 Me siento parte de la escuela.	✓		
3 Las áreas de mi escuela (patio, cancha, solarío, etc.) son muy atractivos.		✓	
4 Los baños están limpios y seguros.	✓		
5 Consideras que la relación entre estudiantes es buena y respetuosa.		✓	
6 Consideras que la relación entre maestros es buena y respetuosa.	✓		
7 Consideras que la relación entre maestros y alumnos es buena.	✓		
8 Tengo algunos buenos amigos aquí.	✓		
9 Me gustan mis profesores.	✓		
10 El centro escolar me ayuda a sentirme bien conmigo mismo.	✓		
11 Mi centro escolar me ayuda a sentirme bien acerca del futuro.	✓		
12 Se nos anima a defender lo que creemos que es correcto.	✓		
13 Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes.	✓		
14 Sólo por estar en el centro escolar uno aprende a relacionarse con la gente.		✓	
15 He aprendido lo que significa la democracia en el centro escolar.		✓	
16 He aprendido como mis acciones afectan a otros en el centro escolar.		✓	
17 He aprendido como mis acciones afectan a otros.		✓	
18 He aprendido como mis valores afectan a la forma que actúo.		✓	
19 Yo como de forma saludable en el centro escolar.		✓	
20 Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en el centro escolar.		✓	
21 Cuando los profesores dicen que van a hacer algo, lo hacen.		✓	
22 Las personas admiten cuando han cometido un error.		✓	
23 Hay un lugar cómodo dentro del centro al que puedo ir a la hora de comer.	✓		
24 Me he involucrado en hacer de mi centro un lugar mejor.			✓
25 Cualquier estudiante que vive cerca de este centro es bienvenido a venir aquí.	✓		
26 Cuando llegué al centro escolar me ayudaron a integrarme.	✓		
27 Cuidas los espacios de tu escuela, además tu espacio en el salón.	✓		
28 Uno se siente parte del centro sea cual sea su religión o si no tiene religión.	✓		
29 Los estudiantes no menosprecian a los demás a causa de lo que llevan puesto y sus diferencias.			✓
30 Los chicos y chicas se llevan bien.	✓		
31 En este centro, ser gay, lesbiana u otra orientación sexual es visto de manera respetuosa.		✓	
32 Los estudiantes con discapacidad son respetados y aceptados.		✓	
33 Los estudiantes evitan no llamar a otros con nombres agresivos.			✓
34 Si alguien me intimida o a cualquier otra persona, se lo diría a un profesor.	✓		
35 Los profesores no tienen favoritismos entre los estudiantes			✓
36 Los profesores se preocupan por su bienestar sobre todo cuando no asisto a clase.			✓
37 Creo que los profesores son justos cuando otorgan una consecuencia debido a las	✓		

En el quinto apartado del *INDEX*, se proporciona una serie de cuestionarios y un marco de planificación con el fin de ser utilizados y adaptados según las necesidades, el lenguaje y las

características particulares de cada institución educativa. Booth y Ainscow señalan que estos instrumentos pueden emplearse para “reflexionar sobre un plan de mejora en el que los cambios realizados en cada dimensión y sección se refuercen mutuamente” (2015, p. 178).

En este sentido, el cuestionario que se presenta está dirigido a estudiantes del segundo ciclo de educación básica/primaria y secundaria. Utilizando un lenguaje claro, accesible y cercano a la voz estudiantil, este instrumento invita a los alumnos a expresar sus percepciones sobre distintos aspectos de su vida escolar. A grandes rasgos, las preguntas abordan el sentido de pertenencias que experimentan dentro de su centro educativo, así como su percepción sobre si se sienten aceptados, valorados, respetados y escuchados.

El cuestionario también permite identificar si los estudiantes perciben relaciones basadas en el respeto mutuo entre compañeros y adultos y si reconocen la escuela como un espacio seguro, justo y significativo. Al mismo tiempo, brinda indicios sobre las prácticas inclusivas, democráticas y colaborativas dentro del aula, el nivel de participación en la toma de decisiones, y la vivencia de valores como la solidaridad, la equidad y el cuidado del entorno.

La relevancia de este instrumento en la presente investigación radica en que permite acceder a una perspectiva directa de los estudiantes sobre el clima escolar, sus relaciones sociales y su experiencia educativa cotidiana. A través de esta mirada, es posible obtener información valiosa sobre las condiciones culturales, políticas y prácticas de la escuela, permitiendo visibilizar tanto los logros como las áreas de oportunidad para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

A su vez, los alumnos de segundo y tercer año en el mismo cuestionario manifestaron una percepción menos positiva sobre la dinámica escolar, particularmente los de tercer año,

quienes se sentían vigilados, castigados en ocasiones y poco valorados en sus opiniones y perspectivas. Considero que un elemento que podría beneficiar a la Secundaria sería permitir que los estudiantes participaran en la construcción del marco de valores, prácticas y políticas de la escuela, fomentando así un mayor sentido de pertenencia y compromiso.

### Cuestionario 3. Mi centro escolar

Cuestionario para alumnos de 2.º Ciclo de Enseñanza Básica/Primaria y Enseñanza Media/Secundaria

Grado y Grupo: 2º A

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Desacuerdo
<i>Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión.</i>			
1		<input checked="" type="checkbox"/>	
2		<input checked="" type="checkbox"/>	
3	<input checked="" type="checkbox"/>		
4	<input checked="" type="checkbox"/>		
5			<input checked="" type="checkbox"/>
6	<input checked="" type="checkbox"/>		
7	<input checked="" type="checkbox"/>		
8			<input checked="" type="checkbox"/>
9		<input checked="" type="checkbox"/>	
10	<input checked="" type="checkbox"/>		
11	<input checked="" type="checkbox"/>		
12		<input checked="" type="checkbox"/>	
13	<input checked="" type="checkbox"/>		
14	<input checked="" type="checkbox"/>		
15		<input checked="" type="checkbox"/>	
16		<input checked="" type="checkbox"/>	
17			<input checked="" type="checkbox"/>
18	<input checked="" type="checkbox"/>		
19	<input checked="" type="checkbox"/>		
20			<input checked="" type="checkbox"/>
21		<input checked="" type="checkbox"/>	
22			<input checked="" type="checkbox"/>
23	<input checked="" type="checkbox"/>		
24		<input checked="" type="checkbox"/>	
25	<input checked="" type="checkbox"/>		
26		<input checked="" type="checkbox"/>	
27	<input checked="" type="checkbox"/>		
28		<input checked="" type="checkbox"/>	
29	<input checked="" type="checkbox"/>		
30		<input checked="" type="checkbox"/>	
31		<input checked="" type="checkbox"/>	
32	<input checked="" type="checkbox"/>		
33		<input checked="" type="checkbox"/>	
34	<input checked="" type="checkbox"/>		
35	<input checked="" type="checkbox"/>		
36		<input checked="" type="checkbox"/>	
37			

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Desacuerdo
1		<input checked="" type="checkbox"/>	
2		<input checked="" type="checkbox"/>	
3		<input checked="" type="checkbox"/>	
4		<input checked="" type="checkbox"/>	
5			<input checked="" type="checkbox"/>
6		<input checked="" type="checkbox"/>	
7	<input checked="" type="checkbox"/>		
8			<input checked="" type="checkbox"/>
9		<input checked="" type="checkbox"/>	
10		<input checked="" type="checkbox"/>	
11		<input checked="" type="checkbox"/>	
12			<input checked="" type="checkbox"/>
13		<input checked="" type="checkbox"/>	
14		<input checked="" type="checkbox"/>	
15			<input checked="" type="checkbox"/>
16		<input checked="" type="checkbox"/>	
17		<input checked="" type="checkbox"/>	
18		<input checked="" type="checkbox"/>	
19			<input checked="" type="checkbox"/>
20			<input checked="" type="checkbox"/>
21		<input checked="" type="checkbox"/>	
22			<input checked="" type="checkbox"/>
23			<input checked="" type="checkbox"/>
24	<input checked="" type="checkbox"/>		
25			<input checked="" type="checkbox"/>
26		<input checked="" type="checkbox"/>	
27			<input checked="" type="checkbox"/>
28		<input checked="" type="checkbox"/>	
29			<input checked="" type="checkbox"/>
30		<input checked="" type="checkbox"/>	
31			<input checked="" type="checkbox"/>
32		<input checked="" type="checkbox"/>	
33			<input checked="" type="checkbox"/>
34			<input checked="" type="checkbox"/>
35		<input checked="" type="checkbox"/>	
36		<input checked="" type="checkbox"/>	
37			<input checked="" type="checkbox"/>
38		<input checked="" type="checkbox"/>	
39			<input checked="" type="checkbox"/>
40		<input checked="" type="checkbox"/>	
41			<input checked="" type="checkbox"/>
42		<input checked="" type="checkbox"/>	
43		<input checked="" type="checkbox"/>	
44		<input checked="" type="checkbox"/>	
45			<input checked="" type="checkbox"/>
46		<input checked="" type="checkbox"/>	
47		<input checked="" type="checkbox"/>	
48			<input checked="" type="checkbox"/>
49		<input checked="" type="checkbox"/>	
50		<input checked="" type="checkbox"/>	
51			<input checked="" type="checkbox"/>
52		<input checked="" type="checkbox"/>	
53		<input checked="" type="checkbox"/>	
54		<input checked="" type="checkbox"/>	
55		<input checked="" type="checkbox"/>	
56		<input checked="" type="checkbox"/>	
57		<input checked="" type="checkbox"/>	
58		<input checked="" type="checkbox"/>	
59		<input checked="" type="checkbox"/>	
60	<input checked="" type="checkbox"/>		
61		<input checked="" type="checkbox"/>	
62		<input checked="" type="checkbox"/>	
63			

Estas son las tres cosas que más me gustan de mi escuela:

- El juego de la saquetbol
- Los Kermeses
- La biblioteca

Estas son las tres cosas que más me gustaría cambiar de mi escuela:

- Los baños
- El edificio
- El ambiente
- Los barones

Grado y grupo: 3 B

A pesar de estas tensiones, la cultura escolar se manifiesta en los valores y creencias que se transmiten a través de las interacciones diarias y en la forma en que se conciben el aprendizaje y la convivencia. En este sentido, la presencia de valores como el respeto, la solidaridad, la participación, la calidez, la responsabilidad, honestidad y el diálogo, especialmente entre el personal educativo, directivo y los alumnos, constituyen la base de lo que la directora denomina "El proyecto escolar". Éste marca la diferencia respecto a otros contextos educativos, promoviendo la inclusión y minimizando prácticas excluyentes o jerárquicas.

