



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 SUR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA
PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE VIOLENCIAS POR
RAZÓN DE GÉNERO ENTRE, DESDE Y HACIA LAS
DOCENTES DE LA UDEEI 245**

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**PRESENTA
MARIANA ESPINOZA ECHEVERRIA**

**DIRECTOR.
JULIO CESAR LIRA
GONZÁLEZ**

CIUDAD DE MÉXICO, 06 de FEBRERO del 2026



Educación
Secretaría de Educación Pública



Rectoría
Secretaría Académica
Dirección de Unidades
Unidad UPN. 097 CDMX, Sur
Titulación

Ciudad de México, 06 de febrero 2026.

DICTAMEN DE GRADO

C. MARIANA ESPINOZA ECHEVERRÍA
Presente.

En mi carácter de Presidente de la comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación de la Tesis: "Tertulia literaria dialógica como estrategia para la resignificación de violencias por razón de género entre, desde y hacia las docentes de la UDEEI 245", que usted presenta como opción de Titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se determina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen Profesional.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 DE LA CDMX SUR
SERVICIOS ESCOLARES

MLSS/caci



2026
año de
Margarita
Maza

Agradecimientos

Tony,
que partió justo cuando yo comenzaba este camino
y me dejó como herencia la promesa de terminarlo.
Desde entonces la siento ligera,
como una estrella traviesa
que me guiñó el ojo antes de encenderse en el cielo.

Mis padres, Agustín y María Antonieta,
que me dieron raíces firmes y alas valientes.
Su amor ha sido faro,
y en sus silencios aprendí que la ternura
también puede sostener mundos enteros.

A Cecy y Beto
Que fueron faro en mis mareas,
abrazo constante en mis ausencias,
guardián y ternura para Capuchino
cuando el deber me llamaba lejos.

Gracias por ser refugio,
por su apoyo sin medida,
por caminar conmigo en este arduo
y hermoso viaje de formación.

Los amo,
con la gratitud que florece
cuando el alma se sabe acompañada.

Dra. Karina Rodríguez Cortés,
mujer fuerte y empoderada,
que con cada palabra sembró semillas de certeza.
Me enseñó que el conocimiento también es valentía
y que la voz propia florece
cuando se cultiva con firmeza y pasión.

Prof. Alejandro Villamar,
que convirtió las aulas en espacios de risa y complicidad.
Me mostró que aprender también es compartir alegría,
y que el cariño sincero
es una forma luminosa de enseñanza.

Prof. Julio Cesar Lira,
que me contagió su amor por el conocimiento,
convirtiendo las dudas en brújulas
y cada respuesta en un nuevo sendero.
Con él descubrí que el saber puede brillar
como un juego interminable de luces.

Ceci Revilla,
compañera de pasos y desvelos,
que hizo de la meta una danza compartida.
Su risa cabe en un bolsillo
y en su mirada habita la complicidad.
Es mi As de ases.

Pulga,
cómplice secreto de dos años,
que volvió ligeros los días.
En lo pequeño lo hizo enorme,
y en lo cotidiano supo esconder magia.
Su presencia fue la prueba
de que lo invisible también sostiene

Índice

Capítulo	Página
Introducción	2
Capítulo 1. Metodología de Investigación-Acción	4
1.1 Importancia de las ciencias sociales en la construcción y dominio de lo social	5
1.2 Fundamentos epistemológicos de la Investigación-Acción	6
1.3 Importancia del método cualitativo para la investigación educativa	7
1.4 Enfoques de la Investigación-Acción y la elección del modelo de Elliott para la intervención educativa	8
Capítulo 2. Diagnóstico socioeducativo	11
2.1 Política educativa	11
2.1.1 Contexto Histórico Social	13
2.1.2 El papel de los organismos internacionales en la política educativa	15
2.1.3 Las reformas educativas en México en el siglo XXI	18
2.1.4 Un análisis de las reformas y su impacto en la educación especial	21
2.2 Contextos inmediatos de mi práctica educativa	25
2.2.1 Contexto comunitario	27
2.2.2 Contexto institucional	38
2.2.3 Desafíos de mi práctica	47
2.3 Contexto Escolar	50
2.3.1 Análisis de mi práctica	51
2.3.2 Mediación de mi práctica docente	54
2.3.3 Problemáticas: Resultado del análisis de mi práctica educativa	60
2.4 Elección de la problemática significativa	64
Capítulo 3. Análisis de la problemática significativa	65
3.1 Fundamentación teórica de la problemática significativa	65
3.2 Técnicas e instrumentos de investigación para el análisis de la problemática significativa	78
Capítulo 4. Diseño de la propuesta de intervención	90
4.1 Elección de la propuesta de intervención	90
4.2 Fundamentación pedagógica de la propuesta de intervención	92
4.3 Propuesta de intervención	95
Capítulo 5. Plan de seguimiento de la intervención	101
5.1 Acciones para la implementación	101
5.2 Acciones de seguimiento	103
5.3 Acciones de evaluación	104
Reflexiones finales	105
Referencias bibliográficas	109
Anexos	117

Introducción

En el corazón de este documento se entrelaza una experiencia que parte de la vivencia docente situada en una realidad específica, cargada de tensiones, desafíos y resistencias. La propuesta no emerge del vacío, sino de una práctica reflexionada que busca resignificar las violencias por razón de género entre, desde y hacia las docentes de la UDEEI 245, mediante un dispositivo colectivo: la Tertulia Literaria Dialógica. La estructura del documento responde a esta intención transformadora, articulando cada capítulo como un movimiento que avanza desde el diagnóstico crítico hasta la acción comprometida.