La historia, las tradiciones y la evolución del centro han contribuido a la formación de una identidad única, reflejada en la manera de interactuar, en los rituales escolares y en las formas de comunicación predominantes en la comunidad. En este sentido, los docentes más antiguos de la escuela tienen un conocimiento profundo de la historia de la institución y reconocen el legado de esfuerzo, dedicación y cariño que ha implicado su construcción. Un testimonio ilustra esta visión. Al respecto una maestra expresa lo siguiente: *Yo veo que hay muchos que llevan años aquí y hay nuevos profesores. Los que ya conocen el proyecto desde hace tiempo lo entienden bien, pero los nuevos no sé si logran acoplarse. Son como más individualistas. Como todo, son como los alumnos: tienen que adaptarse, conocer y realmente apropiarse del trabajo y del proyecto de la escuela para que se pongan la camiseta y entonces, ahora sí, participen más.* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Este testimonio refleja la necesidad de una integración progresiva de los nuevos docentes al proyecto escolar, promoviendo un sentido de identidad y compromiso colectivo. De esta manera, la consolidación de una comunidad educativa inclusiva y cohesionada

dependerá en gran medida del fortalecimiento del diálogo y la construcción compartida de valores y prácticas dentro de la escuela.

El proyecto escolar se ha convertido en un espacio de construcción colectiva, donde la cultura, las tradiciones y los valores de la comunidad educativa convergen en una propuesta centrada en los estudiantes. Desde su inicio, los docentes han jugado un papel fundamental en su desarrollo, reconociendo que su éxito radica en el compromiso y la colaboración de todos.

Una de las docentes que se integró al proyecto destaca que, en sus inicios, generó ciertos desafíos, pero también se convirtió en un modelo de atención prioritaria hacia los estudiantes: *Se les da mucha prioridad a los estudiantes. Esto llegó a causar mucho problema en cierto tiempo cuando yo me integré, pero fui una de las que se sumó al proyecto. Aquí están los pioneros, los que de alguna manera picaron piedra para que funcionara* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

La maestra Pati es reconocida como una de las figuras clave en este proceso, no solo por su liderazgo, sino por su capacidad de inspirar a otros a sumarse activamente, al respecto un docente comentó: *Ella siempre da el ejemplo, no ordena, sino que actúa junto con nosotros* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

El compromiso con la comunidad es otro eje central del proyecto. La integración de valores y prácticas enfocadas en el bienestar estudiantil ha marcado una diferencia en la cultura escolar. Una docente dijo: *Me encanta cómo todo está enfocado hacia el alumno, hacia su mejora, no solo en el aprendizaje, sino también en lo emocional y en su desarrollo como ciudadanos* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Este proyecto llevó a la implementación de proyectos paralelos, como el reciclado y el comité de ecología, que no solo buscan el cuidado ambiental, sino también inculcar responsabilidad y conciencia social entre los estudiantes.

Uno de los logros más destacados del proyecto ha sido el respeto por los espacios escolares. Como comenta un profesor: *En comparación con otras instituciones, aquí son muy respetuosos, tanto entre ellos como con nosotros y con el mobiliario. Han aprendido que este es su espacio y lo cuidan* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Este sentido de pertenencia ha sido clave para la conservación y mejora del entorno escolar y el fomento de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Además de los proyectos ambientales, la preocupación por la salud y el bienestar de los estudiantes se ha reflejado en la supervisión de la tienda escolar y la implementación de la asignatura de vida saludable. Una docente expresa: *Nos aseguramos de que la alimentación sea adecuada, porque pensamos en cada uno de ellos, en sus necesidades y en cómo podemos apoyarlos de la mejor manera* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Otro aspecto que resalta entre los docentes es la apertura al diálogo y la colaboración entre el equipo de trabajo. *Nuestra relación es muy buena, aunque a veces hay diferencias de ideas, pero todas se toman en cuenta* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

La comunicación y la disposición de los directivos para escuchar nuevas propuestas han sido fundamentales para fortalecer la cohesión del equipo y la implementación de nuevas iniciativas. *Me encanta que en dirección siempre nos apoyan. No hay prepotencia ni imposición, sino una guía para que todos avancemos juntos* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

En este sentido, el proyecto escolar no solo ha transformado la experiencia de los estudiantes, sino también la de los docentes, quienes encuentran en él un espacio de desarrollo profesional y de colaboración mutua. *Aquí, todos somos parte del proyecto y trabajamos pensando en qué se va a lograr, qué aprendizajes y habilidades queremos desarrollar en los chicos* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Esta visión compartida ha sido el motor que impulsa la continuidad y evolución del proyecto, con la esperanza de que su impacto trascienda y se convierta en un modelo de referencia para otras comunidades educativas.

A partir de los testimonios recabados pude identificar dos líneas de acción clave para fortalecer la dimensión cultural y, atendiendo a lo que se plantea desde la IA, les propuse para el mejoramiento del proyecto escolar:

1. El fortalecimiento de la identidad y comunidad escolar promoviendo espacios de diálogo que permitan reconstruir la identidad del centro educativo desde la voz de sus actores, por ejemplo, a partir de un periódico mural donde se presenten las múltiples fotografías que han sido recabadas a lo largo de los años, mismas que presentan el desarrollo de la escuela. Aunado a esto pláticas con los alumnos para que conozcan la historia de su escuela y desde allí ir incorporando un sentido de pertenencia y orgullo por su institución. Además, se pudiese implementar "círculo de diálogo" en los que se analicen las tradiciones, valores y prácticas actuales, fomentando una reflexión compartida sobre la cultura escolar, en donde participen toda la comunidad escolar incluyendo si posible a los padres de familia.
2. En el caso del fortalecimiento de los valores se puede definir un conjunto de valores compartidos que guíen la acción pedagógica y la convivencia en el centro escolar

basado en los indicadores del INDEX y los solicitados por la misma comunidad, con el fin de que oriente la práctica cotidiana hacia la equidad y el respeto por la diversidad. Además, permitir dar voz a los estudiantes para que expresen cómo se sienten en la escuela y en qué les gustaría aportar. De hecho, uno de los problemas muy visible en los grupos de tercer año fue que la percepción que se tiene hacia las consecuencias a la falta de una norma, es interpretada como un “castigo” puesto que exponen que no todos los docentes les explican el porqué de la consecuencia.

Consecuencias que están ligadas a un marco de normas y reglas estipuladas por los docentes y en las que el alumno no participa, sólo las acata. Dimensión que corresponde a la de las políticas del INDEX y que se desarrollara más adelante.

Finalmente, como parte de mi función promotora, se llevaron a cabo pláticas orientadas a fomentar una cultura más inclusiva, con la premisa de reconocer, comprender y cuidar a la otredad en su diversidad. Estas sesiones buscaron sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de evitar prácticas de exclusión y construir relaciones basadas en el respeto mutuo. En este sentido, la cultura escolar se presenta no solo como un reflejo de las dinámicas internas de la escuela, sino también como un espacio de transformación social en el que cada miembro contribuye a la construcción de un entorno más justo e integrador.

En este sentido, la consolidación de una cultura escolar inclusiva, como se planteó en la dimensión anterior, demanda que los valores compartidos se traduzcan en políticas que guíen la gestión, la convivencia y la práctica educativa. Tal como señalan Booth y Ainscow, “las políticas y las prácticas que sostienen los valores se cambian a medida que los centros escolares desarrollan su marco de valores, comprenden sus implicaciones para la acción y

comienzan a implementarlos” (2015, p. 31). De esta manera, la dimensión de políticas no puede entenderse de manera aislada, sino como una proyección estructurada de los principios que conforman la identidad de la comunidad escolar.

Desde esta perspectiva, establecer políticas inclusivas implica garantizar que la diversidad sea un eje rector en la planificación y ejecución de acciones institucionales. Como explican Booth y Ainscow las políticas inclusivas buscan “asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo” (2015, p. 50). Este principio se puede dividir en dos líneas de acción principales:

1. Construcción de un Marco Normativo Inclusivo: enfocado al fortalecimiento de una escuela inclusiva, lo que requiere que sus políticas reflejen los valores definidos colectivamente, trascendiendo el cumplimiento de normativas externas y convirtiéndose en una manifestación auténtica del compromiso con la equidad, la diversidad y el respeto. Tal como indican Booth y Ainscow: “las políticas antidiscriminatorias se pondrían en marcha entonces, no porque haya que cumplir con la legislación, sino porque promueven los valores compartidos dentro del centro” (2015, p. 47).

2. Organización del Apoyo a la Diversidad: centrado en una política inclusiva que sea eficaz, en la que no solo se establecen normas generales de convivencia, sino que también estructura estrategias para garantizar el acompañamiento de todos los miembros de la comunidad escolar. Esto implica que el centro escolar no solo establezca valores de equidad, sino que desarrolle acciones concretas para asegurar su implementación efectiva, una estrategia es cómo lo menciona Booth y Ainscow donde es primordial garantizar que “los

grupos de enseñanza y aprendizaje se organicen de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes” (2015, p. 17).

En esta línea, las políticas inclusivas en la escuela deben ser concebidas como herramientas flexibles y adaptativas que permitan atender las necesidades reales de docentes y estudiantes no solo en la minimización o eliminación de BAP, sino también la construcción de culturas, políticas y prácticas que promuevan la participación de todos y todas. Esta propuesta enfatiza la importancia de la colaboración y el análisis crítico de las estructuras escolares para garantizar que las políticas respondan efectivamente a la diversidad del alumnado.

Sin embargo, las entrevistas realizadas muestran que las normas y políticas que rigen la escuela no siempre responden a estas necesidades. Como menciona un docente: *"Nos dan lineamientos desde arriba, pero a veces no toman en cuenta nuestra realidad en el aula"* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Otro comenta: *Los consejos técnicos son espacios útiles, pero no siempre se usan para discutir lo que realmente nos ayudaría en nuestra práctica* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Además, la implementación de programas muchas veces se ve limitada por la falta de recursos: *Nos piden implementar ciertos programas, pero no siempre llegan los recursos necesarios para hacerlo bien* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Estos comentarios reflejan una falta de articulación entre las políticas educativas y el contexto específico de la escuela. Como plantea Gadamer, la tradición educativa debe entenderse como un diálogo constante donde las experiencias del aula sean consideradas para la toma de decisiones. En este sentido, las normas escolares no deberían ser impuestas sin

reflexión, sino surgir de un proceso de construcción colectiva que incluya tanto a docentes como a estudiantes.

Uno de los aspectos más relevantes en la construcción de un ambiente escolar armonioso es la disciplina, entendida no como un conjunto de restricciones arbitrarias, sino como una forma de garantizar la convivencia y el respeto en un espacio compartido. Un docente explica: *La disciplina es importante tanto para la formación de los chicos como para poder facilitar la clase. De repente te sorprende cuando unos chicos dicen: 'Maestro, es que a mí me molesta que estén gritando'. Bueno, sí, es cierto. 'Es que, ¿por qué tienen que andar de pie todo el tiempo?'; 'Es que pasa y me avienta* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Esta percepción se refuerza en las respuestas de los estudiantes, quienes expresan molestias por la falta de orden: *Me molesta que griten, me molesta que no respeten mi espacio, me molesta que digan groserías, me molesta que no contesten a los maestros* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Desde esta perspectiva, la disciplina no debería ser vista solo como una imposición, sino como una estrategia para construir un entorno en el que todos puedan aprender y convivir en armonía. *No es nada más no hagas, sino que hay un por qué detrás de cada norma* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Reflexiona otro docente. Así, los estudiantes aprenden que no se trata solo de evitar el castigo, sino de comprender que las reglas existen para proteger el bienestar de todos. En este contexto, los principios institucionales juegan un papel clave en la formación de hábitos positivos: *Los chicos ya no se comportan solo porque los van a regañar, sino porque entienden que tener un espacio respetuoso les beneficia a todos* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Asimismo, la escuela promueve valores como la honestidad, la solidaridad y la amistad, lo que fortalece el sentido de comunidad. Un docente menciona: *Muy pocos maestros nos han faltado al respeto. Ellos, igual, no se faltan al respeto entre ellos. En otras escuelas, hijole, está tremendo* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). La solidaridad también se hace presente de manera constante: *Son muy solidarios los chavos, en toda la escuela* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Estos valores, junto con una disciplina bien fundamentada, contribuyen a generar un clima escolar positivo en el que las relaciones se basan en el respeto y la cooperación.

En este sentido, y a manera de concluir esta dimensión, la implementación de políticas inclusivas no puede desligarse de la realidad cotidiana de la escuela. Para que sean efectivas, deben construirse a partir del diálogo entre los actores educativos y reconocer la importancia de la disciplina como un medio para el bienestar común. Solo así se logrará una verdadera inclusión, donde las normas sean comprendidas y aceptadas como parte de una convivencia respetuosa y significativa para todos.

Normas que se fortalecerán dentro del salón de clases, a través de la práctica docente, el principal actor educativo que con el ejemplo enseña y guía a los alumnos a la aplicación de normas y reglas que van en pro de un bienestar colectivo.

En esta línea, la tercera dimensión en el INDEX se centra en el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del aula. Como lo plantean Booth y Ainscow, las prácticas escolares no solo comprenden “lo que se enseña, sino también cómo se enseña y cómo se aprende” (2015, p. 50). Esta dimensión busca transformar la estructura del currículo y la metodología de enseñanza para garantizar que todos los estudiantes participen activamente y se reconozcan como aprendices valiosos. El INDEX plantea que una práctica educativa verdaderamente

inclusiva debe cimentarse en valores profundamente arraigados que orienten las acciones docentes (Booth y Ainscow, 2015, p. 25). No basta con diseñar programas estructurados desde arriba; es necesario que la enseñanza emerja de la experiencia, que el profesorado trabaje en colaboración y que los estudiantes sean considerados sujetos activos en su aprendizaje. Como explican los autores: “Se trata, en definitiva, de un documento práctico, que invita a la reflexión sobre lo que la inclusión podría significar para todos los sistemas de prácticas dentro de un centro escolar” (Booth y Ainscow, 2015, p. 23).

En el caso de la Escuela Secundaria N° 0699 “David Alfaro Siqueiros” la práctica docente en es mucho más que la aplicación de métodos pedagógicos o la implementación de un currículo. Es, sobre todo, un acto humano profundo, cargado de sentido, pasión y compromiso con el otro. Es en el aula donde cada docente deja una parte de sí, donde su historia, sus convicciones, miedos, motivaciones y sus heridas se encuentran con las del alumnado, en un intento honesto por construir algo nuevo, algo que transforme.

En este contexto, enseñar no es solo instruir. Es sostener, guiar, escuchar, acompañar. Es mirar al estudiante más allá de sus calificaciones, ver en él una historia que merece ser contada y una potencia que necesita ser reconocida. Como dice uno de los docentes: *Intento que los alumnos participen, que se cuestionen, pero muchas veces están acostumbrados a recibir información sin cuestionarla* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Esa resistencia para pensar críticamente no es un defecto, sino una consecuencia de un sistema que durante años priorizó la obediencia sobre la reflexión. Frente a ello, los docentes de esta secundaria no se rinden: insisten, reinventan, proponen.

Uno de los retos más frecuentes es el establecimiento de hábitos de estudio: *Lo que más me preocupa es que muchos estudiantes no tienen hábitos de estudio. Se los digo, pero*

*cambiar eso es difícil si desde casa no hay apoyo* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Los docentes enfrentan el desafío de transformar estas dinámicas, incluso cuando las BAP dificultan el proceso. Además, las exigencias metodológicas imponen una constante adaptación como es el caso de la NEM: *Nos piden aplicar metodologías activas, pero hay muchos retos cuando los alumnos no quieren trabajar en equipo o cuando no traen lo básico para la clase* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). La práctica docente se convierte, así, en un ejercicio de ajuste, de negociación con los estudiantes y de reinención permanente.

Más allá de las metodologías, la relación docente-alumno es un elemento clave en la enseñanza. Algunos docentes reflexionan sobre la distancia profesional que deben mantener, pero también sobre los lazos que se construyen con el tiempo. Al respecto un profesor expresa: *Yo siempre cuando empiezo en primer año, les digo que a mí me pagan para enseñarles a hacer las cosas bien, no para ser su amigo. Pero al final del tiempo, cuando llegamos a tercer año, con algunos se establecen relaciones más cercanas, de identificación* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Esta conexión se construye con base en el reconocimiento mutuo, en el respeto por los procesos de cada estudiante y en la consciencia de que la educación es un camino compartido.

Las normas y los incentivos dentro de la escuela también generan debates entre los docentes y los alumnos. Un ejemplo es la política del corte de cabello, que en muchos casos se convierte en un símbolo de disciplina y compromiso: *Muchos papás dicen que el cabello no afecta el aprendizaje. Yo les digo: efectivamente, no estudian con el cabello. Pero si estudiaran con el cabello, los dejaríamos venir con el cabello largo y pintado. Sin embargo,*

*esto nos garantiza que van a estudiar bien y que sacarán buenas calificaciones* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Y, sin embargo, no se rinden. La docencia aquí es resistencia y esperanza. Es confiar en que cada gesto, cada palabra, cada clase, tiene el poder de marcar una diferencia. Por eso, los docentes no se limitan al aula. Participa en proyectos de reciclaje, en comités de alimentación saludable<sup>38</sup>, en talleres de agropecuaria, buscando siempre que la escuela sea un espacio donde los estudiantes vivan experiencias significativas. Comparte una maestra: *Verlos como se apropian de su espacio, como cosechan, como se emocionan... esa es la más grande satisfacciones como docente* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

A partir de estas normativas, los docentes buscan generar espacios de reflexión y superación personal: *En formación les digo a los chicos: el pase de privilegio está bien porque no compites con los demás, compites contigo mismo. Si tienes un 7, puedes superarte y sacar tu pase de privilegio* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Estas estrategias buscan no solo regular la convivencia escolar, sino también incentivar el crecimiento individual.

Así, la dimensión práctica de la enseñanza, tal como la plantea el INDEX, se entrelaza con las vivencias de los docentes, quienes, con sus saberes, experiencias y reflexiones, construyen día a día el significado de su labor. La práctica educativa es un espacio de tensiones, de aprendizajes mutuos, de resistencia y de esperanza. Es un ejercicio donde el docente, al reconocerse a sí mismo en su profesión, puede reconocer también a sus

---

<sup>38</sup> Este proyecto de la institución surgió con el objetivo de mejorar los hábitos alimentarios de los alumnos, ya que muchos de ellos no desayunan, lo cual genera diversas consecuencias en su desempeño y bienestar. Como parte de la iniciativa, cada mañana un docente comisionado recorre los salones ofreciendo manzanas, amarantos o palanquetas a un bajo costo, con el propósito de que los estudiantes puedan consumir algo nutritivo al comenzar el día. Paralelamente, se ha limitado la venta y el consumo de dulces en la cooperativa escolar para fomentar una alimentación más saludable.

estudiantes en sus múltiples dimensiones: moral, emocional y pedagógica. Y en este proceso, la educación se convierte en un acto de transformación tanto para el que enseña como para el que aprende.

Parto de la idea de que los docentes no son meros transmisores de conocimiento; son intérpretes de realidades complejas, arquitectos de oportunidades, guías en un camino incierto. En sus voces resuenan las historias de estudiantes que llegan al aula con mochilas cargadas de incertidumbre, sueños y heridas. La enseñanza se convierte, entonces, en un acto de acompañamiento y de apertura, en la búsqueda constante de hacer del aula un espacio donde cada estudiante pueda sentirse visto, escuchado y validado. En este sentido, otro docente reflexiona sobre la importancia de una disciplina basada en la comprensión: *La disciplina no es solo un conjunto de prohibiciones. Se trata de entender por qué hay ciertas reglas. ¿Por qué no te puedes estar moviendo por todo el salón? Porque puedes molestar a tu compañero, puedes tirar su mochila, podrías caerte. ¿Por qué no puedes salir y entrar constantemente? Porque interrumpes la clase y tu compañero no escucha. No es una imposición arbitraria, sino una manera de respetar el espacio compartido* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Los valores que emergen en la escuela son resultado de esta convivencia consciente. La honestidad, la solidaridad y la amistad no se enseñan como conceptos abstractos; se viven día a día en la interacción entre docentes y estudiantes. Como relata otro maestro: *Muy pocos alumnos nos han faltado al respeto, y entre ellos mismos también hay un ambiente de respeto. En otras escuelas, hijole, es tremendo. Pero aquí los chicos son solidarios, se ayudan entre ellos, están felices. En 18 años que llevo aquí, ha habido solo dos peleas en la calle. Es bien poquito para lo que llevamos* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Esta es la esencia de la dimensión práctica del INDEX, una práctica que nace del compromiso, del reconocimiento mutuo, del deseo genuino de enseñar y de transformar. Una práctica que no ignora las dificultades, pero que se nutre de la pasión y el esfuerzo con que cada docente abraza su tarea. Porque, como bien lo han demostrado la mayoría de los docentes de esta secundaria, educar no es solo transmitir conocimientos: es creer en el otro, sostener su proceso, y apostar todos los días por una educación que abrace, transforme y dignifique.

La observación de las prácticas educativas cotidianas en la Escuela Secundaria N.º 0699 “David Alfaro Siqueiros”, junto con los testimonios de sus docentes, confirma que la inclusión no es un discurso abstracto, sino una realidad viva en el aula. Ellos y ellas procuran implementar metodologías activas e interactivas (desde clases de laboratorio y salidas de campo hasta proyectos como el huerto escolar) con el propósito de involucrar a todos los alumnos en su aprendizaje. Cada estrategia observada refleja el compromiso de pensar en cada estudiante como sujeto único y activo, atendiendo en la medida de lo posible sus necesidades y potenciando sus habilidades en contextos significativos. En síntesis, las prácticas inclusivas forman parte del quehacer diario de la escuela, al grado de que muchos docentes las consideran algo natural en su trabajo más que una directiva impuesta desde afuera.

La mayoría de los docentes del colectivo de IA, expresan con honestidad su pasión por la enseñanza y la satisfacción que les producen ver a sus alumnos desarrollarse, sobre todo a partir del trabajo que se desarrolló de manera colaborativa. Para ellos y ellas, la mayor recompensa que es el verdadero reconocimiento a su trabajo llega cuando un estudiante supera sus dificultades y alcanza sus metas gracias al apoyo brindado en la escuela. Como

compartió una docente: *no hay nada más gratificante que “dejar huella” en la vida de sus alumnos y comprobar que, con el acompañamiento adecuado, sí pueden avanzar en su formación.* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023).

Ahora bien, estos relatos también reconocen los retos inherentes a la inclusión. Atender a la diversidad es una tarea exigente: *implica gestionar grupos numerosos al mismo tiempo que se ofrece atención personalizada a quienes más la necesitan, incentivar la participación de alumno y aún más de los padres de familia* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). Varios docentes permiten que implementen prácticas más inclusivas que demandan tiempo, recursos y, sobre todo, paciencia. En sus palabras: *vamos pasito a pasito* (Comunicación personal, 25 de mayo de 2023). y no siempre es posible transformar todo de inmediato. Hubo que vencer inercias y, en ocasiones, la resistencia inicial de algunos docentes acostumbrados a prácticas tradicionales. A pesar de ello, la convicción general es que vale la pena perseverar puesto que cada esfuerzo adicional se traduce en oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes que más lo requieren.

Otro hallazgo clave gira en torno a la relación docente-alumno y el manejo de la disciplina desde una óptica inclusiva. En esta escuela la autoridad en la mayoría de los docentes se ejerce desde la cercanía y el respeto; el objetivo es que cada estudiante se sienta acogido, con calidez en el entorno escolar, casi como en un segundo hogar. Los testimonios revelan que los docentes no conciben la disciplina como mera imposición de normas, sino como un acompañamiento firme pero empático. Saben poner límites cuando sea necesario, pero también procuran comprender el contexto de cada conducta y canalizar la energía de los

jóvenes de manera positiva. Este enfoque humanista<sup>39</sup> ha contribuido a forjar un clima de convivencia notable comparado con otros contextos educativos, prevalecen el respeto mutuo y la solidaridad, y los incidentes graves de indisciplina o conflicto son excepcionalmente pocos.

Asimismo, se evidencia un reconocimiento constante de los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje y de la vida escolar. Lejos de ser receptores pasivos, los alumnos participan en clases dinámicas, colaboran entre pares, asumen responsabilidades concretas, desde proyectos académicos como ferias de la lectura, ciencia y tecnología, chocolates literarios, etc. que aportan sus ideas en la construcción colectiva del conocimiento. Estas oportunidades de participación refuerzan su autoestima, confianza y su sentido de pertenencia, a la vez que demuestran que la inclusión también se trata de dar voz y protagonismo a los jóvenes en su proceso educativo.

La cultura y los valores institucionales de la escuela se entrelazan con estas prácticas inclusivas de forma natural. Principios como el respeto, la honestidad, la solidaridad o la empatía no son meras consignas, sino que orientan las decisiones cotidianas en aulas y pasillos. En este contexto, la labor docente trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en un acto profundamente ético y humano. Cada docente asume su rol de saber que educar implica acoger, escuchar y dignificar a cada estudiante, y ese compromiso moral impregna la atmósfera escolar. Así, la docencia se vive como una práctica transformadora:

---

<sup>39</sup> Como plantean Ducoing y Orozco: “Es desde una perspectiva de corte humanista que se establecieron los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), a partir de los cuales se postula la educación como un derecho humano, pero también como “bien común” y “bien público” que el Estado, de manera obligatoria, habrá de garantizar. En consecuencia, la educación básica en el país —o la educación obligatoria en otras naciones— se configura como un gran desafío, si no es que el prioritario, para hacer de la escuela una institución más justa y equitativa, en donde la focalización en la meritocracia sea desplazada para centrarse, inversamente y como primera emergencia, en los alumnos más vulnerables, en los más débiles” (2024, pp. 121-122).

transforma la vida de los alumnos a través de las oportunidades que brinda, y transforma también a los propios docentes, quienes aprenden y se enriquecen al abrazar la inclusión.

La experiencia de la Secundaria N.º 0699 “David Alfaro Siqueiros” evidencia, en suma, la potencia que puede adquirir del INDEX cuando deja de ser un documento y se convierte en práctica viva pero que por sí misma ya tiene construcción de prácticas inclusivas, expresadas, por ejemplo en cada gesto cotidiano –desde un saludo amable que se les da a los alumnos cuando no solo ingresan a la escuela, sino cuando los encuentras por los pasillos o el patio, hasta una actividad adaptada a las necesidades individuales–. En última instancia, este capítulo nos recuerda que la construcción de una escuela más justa, sensata y comprometida no ocurre de la noche a la mañana ni por decreto, sino en la constancia de las pequeñas acciones diarias. Es en ese hacer cotidiano donde se juega el verdadero sentido de la inclusión: en una suma de actos conscientes y solidarios que, día tras día, van transformando la cultura escolar.

### **4.3. La autocomprensión docente desde mi experiencia**

¿Cómo se percibe el docente en relación con la diversidad presente en el aula? ¿Cómo influyen el autorreconocimiento<sup>40</sup> y autocomprensión<sup>41</sup> en la creación de un entorno educativo inclusivo? Estos cuestionamientos nacen del interés para este apartado por conocer

---

<sup>40</sup> Según Honneth el reconocimiento para él va más allá del sentido habitual puesto que comprende “Cómo construimos el mundo común en el que las cosas y las personas se identifican y validan. No es solo identificar una voz o estar de acuerdo con una afirmación sino comprender cómo percibimos y damos sentido a las cosas, y cómo compartimos un mundo común con los demás (Ranciére 2016, p. 84).

<sup>41</sup> Para Gadamer el comprender “Debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como *un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición*, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación” (1999, p. 360). Es decir, Gadamer, cuestiona la idea tradicional de que comprender es un acto meramente individual o subjetivo, como si fuera algo que depende exclusivamente de la voluntad o la razón de una persona. En lugar de eso, propone que comprender es participar en un proceso histórico y dialógico más amplio, en el que el intérprete se ve inmerso, aunque no siempre lo note. De esta manera comprender algo es confrontar nuestro presente con el pasado que encierra el texto, la obra, la palabra del otro, y dejar que ambos horizontes entren en contacto. No se trata de elegir uno u otro, sino de permitir que medien entre sí, que se entrelacen en una comprensión más amplia.

cómo el docente ha construido su autoconcepción y comprensión no sólo en su dimensión personal, si no en sus prácticas educativas.

Mi intención en este apartado es profundizar sobre la relación entre el auto reconocimiento del docente y la comprensión de sus emociones, pensamientos, acciones, limitaciones y capacidades para conocer cómo afecta a las practicas docentes inclusivas que están siempre en contacto con el otro (compañeros, alumnos, directivos, padres de familia).

Al inicio, pensé que el INDEX sería el único punto de partida o al menos el más relevante para guiar este análisis. Sin embargo, al reflexionar más profundamente sobre los temas que he explorado a lo largo de la maestría, comprendí que el verdadero eje rector de mi investigación está en la necesidad de construir una cultura inclusiva en la secundaria a partir del reconocimiento y la comprensión del otro. Esta convicción y la intención de resignificar lo que hoy se entiende por Inclusión Educativa, está profundamente ligada a mi propia experiencia de vida y las transformaciones personales que he vivido a través del estudio hermenéutico.

Navegar las lecturas durante mi estancia en la maestría me llevó a realizar una inevitable introspección y al momento de socializar el conocimiento con los compañeros en el aula sentí un proceso similar al de acudir a psicoterapia, pues pude reconocermee como una docente crítica, con la capacidad de cuestionar y reflexionar los elementos entre los que suceden las prácticas y saberes del docente que atraviesan sus cinco dimensiones: personal, interpersonal, social, didáctica y valoral (Fierro y Rosas, 1999).

Al tener este progreso profesional comenzaron a surgir algunos cuestionamientos tales como: ¿Cuántos docentes se encuentran en la misma situación que yo, ignorando lo que

saben o quiénes son tanto cómo profesionales y personas? ¿Cómo desean que el alumno vea el mundo? ¿Los docentes con los que interactúo reconocen su potencia? ¿Son capaces de reconocerse a sí mismos y al otro? ¿Cuestionan su práctica educativa? ¿Su práctica es inclusiva? ¿Cuáles son sus miedos, pasiones, limitaciones o deseos?

Todos estos cuestionamientos aparecieron a lo largo del semestre y se acentuaron gracias a la asignatura de “Teoría y práctica del quehacer docente”, la cual me permitió ampliar mis referentes del contexto de las prácticas docentes y a cuestionarme seriamente mi propia práctica, puesto que mi lógica era y sigue siendo, que debo hacer un reconocimiento y comprensión de mí antes de dirigir mi mirada hacia el docente. En este sentido y como menciona Domínguez:

Aunque el docente es considerado centro de la acción educativa, el estudio y comprensión de su persona, la dimensión personal y subjetiva de su existir, ha sido soslayada en el ámbito de la educación formal; se le menciona, pero no como ser singular que genera visiones, actitudes y construcciones personales de la realidad, las cuales comparte en una cultura con otros docentes. En ésta cultura, va construyendo múltiples narraciones de su existencia; éstas conforman su realidad, sus modelos o lentes desde y con los cuales examina los acontecimientos; así, va configurando su realidad interna, su subjetividad (2011, p. 2).

La visión de la realidad con la que ingresé a la Secundaria N° 699 “David Alfaro Siqueiros”, donde he tenido la oportunidad de llevar a cabo una observación participante, reconoce que me encontré propensa a emitir juicios tanto a favor como en contra de las posturas de los docentes y sus prácticas, basándome en percepciones obtenidas tanto de entrevistas como de observaciones en el aula.

Confieso que consideré necesario tomar distancia de la escuela y fue a partir del tercer semestre tras adentrarme más profundamente en los postulados hermenéuticos mencionados

en el segundo capítulo y resaltando algunos de ellos (prejuicios, triple mimesis y potencia) y honestamente tras una refiguración sobre mi comprensión, logré, en cierta medida reflexionar sobre la conexión dialógica entre el investigador y los actores, donde ambos parten de una significación cultural arraigada en su contexto, como señala Geertz (1989); me di cuenta de que mi interpretación va más allá de la observación superficial. Se trataba de sumergirme en las capas más profundas de las prácticas dentro de la escuela, lo cual me llevó a considerar no solo los significados culturales de los docentes, sino también la utilidad subjetiva en la construcción de la verdad de su experiencia.

Esta experiencia fue profundamente significativa, llevándome incluso a reflexionar sobre mi propia práctica y autoconcepción. Es decir, me hizo cuestionar cómo me percibía a través de la mirada del otro, ampliando así mis referentes y experiencias y contribuyendo a la construcción de una colectividad. Este proceso de reflexión fue permitiéndome fusionar las diversas visiones presentes en la comunidad escolar, cada una dotada de su propia significación de la acción, por ejemplo: comprender el por qué detrás de su proyecto escolar, las intenciones educativas con los alumnos, los miedos y limitaciones de los docentes y algunos alumnos. De a poco se fue convirtiéndolo en una búsqueda esencial del sentido propio y del otro. En resumen, como denomina Gadamer, esta experiencia representó una fusión de horizontes, un ejercicio que va más allá de la comprensión individual para abrazar la riqueza de las diversas perspectivas dentro de la comunidad educativa.

Es importante resaltar que cualquier comunidad y en el caso específico de la secundaria en la que me encuentro es una fuente inagotable de riqueza cultural, impregnada de valores, perspectivas, significados y símbolos, así como diversas formas de expresión. A medida que exploraba este entorno, fui reconociendo y comprendiendo esta diversidad desde

la perspectiva de la arbitrariedad, es decir, cómo cada individuo entiende, clasifica y organiza el sentido que da a su mundo. He reconocido que cada actor dentro de este contexto posee un marco de referencia y experiencias únicas.

#### **4.4. El reconocimiento y autocomprensión del docente y su influencia en su práctica educativa en la Secundaria N° 699 “David Alfaro Siqueiros”**

Para hablar del docente, su autocomprensión y su reconocimiento utilicé la idea que sostiene Agamben, en la que antes que cualquier otra cosa somos seres vivientes “que establecen con el lenguaje una relación estrecha que es imposible que vivamos sin el otro” (Arriarán, 2019, p.216), puesto que esos otros son los que nos van constituyendo como humanos que sienten, tienen impulsos, pasiones y deseos, que tenemos potencia de ser y de vivir, es decir, la capacidad de ser y hacer uso de nosotros mismos (Arriarán, 2019). Esta idea fue retomada por Arriarán para explicar que la potencia es “la capacidad para hacer o llegar a ser alguien” (2019).

Aplicada en el ámbito educativo, este concepto implica que los saberes docentes no son estáticos, sino que se manifiestan en la capacidad del actor para aprovechar, desarrollar y desplegar diferentes enfoques pedagógicos, adaptándose a las dinámicas del aula y a las singularidades de los estudiantes. La labor del docente se transforma en un proceso de potenciación constante, donde la adaptación y la creatividad son elementos esenciales, pero se necesita que él reconozca sus capacidades, es decir: ¿Cómo se percibe a sí mismo en su rol educativo? ¿Qué potencialidades reconoce en su labor? Estas preguntas orientan hacia la comprensión en la relación entre la potencia y el autorreconocimiento del docente, cuya identidad se construye en la intersección entre su ser y su quehacer pedagógico. Sugiere que

el docente reconozca y comprenda la extensión de su capacidad de influir en el proceso educativo, por ello la relevancia de que se cuestione constantemente, que reconozca sus limitaciones, prejuicios y miedos que no lo determinan, pero si pueden condicionar su actuar, a menos que realice un ejercicio de refiguración constante.

Prejuicios que concibe Gadamer no en un sentido negativo, más bien como componentes esenciales en el proceso interpretativo. Los prejuicios no deben ser entendidos como limitaciones que obstruyen la comprensión, sino como horizontes preexistentes de comprensión que permiten que se dé el diálogo entre el texto (o el objeto de interpretación) y el intérprete.

Son aquel conjunto de experiencias, conocimientos previos, tradiciones y lenguajes que el docente trae consigo al acto de interpretación. Es a través de ellos que se comprende algo nuevo, ya que es imposible interpretar completamente sin referencia a la experiencia y al conocimiento previo.

En torno a la práctica y saberes docentes radica en la comprensión de que tanto los docentes como los intérpretes hermenéuticos (como lectores de textos) traen consigo prejuicios, experiencias previas y horizontes de comprensión que influyen en su labor, la perspectiva con la que interpretan el mundo y al mismo tiempo tienen la intención de compartir esa visión con el alumno.

La comprensión y reconocimiento de sus propios prejuicios y supuestos como docente, se posiciona como un punto de partida esencial en su práctica para no discriminar ni marginar a los estudiantes en función de sus diferencias. Abre la puerta a la adaptación

constante de la práctica docente, ya que éste puede ajustar su enfoque según las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, así como las propias.

Es importante esclarecer que el docente dentro de la precomprensión o prejuicios que tiene del ser docente aún en la actualidad se concibe como aquel transmisor de conocimientos en su práctica. Considerar que su única tarea consiste en “llenar a los alumnos con los contenidos de su narración”, como se sugiere Freire en “Pedagogía de la autonomía” (1996), representa un error significativo desde mi perspectiva. Educar es un proceso intrínsecamente complejo que requiere la implementación de diversas estrategias.

El docente no solo debe facilitar la comprensión de los contenidos, sino también fomentar el entendimiento del “por qué” y “para qué” de los mismos. Debe promover la reflexión crítica por parte del alumno, implicando una significación y apropiación de dichos conocimientos en su vida. Este logro se alcanza a través de una relación dialógica efectiva entre el docente, el alumno y el entorno externo. En lugar de simplemente transmitir información, el docente debe guiar y facilitar un proceso educativo que promueva la comprensión profunda y la conexión real con el contenido, contribuyendo así al desarrollo integral del estudiante.

De acuerdo con Alliaud, se debe hacer una clara distinción y crítica hacia los sentidos que se le da a la educación en la práctica docente: por un lado, se encuentra la de transmitir, instruir, repartir conocimiento o información; por el otro la enseñanza entendida como provisión de guías para obrar en los sucesivos. A su vez se implica la idea del ejemplo, lo ejemplar, lo que debe ser seguido o imitado, más en plano ético y moral; y por último, la tarea de indicar, mostrar, señalar, exponer, dejar aparecer y ver (2011, p. 21).

Estoy de acuerdo con el segundo y cuarto sentido, ya que en el segundo sentido se destaca la importancia de comprender que el docente puede desempeñar el papel de guía, revelando de manera intencional, y a veces inadvertida, cuál es su intención con el alumno. Esto está estrechamente vinculado con la concepción que el docente tiene del mundo, sus experiencias, prejuicios, formación, emociones, etc., que se comparten al alumno.

En el cuarto sentido, se hace referencia a un acto que se asemeja incluso a una forma artística de "exponer para ser visto y apreciado" (Alliaud, 2011, p. 22). Esto implica mostrar algo más allá de la simple información, incluyendo significados, señalizaciones, rasgos, marcas y signos. Nuevamente, estos elementos pueden no ser evidentes de manera directa en algunos casos, pero pueden llegar a tener un significado profundo para el alumno.

Quizá el concebirse el docente como un transmisor de conocimientos sea uno de los grandes problemas del docente en su autorreconocimiento con profesional y que afecta directamente en su práctica, incluso puedo reconocer que en el caso concreto de la secundaria "David Alfaro Siqueiros" existen dos problemas centrales: el primero tiene que ver que algunos de los docentes no sólo no reconocen algunos de sus saberes, sino que no existe un conocimiento profundo de sí mismos y buscan una falsa comprensión a partir de una entidad superior a ellos, o incluso a través de sus propios alumnos. A qué me refiero con una falsa comprensión, es aquel que se ve reflejado a través de un ascenso, documento, estímulo económico o alguna mención que lo haga creer merecedor de su logro, mismo que debiese reconocer por sí mismo y no esperar un placebo que pudiese calmar el estado de insatisfacción en el que se encuentra.

Durante las observaciones realizadas en el aula, fue evidente que, en ciertos casos, los contenidos curriculares se presentan sin una profundización conceptual ni una

contextualización que los vínculos con la realidad del estudiante. No se fomenta la duda, la reflexión ni la apropiación significativa de lo enseñado, como si el objetivo principal fuera únicamente cumplir con el programa, asignar calificaciones y ajustarse a tiempos rígidos que juegan en su contra. Esta lógica convierte a la enseñanza en un proceso mecánico, reduciendo su sentido a una mera transmisión de información. No obstante, es importante señalar que esta situación no representa la totalidad del cuerpo docente. Existen profesores que comprenden profundamente el propósito formativo de su práctica y se comprometen con el desarrollo integral de sus estudiantes como personas, no solo como sujetos escolares. Esta diferencia se refleja no solo en su forma de enseñar, sino también en su congruencia ética, en el cuidado de sí y en la manera en que conciben y viven la tarea educativa desde un enfoque humano y transformador. De manera Tardif explica como esta reducción no considera fundamentos esenciales en la enseñanza que pueden ser desde tipo existenciales, sociales y pragmáticos, “en un sentido de que el alumno no piensa sólo con la cabeza, sino con la vida”, (2014, p. 75), es decir su historia y experiencias.

Cuando me refiero a la concepción de “su historia”, es reconocer todos aquellos elementos que definen su actuar, su pensamiento y la concepción del mundo, por ello enfatizo, que, desde mi experiencia, me parece fascinante explorar cómo el conocimiento de la hermenéutica y su integración podría representar un cambio significativo en la manera en que nos desenvolvemos en el mundo sobre todo en el que tenemos gran influencia que implica lo educativo, el ser docente.

En el segundo problema me remito a una visión generalizada sobre la Inclusión Educativa que no solo predomina entre algunos docentes de la Secundaria, sino que posiblemente permea a gran parte del sistema educativo. Me refiero a una concepción

superficial de la inclusión, que evita interrogar la raíz de la problemática: la falta de una comprensión genuina del otro. Desde mi perspectiva, esta omisión limita cualquier intento de construir una verdadera cultura inclusiva. Esto me lleva a preguntarme, no sin cierta inquietud y esperanza: ¿Qué transformaciones podríamos lograr en la escuela (y en la vida) si hiciéramos de la comprensión profunda de nosotros mismos y de los otros una forma de habitar el mundo, tal como lo plantea Paul Ricoeur en *Sí mismo como otro* (1996)?

Considerando que somos seres históricos, (cultura: mitos, saberes, formas de deber ser y actuar, valores, tradiciones, etc.). Ahora, ¿qué pasa si concebimos a la inclusión desde la comprensión de la potencia del otro (comunidad educativa)? La perspectiva cambiaría, pero ¿Por qué?, porque es romper con la máquina biopolítica para acercarnos a una visión ética de la educación. Como refiere Agamben, la máquina política:

equivale a la determinación social, el tipo de estado que convierte la vida pública en vida desnuda (vida desnuda es despojar al sujeto de todo derecho de toda forma social de vida), es decir, el mundo que funcionaba con bases ideológicas ahora funciona políticas públicas que controlan ya no solamente a los cuerpos individuales, sino a toda la población. [Que en pocas palabras significa apagar la potencia] (Arriarán, 2020, p. 213).

Con relación a lo educativo, el apagar la máquina implica cuestionar la educación basada en la transmisión de información, como pura relación técnica entre sujeto y objeto” (Arriarán, 2020, p. 219), concepción profundamente arraigada en la práctica pedagógica con tradición positivista del deber ser y hacer docente, en la que existe una relación clientelar, prestadora de servicios, siempre comprobable, eficiente, en la cual su sentir y su potencia se encuentran oprimidas, donde predominan los procesos técnicos de aprendizajes y enseñanza mecánica.

La idea de Agamben de potencia retomada por Arriarán “La pedagogía Hermenéutica” ayuda a comprender que tanto el docente que alguna vez fue alumno y el mismo alumno, tienen la capacidad de hacer lo que sea, puesto que no se trata de “educar habilidades innatas, como si la educación fuera realizar una vocación [con aptitudes diferenciadas]” (Arriarán, 2020, p. 219), sino de educar para fines y metas, ya que esto termina conformando un proceso de burocratización de la educación. Se trata de que a través de la potencia podamos comprender experiencias significativas, que reconozcamos nuestra naturaleza con visión otológica, que podamos comprender al cuerpo, lo que siente, lo que sufre, lo que le desea y apasiona.

Una vez comprendida esta premisa lo trasladamos a la praxis, donde el docente refleja la comprensión de sí que ha ido refigurando en su práctica educativa, en la intención formativa con el alumno, regida por sus sentidos, emociones, motivaciones, saberes prácticos, prejuicios, que siguiendo a Aritzía y a Agamben, se encuentran en una dimensión de actividades del cuerpo (2017, p. 224).

Se revela aquí la complejidad inherente a la comprensión del docente y su práctica, que a menudo se limita a aspectos pedagógicos y curriculares, sin integrar las bases que respaldan y originan dichas prácticas. Estas bases se entienden como los sentidos y significados que surgen de la experiencia personal del docente, es decir, desde su dimensión personal.

Esta situación persiste en las escuelas y en el sistema educativo, y ha impregnado a los docentes de temores hacia el cambio y la innovación en sus prácticas, incluso dificultando la percepción de sí mismos como seres humanos que sienten, en lugar de sólo ser meros trabajadores.

En suma, los hallazgos de este apartado evidencian que el docente trasciende la figura del mero transmisor de conocimientos. Desde una mirada hermenéutica, hemos constatado que cada maestro se comprende a sí mismo y configura su práctica a partir de su propia historia, de sus emociones, pasiones y potencialidades.

El saber que moviliza un docente no es una entidad abstracta separada de su persona, sino que está íntimamente vinculada a su identidad y a la experiencia de vida que porta. Como sugiere Ricoeur, la identidad del que enseña se teje narrativamente: “*la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa*” (1999, p. 997). Así, la práctica educativa se revela indisoluble de la autocomprensión: enseñar es, en buena medida, narrarse y reconocerse a sí mismo en relación con los otros y con el saber que se comparte.

La reflexión crítica desarrollada aquí desarrolló tensiones profundas en la forma en que los docentes conciben su trabajo. Por un lado, observamos que todavía hay quienes tienden a reducir la práctica educativa a la transmisión unidireccional de contenidos y al cumplimiento rutinario de métodos, viendo al alumno más como un objeto manipulable que como un sujeto pleno de posibilidades.

Por el contrario, emergen también educadores que han comenzado a actuar desde una práctica más consciente, ética y transformadora. Son docentes que se atreven a poner en cuestión la rutina, a repensar su rol y comprometerse con un cambio de enfoque en su quehacer. En lugar de limitarse a “cumplir” con el currículo de manera mecánica, procuran dotar de sentido a cada acto de enseñanza, abriendo al diálogo, a la reflexión y a la experimentación en el aula. Inspirados por la idea que yo denomino potencia, privilegian aquello que pueden llegar a ser y lograr tanto ellos mismos como sus alumnos.

Esta apertura hermenéutica hacia la autoevaluación y la alteridad convierte la práctica docente en un acto creativo y ético. Al retomar de forma crítica y reflexiva estas tensiones, comprendemos que la clave de la transformación radica en la honestidad con que el docente se mira a sí mismo y en la calidad ética de su relación con el otro. Como plantea Arriarán, “la idea del cuidado de sí nos regresa sobre nuestras propias prácticas como condición para ir al encuentro del otro” (2020, p. 134). En efecto, el acto de cuidarse a sí mismo va inextricablemente unido al acto de cuidar a los demás pues solo quien se comprende y se valora puede acoger genuinamente a otro. Esta disposición ética abre la posibilidad de un diálogo auténtico en el aula. Gadamer nos recuerda que toda comprensión genuina es un acto dialógico, una *fusión de horizontes* entre conciencias.

Un docente que se reconoce a sí mismo con sus límites y sus posibilidades y que verdaderamente acoge la alteridad de sus alumnos, cultivará relaciones pedagógicas más respetuosas, empáticas y significativas.

Finalmente, la perspectiva que se desprende de este análisis es esperanzadora: la educación inclusiva puede dejar de ser un ideal abstracto y convertirse en una transformación real si los docentes se disponen a ese profundo ejercicio de autocomprensión y cuidado mutuo. Ya se ha señalado que una formación centrada en la sensibilidad y el autorreconocimiento propicia precisamente esa actitud: “...hacer el ejercicio de conocerte a ti mismo que conduce al cuidado de sí y del otro” (Arriarán, 2020, p. 96).

En esa línea, un docente que se observa con valentía y sinceridad reconociendo y comprendiendo sus temores o limitaciones, pero también su potencia, estará en mejor posición para transformar su práctica y su entorno. Lejos de perpetuas exclusiones o inercias, podrá innovar en el aula, creando un clima donde cada estudiante se sienta visto, bienvenido,

escuchado y valorado. Esta transformación individual, a su vez, tiende puentes hacia los demás: mejora la relación con los alumnos al basarse en la confianza y la escucha; inspira a sus colegas mediante el ejemplo de una docencia reflexiva; y fortalece el vínculo de la escuela con la comunidad al encarnar los valores de la inclusión y el respeto.

## CONCLUSIONES

A pesar de que mi intervención en la escuela fue limitada (no pude aplicar el INDEX en toda su extensión ni dar un seguimiento prolongado), esta experiencia me permitió acercarme profundamente al entorno escolar. Pude realizar charlas sinceras con los docentes, observar su día a día y conocer de cerca la dinámica de la comunidad educativa. Desde una comprensión hermenéutica de lo vivido, logré interpretar los significados detrás de sus prácticas y actitudes, enriqueciendo mi visión sobre la inclusión más allá de los datos formales.

Uno de los hallazgos más reveladores fue constatar que la cultura inclusiva ya estaba sembrada en la escuela desde hace años, fruto del compromiso cotidiano de su personal. Esta secundaria mostraba haber construido prácticas y valores inclusivos por convicción propia, *sin depender de los lineamientos de la NEM*. Se hizo visible que la inclusión no es solo un concepto de moda o una exigencia de la política educativa reciente, sino una realidad posible que algunas escuelas han cultivado con esfuerzo y corazón desde mucho antes. Este descubrimiento resulta esperanzador: existen ya bases sólidas sobre las cuales seguir construyendo una educación inclusiva, incluso al margen de las reformulaciones oficiales.

Ahora bien, mirar la escuela con detenimiento me llevó a reconocer que detrás de esa visión inclusiva hay rostros y vivencias humanas. Encontré docentes cuyas prácticas están atravesadas por sus *saberes, experiencias, deseos, motivaciones* y también por sus *miedos*. Estos factores personales no siempre son valorados ni visibilizados en los discursos oficiales, pero resultan cruciales para entender la realidad de la inclusión: a veces los limitan o hacen que, sin pretenderlo, reproduzcan exclusiones; otras veces son justamente lo que los impulsa a innovar, a buscar nuevas formas de atender la diversidad y a abrir la escuela para todos sus

estudiantes. Esta mirada hermenéutica, enfocada en comprender al docente como ser humano integral, me permitió apreciar la complejidad y la riqueza de sus historias: detrás de cada avance inclusivo hay aciertos y tropiezos, convicciones profundas, pero también incertidumbres. Comprender esto ha sido fundamental para valorar la inclusión en toda su dimensión, no solo como meta a alcanzar, sino como un *proceso humano* en constante construcción.

En este cierre, reafirmo que la inclusión educativa no se edifica únicamente con políticas, programas o marcos teóricos, sino con personas de carne y hueso que día con día le dan vida a esos principios. No se trata de cumplir una lista de verificación del Índice de Inclusión o de adoptar automáticamente las directrices de la NEM, sino de encarnar una cultura inclusiva basada en el respeto, la empatía y la colaboración genuina. He sido testigo de cómo las políticas escolares y la cultura institucional pueden converger con las motivaciones personales de los docentes cuando se les brinda espacio para reflexionar, expresarse y crecer. Cuando la escuela reconoce al maestro como un ser humano (con su saber pedagógico, pero también con sus emociones, anhelos y temores), se abre la posibilidad de un cambio más auténtico. En la Secundaria No. 699 “David Alfaro Siqueiros”, observé destellos de ese cambio auténtico: docentes apoyándose mutuamente, directivos abiertos al diálogo y estudiantes que empiezan a sentir que la escuela también les pertenece. Todo ello me mostró que la transformación hacia la inclusión es posible cuando se combina una visión institucional incluyente con el involucramiento genuino de las personas.

La senda hacia una inclusión más profunda y humana exige mantener una mirada honesta, crítica y esperanzadora. *Honesta*, para reconocer sin maquillajes tanto los logros alcanzados como las carencias y desafíos que persisten en el camino (incluyendo las

limitaciones de mi propia intervención). *Crítica*, para cuestionar las prácticas y supuestos que aún obstaculizan una inclusión auténtica, y para seguir aprendiendo de las voces de quienes viven la escuela (docentes, alumnos, familias), entendiendo que la mejora surge de la reflexión constante y del diálogo abierto. Y *esperanzadora*, porque la experiencia en esta investigación me demostró que el cambio se puede lograr: detrás de cada aula hay posibilidades latentes de hacer las cosas de otra manera, de acoger a cada estudiante con sus diferencias, si cultivamos el compromiso y la sensibilidad de todos. Con esta convicción, concluyo este trabajo investigativo, consciente de que la verdadera inclusión se construye día a día, colectivamente, reconociendo nuestras vulnerabilidades, pero también nuestro inmenso potencial para transformarlas en fortalezas. En definitiva, el camino hacia una educación más inclusiva, profunda y humana está trazado por personas que, con sus luces y sombras, se atreven a aprender ya cambiar para que nadie se quede atrás, y esa es una razón poderosa para tener esperanza.

De hecho, productos de esta IA el colectivo docente, en el que participé como facilitadora y promotora de la visión del modelo de EI, durante el cierre de ciclo en un consejo técnico se dialogaron y mencionaron algunas problemáticas y BAP relacionadas con los alumnos, mismas que serían tratadas en el nuevo ciclo escolar y de las que pude elaborar un listado. (Anexo 4).

En este sentido, se puede decir que producto de lo realizado a lo largo de la IA muestra de manera general acciones que nos hablan o que nos muestran de qué manera los docentes de la institución fueron implementando estrategias para minimizar o eliminar algunas de las BAP que se enfrentaban en la institución.

Esto me lleva a resaltar que la verdadera transformación educativa nace del encuentro: del reconocimiento del otro como alguien digno de ser escuchado, comprendido y acompañado; pero también del reconocimiento de uno mismo como sujeto situado, con historia, con límites y posibilidades.

Educar desde esta perspectiva exige más que técnicas o estrategias: implica cuidar de sí y del otro, cultivar una sensibilidad que nos permita mirar con atención lo que el otro vive y siente, sin perder de vista nuestros propios procesos. En cada gesto pedagógico, en cada vínculo que se construye en el aula, se pone en juego una forma de habitar el mundo con otros. Y quizás allí reside el mayor desafío –y la mayor belleza– de la educación inclusiva: tejer relaciones que humanicen, que dignifiquen, que abran horizontes de sentido y de esperanza.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Consentimiento informado para entrevista**

**Estado de México a 17 de marzo de 2023.**

**A QUIEN CORRESPONDA:**

**P R E S E N T E**

Por medio de la presente le comparto que realizó el proyecto de investigación “Estrategia de intervención para consolidar una cultura de inclusión: El caso de la Escuela Secundaria No. 0699 "David Alfaro Siqueiros" como encargada única y estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) en la Universidad Pedagógica Nacional.

Bajo el anterior contexto le solicito la autorización para observar, realizar diversas entrevistas y aplicación de cuestionarios en tiempos y espacios diferentes dentro de la Escuela Secundaria No. 0699 "David Alfaro Siqueiros" turno matutino con C. C. T. 15EES1044V durante el actual ciclo escolar.

El propósito del proyecto es ofrecer los apoyos necesarios para que la institución se consolide como una comunidad inclusiva a través de la reconstrucción de cultura y prácticas dentro de la institución educativa. Se busca que la institución logre minimizar y en la medida de lo posible eliminar las Barreras para el aprendizaje y la Participación, a través de la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Asimismo, se haga palpable el reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad que coexiste en los contextos escolares, pilar de lo que se plantea en la Nueva Escuela Mexicana de la 4T.

Por ello, solicito las facilidades para recabar la información que permita impulsar dentro de la institución dicho modelo educativo, realizando acciones que lo permitan y manteniendo en total confidencialidad y anonimato toda la información, que se recabe. De ahí que la información que se tenga sólo será utilizada con fines educativos y con total respeto a la institución y a los informantes.

De antemano agradecemos su participación y apoyo.

## Anexo 2. Entrevista

### Categorías de la entrevista

1. Aspectos generales (id general)
2. Motivación y emoción personal
3. Motivación y emoción para la educación
4. Contexto psicoemocional, educativo y material durante la pandemia (alumnos y profesores)
5. Concepción de la educación desde la perspectiva docente
6. La exclusión escolar y laboral
7. Papel del docente en la institución educativa
8. Papel del alumno desde la perspectiva del docente
9. Inclusión Educativa desde la perspectiva del docente.

#### 1. Aspectos generales (id general)

¿Cuál es tu nombre?

¿Cuál es tu formación profesional?

¿Dónde te formaste?

¿Cuántos años de experiencia como docente tienes?

#### 2. Motivación y emoción personal

¿Qué actividad es la que más disfrutas hacer?

¿Cuáles son tus miedos?

¿Cuáles son tus pasiones, anhelos, deseos, sueños lo que te impulsa y motiva en tu vida? Es decir, ¿Cuál es tu historia de vida?

#### 3. Motivación y emoción para la educación

¿Qué te impulsó a ser docente?

¿Qué es lo que más disfrutas y te desagrada de ser docente?

¿Cómo describes tu práctica docente?

#### 4. Contexto psicoemocional, educativo y material durante la pandemia (alumnos y profesores)

¿Cuál fue la respuesta de los alumnos hacia la escuela durante la pandemia de acuerdo con cómo lo observaste?

¿Cómo viviste la pandemia en el aspecto emocional?

Describe tu dinámica de trabajo durante la pandemia

#### 5. Concepción de la educación desde la perspectiva docente

¿Para ti qué es educar?

¿Qué opinas de que las escuelas regulares se incluyan alumnos con alguna discapacidad o condiciones vulnerables?

#### 6. La exclusión escolar y laboral

¿Cómo describes la relación que tienes con tus alumnos y tus compañeros de trabajo?

¿Qué es la exclusión para ti?

Describe una situación en la que alguna vez te sentiste excluido.

¿En cuáles situaciones observaste exclusión dentro de la comunidad escolar?

#### 7. Papel del docente en la institución educativa

Describe un día trabajo, sobre todo enfatizando en la dinámica que llevas en clase.

¿Qué BAP general el contexto escolar?

¿Qué alumnos consideras que se encuentran en condición de vulnerabilidad y por qué?

#### 8. Papel del alumno desde la perspectiva del docente

¿Cuáles son mis expectativas de los alumnos y a su vez nuestra intención educativa con ellos?

¿Describe tu relación con los alumnos?

¿Cómo el medio externo a la escuela está afectando a los alumnos en su desenvolvimiento dentro de la secundaria?

¿Como crees que la pandemia afecto el desenvolvimiento\desarrollo de los alumnos dentro de la escuela?

### **9. Inclusión Educativa desde la perspectiva del docente**

¿Consideras que esta escuela es una comunidad?

Describe como comprendes la Inclusión Educativa

¿Qué prácticas educativas crees que favorecen la inclusión dentro de la escuela?

¿Cuáles crees que sean las barreras para el aprendizaje y participación dentro de tu comunidad escolar?

¿Cuáles valores creen que representan tu centro escolar?

¿Cuentan con los recursos necesarios o básicos para llevar a cabo su práctica educativa sin dificultad?

¿Si hay un problema con un alumno que no pueda resolver la escuela, con qué instituciones gubernamentales se apoya ésta para resolverlo?

Si tienen caso de alumnos con alguna discapacidad, marginación social, vulnerabilidad (enfermedad, violencia, abandono etc.), incluso que pertenezca a alguna comunidad indígena ¿cuál es plan de acción?

Si tuvieras de crear tu escuela ¿Cómo sería?

¿Qué conoces de la NEM y cuál es tu postura ante ella?

¿Conoces cómo se trabaja por proyectos?

### **Anexo 3. Entrevista directora escolar**

¿Cuál es el nombre y cómo surge la organización que dio pie al surgimiento de la secundaria?

¿Cuál fue el conflicto que implicó ceder las claves de la secundaria para la apertura en otro municipio?

¿Por qué se seleccionó Los Reyes la Paz y no Chimalhuacán para la constitución de la secundaria?

¿Por qué complicado encontrar un nuevo terreno para la construcción de la escuela?

¿Cómo fue la inscripción a los alumnos después de convocarlos?

¿Cuántos docentes participaron y qué tipo de propaganda utilizaron para reunir alumnos? (preguntar si tienen fotos de esos acontecimientos)

¿En qué momento la Secretaría de Educación del Estado de México construyó los salones de clases y la techumbre y gracias a qué gestión?

¿De qué tipo era la secundaria que había en la zona?

¿Cuál era nombre de dicha secundaria?

¿Por qué expulsaban a alumnos de dicha secundaria?

¿Cubría la demanda de la población de alumnos esa secundaria?

¿Qué formación tenían los docentes con la que arrancó la secundaria David Alfaro?

¿A qué se refiere cuando dice que tenían clase multigrado?

¿En dónde eran las clases a principios de la creación de la secundaria?

¿Qué materias se impartían?

¿Cómo encontraron el terreno en el que actualmente se encuentra la secundaria?

¿Describa cómo es que se llevó a cabo la construcción de la escuela y cómo participaron los docentes en ella, además de en qué año?

¿Quién le otorgó los servicios de agua y luz a la escuela?

¿Hay alumno con discapacidad?

¿Cuál es la relación que tiene la comunidad con la escuela?

¿De qué manera la comunidad contribuyó a la constitución de la secundaria?

¿Cómo funciona la SEP en la localidad?

¿Hay datos de abandono escolar durante y después de la pandemia?

**Anexo 4. Barreras del Aprendizaje y la Participación y problemáticas de los alumnos de la Secundaria Oficial N°699 “David Alfaro Siqueiros” identificadas por el colectivo docente.**

**Alumnos:**

1er grado: actitudes individualistas y retadoras.

2do grado: lenguaje en doble sentido, resistencia a la materia de historia, los padres no se involucran. Hay un líder de grupo que mal influencia a los demás. Ausencia de la orientadora por enfermedad y emocionalmente.

**Aula:**

Faltas de compromiso estudiantes en proyectos, investigación y precariedad en la comprensión lectora, falta de hábitos lectores.

**Problemas:**

Falta de autoestima y resiliencia

Falta de autorregulación del grupo

Violencia de género

Esclarecimiento en la educación sexual

Exclusión y discriminación académica.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2017). *El uso de los cuerpos*. Editorial Pre-Textos.
- Aguilar, L. (1991). El informe Warnock. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. n.d., (197), 62-64. <http://blocs.xtec.cat/seminarieecerdanyola/files/2009/04/informe-warnock.pdf>
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. NARCEA [https://books.google.com.mx/books?id=HeNdneZpHC4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=HeNdneZpHC4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Álvarez, A. (2010). El método de la hermenéutica analógica. En: Blanco, R. (comp.) *El modelo de la analogía y algunas disciplinas científicas*. Torres Asociados, pp. 9-33.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). “¿A qué llamamos enseñar?”; “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. En Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-UA.
- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Álvarez, A. (2022, 20 de abril). *IAP. Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente*. Universidad Pedagógica Nacional [Diapositiva de PowerPoint].
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. Cinta de Moebio (59). <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/45391/474>
- Arriarán S. (2020). La teoría de la educación de Giorgio Agamben. En E. Alvidrez, *Pedagogía Hermenéutica* (págs. 229-244). Ciudad de México: Torres Asociados.
- Arriarán, S. (2010). *Filosofía de la memoria y el olvido*. Itaca.

- Bárceñas, R. (2017). *El prejuicio y la cuestión crítica: una tensión fundamental en Verdad y Método. Valenciana*, (19), 125–144.  
<https://www.revistavalenciana.ugto.mx/index.php/valenciana/article/view/199>
- Bello, J. (2007). *¿Modernización educativa para los pueblos indios? Historia de una muerte anunciada*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, México, 5-9 de noviembre.  
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Berman, M. (1988). *Todo lo solido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI.
- Bermúdez Tobón, J. G. (2012). La historicidad de la comprensión en la hermenéutica de Gadamer. *Revista Filosofía UIS*, 11(1), 45–70.  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/3158>
- Beuchot, M. (2007). La phrónesis o prudencia como constitutiva de la hermenéutica analógica. Su papel en la interpretación de la cultura. *Estudios Filosóficos*, 56 (163), 521–534.
- Beuchot, M. (2011). Una hermenéutica para el mundo actual. *Comprender: Revista Catalana de filosofia*, 13(1), 15–28.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3857173>
- Beuchot, M. (2013). *Hermenéutica analógica, historicidad y filosofía*. México: UAS
- Beuchot, M. (2022). *Hermenéutica, Persona y Derechos Humanos*. UNAM-IIFL/FFL.
- Beuchot, M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM-IIFL/FFL.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva; Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; Facultas de Formación del Profesorado y Educación y Universidad Autónoma de Madrid.

- Booth, T., Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. UAM/CUEI.
- Calvo Pontón, B., (2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. INSTITUCIÓN, 8 (18), 283-290.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [CDHCU]. (2023). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- CDHCU. (2019). Art. 3 de mayo de 2019 (México).
- CDHCU. (2002). *Iniciativa que reforma los artículos 3º constitucional y 6 y 33 de la Ley General de Educación, en materia de becas*. Presentada por el diputado Rogaciano Morales Reyes. [https://www.diputados.gob.mx/sia/coord/refconst\\_lviii/html/211.htm](https://www.diputados.gob.mx/sia/coord/refconst_lviii/html/211.htm)
- Carter, I. (2023). *Concepciones y prácticas que orientan la implementación de los modelos de atención de educación especial en la educación primaria en México. Dos estudios de caso* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional. Rixplora. UPN.
- Casanova, M. (2011). *La educación inclusiva: un modelo del futuro*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- Civera, A. (1997). *Políticas educativas en el Estado de México entre 1970-1990: una revisión general*. El colegio Mexiquense.
- D'Alessio, S., Donnelly, V., Watkins, A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (5), pp. 109-126. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/49.pdf>
- Díaz, A. C. (2023). El marco curricular al plan de estudios 2022. Voces controversias y debates. *Perfiles Educativos*, XLV(180). <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.180.61292>

Dilthey, W. (2014). *El mundo de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica. Vol.

VII. Díaz, A. C. (2023). El marco curricular al plan de estudios 2022. Voces controversias y debates. *Perfiles Educativos*, XLV(180).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

dof.gob.mx (2008). *Acuerdo número 96 por el que se establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria*.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5028684](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5028684)

Diario Oficial de la Federación [DOF] (martes 19 de mayo de 1992). *Secretaría de Educación Pública*. Retrieved 24 de noviembre de 2023, from  
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Emmerich, G. (1988). El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas. *Revista Pedagogía*, 5(3), 25-34.

Esteva, P. (9 de noviembre de 2023). La Nueva Escuela Mexicana y su aplicación en la Escuela Secundaria No. 699 "David Alfaro Siqueiros". (B. Sánchez, Entrevistador)

Rodríguez, D. y. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31).

Tardif, M. (2014). *Trabajo docente, pedagogía y enseñanza*. Madrid: Narcea.

Twinkl. (10 de 11 de 2023). *twinkl*. [https://www.twinkl.com.mx/resource/infografia-plan-de-estudios-2023-nem-sa-ds-1684945134?sign\\_in=1](https://www.twinkl.com.mx/resource/infografia-plan-de-estudios-2023-nem-sa-ds-1684945134?sign_in=1)

Gadamer (1999). *Verdad y método I*. Sígueme.

Gadamer (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.

Gadamer (1997). *Verdad y método II*. Sígueme.

García Amilburu María. “La cultura como texto. Hermenéutica y Educación”. En: Díaz María Guadalupe (Coordinadora) *Hermenéutica, Antropología y Multiculturalismo en la Educación*. CONACYT/UPN. México, 2008, p.37-58.

Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión, Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Grondín J. (2008). *Qué es la hermeneútica*. Herder.

Gobierno del Estado de México [GEM] (1989, 31 de agosto). *Acuerdo del Ejecutivo del Estado por el que se aprueba el Plan de Desarrollo del Estado de México 1987–1993*. Gaceta del Gobierno. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/1989/ago313.pdf>

Gobierno de México [GM] (2023). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2023 México. Secretaría de Bienestar. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/793563/15070-LaPaz23.pdf>

GM (2013). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>

gob.mx (2023). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

gob.mx (2022). Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0)

gob.mx (2008). *Acuerdo número 96 por el que se establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008)

- gob.mx (2003). *Reforma educativa y cambios en el sistema educativo nacional*.  
[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003)
- gob.mx (2022). Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Diario Oficial de la Federación.  
[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982#gsc.ab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982#gsc.ab=0)
- Gómez, L. (2005). *Educación indígena y políticas públicas en México*. Centro de Estudios Sociales, CMQ.
- González, S. (1998). Proceso de descentralización educativa en México y en el estado de Querétaro. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 44, pp. 237-242. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1396>
- Guajardo, E. (2007). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. En: *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. Universidad Autónoma de Madrid, 3(1), 15-23. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>
- Fals Borda, O. (1979). Investigación-acción participativa: desarrollo de la capacidad para la autogestión. CIEDLA.
- Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *RINACE*, 3(1), pp. 15-23. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion\\_y\\_la\\_inclusion.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion_y_la_inclusion.pdf)
- Husserl, E. (2008): *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (s.f.). *México: Dinámica de la población*. Cuéntame.  
<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/dinamica.aspx>
- Lalangui, D. (2016). *Acto y potencia en Aristóteles y su incidencia en la educación* (Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito). Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/identificador/123456789/12598>.

- Latapí, P. (1998). *Un siglo de la educación en México*. Fondo de Cultura Económica.
- La Pulla. (2019, 28 de octubre). *Elecciones: lo bueno, lo malo y lo feo* [video]. YouTube. <https://bit.ly/2C23o6T>
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. [http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Instructions/action\\_research/readings/Lewin\\_1946\\_action%20research%20and%20minority%20problems.pdf](http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Instructions/action_research/readings/Lewin_1946_action%20research%20and%20minority%20problems.pdf)
- Martínez, I. (2017). El maestro sin recetas. Una reseña al libro póstumo de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 405–408.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. New York: ONU. [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Reyes, A. (2008). *Análisis sociológico sobre la función del docente dentro de la “Coordinación de escuelas democráticas en el Estado de México-Pueblo” (Experiencia laboral en la escuela secundaria oficial número 732 “David Alfaro Siqueiros”*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 092 Ajusco. [Tesis licenciatura].
- Ricoeur, P. (1998). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración III*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. FCE.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato*. Siglo XXI
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Rodríguez, D. y. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la p’rctica docente en el aula? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31).

- Santiago, E. (2011). La hermenéutica filosófica de H.-G. Gadamer. Página de Luis Enrique de Santiago Guervós Universidad de Málaga – España. <https://www.uma.es/gadamer/styled-23/styled-7/index.html>
- Sanz del Río, Sagrario (1985). *La integración Escolar de los deficientes: Panorama internacional*. Madrid, España: RPEyAD. [https://issuu.com/siis/docs/73113\\_integracion\\_escolar\\_de\\_los\\_de](https://issuu.com/siis/docs/73113_integracion_escolar_de_los_de)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- SEP (2024). *El transformate desde la NEM*. México: SEP. [Power Point]. [https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/10/FgwS9sACtA-trnsfor\\_Arte\\_compressed.pdf](https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/10/FgwS9sACtA-trnsfor_Arte_compressed.pdf)
- SEP (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3*. Dirección General de Materiales Educativos.
- SEP (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial (MASEE)*. Dirección de Educación
- SEP (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996)
- SEP (2024). *Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar: Personal con funciones de Dirección y de Supervisión. Educación Básica. Ciclo Escolar 2024-2025. Anexo 1: Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/a1.pdf>
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Senado de la República. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- SEP (2009). *Artículos 7, 8, 16, 32, 33 y 38, de la Ley General de Educación*. En Programa Universitario México Nación Multicultural – UNAM & Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.

- SEP (sf). *Génesis de la descentralización educativa*.  
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07001A.pdf>
- SEP (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. SEP.  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- SEP (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3*. Dirección General de Materiales Educativos. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- Secretaría de Relaciones Exteriores [SRE]. (ca. 1982). Aspectos principales. Gobierno de México. <https://acortar.link/vJdCtf>
- SEP y Dirección de Educación Especial [DEE] (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial el México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. DF, México: Secretaría de Educación Pública y Dirección de Educación Especial.
- SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial el México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. DF, México: SEP-DEE.
- SEP y Autoridad Federal de Servicios Educativos en el DF [AFSEDF] (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE*. SEP.
- Silva, C. y Gutiérrez, A. (2020). *La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28,140. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>
- Sindicato Nacional de Trabajadores [SNTE] (2016). *Reformas al artículo 3° constitucional*. México: SNTE.  
<https://snte.org.mx/terceroconstitucional/galerias1/255/reformas-al-articulo-3-constitucional>
- Solis, S. y Tinajero S. (2024). De las políticas de integración educativa a las políticas de inclusión educativa en México. En S. Malaga, G. Tinajero y J. Páez (Coords.). *Políticas, programas y reformas educativas* (pp. 45-63). Editorial Balam.

<https://play.google.com/books/reader?id=ysgJEQAAQBAJ&pg=GBS.PA6&hl=es>

- Sollano, M. G. (2019). Políticas y reformas educativas en México: tensiones y articulaciones. *O Público E O Privado*, 15, 30, 17–35. <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2133>
- Tardif, M. (2014). Trabajo docente, pedagogía y enseñanza. En Tardif, M. (2014). Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Narcea.
- Trujillo Holguín, J. A., Ríos Castillo, A. C. y García Leos, J. L. (coords.). (2019). Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (col. Textos del posgrado n. 4). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Twinkl. (10 de 11 de 2023). *twinkl*. [https://www.twinkl.com.mx/resource/infografia-plan-de-estudios-2023-nem-sa-ds-1684945134?sign\\_in=1](https://www.twinkl.com.mx/resource/infografia-plan-de-estudios-2023-nem-sa-ds-1684945134?sign_in=1)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESO. <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticalInternational/DeclaracionMundial.pdf>.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. New York: UNESCO.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960*. París, Francia: UNESCO. <https://www.ipn.mx/assets/files/defensoria/docs/Normatividad%20internacional/20-Convencion-relativa-a-la-lucha-contras-las-discriminaciones-en-la-esfera-de-la-ensenanza.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la educación: marco de acción de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)

- UNESCO (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. PROMEDLAC VII.*
- UNESCO (2004). *Educación Para Todos, el imperativo de la calidad. Informa de Seguimiento de la EPT en el mundo.* París, Francia.
- UNESCO (2011). *La UNESCO y la Educación. Toda persona tiene derecho a la educación.* Francia: UNESCO.
- UNESCO (2019). *La atención y educación de la primera infancia.* UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>
- UNESCO (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.* New York: UNESCO. [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (s.f.). *¿Qué es la UNESCO?* <https://www.unesco.org/org/es/breve>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2006). *Convención sobre Los derechos del niño.* Madrid, España: UNICEF.
- Vattimo, Gianni. 1991. *Ética de la interpretación.* Barcelona: Paidós.
- Vergara, J. (2008). Gadamer y la "comprensión efectual": Diálogo y traducción en el horizonte de la Koiné Contemporánea. *Universum (Talca)*, 23(2), 184-200.
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer.* Siglo XXI.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Universidad Autónoma de Baja California. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504206.pdf>
- Zuber-Skerritt, O. (2013). *Action leadership: Towards a participatory paradigm.* Springer.