El primer capítulo presenta la elección metodológica de la Investigación-Acción como vía para pensar y actuar en la práctica educativa. Esta decisión no es meramente técnica, sino ética y política. Se reconocen las raíces epistemológicas que la sostienen —la fenomenología, la hermenéutica y la dialéctica crítica— para situarla como una apuesta por comprender la realidad educativa no solo como objeto de análisis, sino como campo de transformación. En este marco, se privilegia un enfoque cualitativo que da lugar a la voz, la experiencia y la subjetividad de las docentes implicadas.

El segundo capítulo se detiene en el diagnóstico socioeducativo, extendiendo la mirada desde el contexto internacional hasta las condiciones inmediatas de la práctica docente. Se reconoce que las políticas educativas, influenciadas por organismos internacionales y por dinámicas del capitalismo neoliberal, impactan directamente las condiciones en que se ejerce la docencia. Desde esta perspectiva macro, se va afinando la lente hasta llegar al entorno comunitario, institucional y áulico de la UDEEI 245, revelando que la práctica docente no puede pensarse al margen de lo material, lo simbólico ni lo afectivo.

En el tercer capítulo se desarrolla el análisis de la problemática significativa: las violencias por razón de género que se viven entre mujeres dentro del espacio

escolar. Estas violencias no se abordan como eventos aislados, sino como parte de un entramado estructural que se reproduce a través de discursos, gestos, silencios y prácticas cotidianas. La propuesta de intervención surge aquí como respuesta: no desde la denuncia punitiva, sino desde la creación de un espacio dialógico que permita comprender, resignificar y transformar esas experiencias.

El capítulo cuatro despliega la propuesta pedagógica: la implementación de una Tertulia Literaria Dialógica en doce sesiones, con una planeación que contempla objetivos, materiales, tiempos, textos detonadores y actividades específicas. Cada sesión está pensada como un momento performativo de palabra compartida, donde los textos literarios se convierten en espejos, en puentes, en pretextos para que las docentes narren, escuchen y resignifiquen sus experiencias con otras, desde una pedagogía del amor y del cuidado.

El capítulo cinco plantea el plan de implementación, seguimiento y evaluación de la propuesta. Se articula un sistema que permite valorar el impacto de las tertulias desde una lógica cualitativa, participativa y situada. No se trata de medir resultados en términos cuantificables, sino de acompañar procesos de transformación subjetiva y colectiva. La evaluación, así entendida, es también un acto de cuidado.

De este modo, el documento no solo propone una intervención, sino que se convierte en sí mismo en una forma de intervención. Es testimonio y a la vez herramienta, un entramado donde teoría y práctica se abrazan para dar lugar a otras formas de hacer escuela, de ser docente, y de habitar los vínculos desde la palabra.

Capítulo 1. Metodología de Investigación Acción

La finalidad de este apartado es mostrar las razones que me llevaron a elegir la Investigación - Acción como la metodología de investigación adecuada para realizar mi proyecto de intervención. El escrito se organiza en cuatro momentos. En el primero señalo la importancia de las ciencias sociales en la comprensión, dirección y organización de lo social. Para la reflexión me apoyo en Wallerstein (1996, 1998) para quien el origen de las Ciencias Sociales se debe a la necesidad del estado moderno de generar conocimientos exactos sobre los cuales basar sus decisiones económicas, políticas, socioculturales, necesidad que al ser resuelta a derivado en formas inteligentes de dominar a la humanidad. Asimismo, reconoce la necesidad de impensar las ciencias sociales para la transformación de la sociedad en un lugar, si no perfecto si más justo.

En el segundo momento discuto los paradigmas del conocimiento principales de las ciencias sociales: el positivismo, la fenomenología, la hermenéutica y la dialéctica crítica. La intención es resaltar los fundamentos epistemológicos que recupera la metodología de la Investigación - Acción en su propuesta para generar saberes para transformar la realidad, que en este proyecto de intervención se focaliza en la mejora de mi práctica educativa. Recupero el pensamiento de Heidegger, Gadamer y de Marx a partir de los textos de Hessen (2007), Husserl (2015), Konstantinov¹ (1957) y Gadamer (2001).

En el tercer momento señalo la importancia del método cualitativo para la investigación educativa y la Investigación Acción, ya que al tratar con humanos; en este caso con infantes es importante no generar procesos de indagación intrusivos, además sus técnicas e instrumentos permiten conocer los procesos sin necesidad

¹ La única edición encontrada fue en 1957, motivo por el cual se consultó el texto subido en PDF, mismo que se encuentra en la bibliografía

de grandes muestras. Aquí utilizo el texto de Taylor y Bodgan (1994) para sustentar la argumentación.

Por último, discuto la investigación acción que es una metodología de investigación educativa que se caracteriza por su enfoque reflexivo y participativo, permitiendo no solo la comprensión de la realidad educativa, sino también su transformación. A través de un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, la I-A involucra a los educadores y a los participantes en un diálogo continuo, fomentando un aprendizaje colectivo y una mejora constante de las prácticas educativas.

La finalidad de esta exploración es dar a conocer las razones por las que considero que la I-A es la propuesta metodológica adecuada para guiar mis acciones en la comprensión y transformación de mi práctica educativa. Al integrar los enfoques de la fenomenología, la hermenéutica y la dialéctica crítica, la I-A proporciona un marco robusto y flexible para abordar los desafíos educativos. Este enfoque permite evaluar de manera continua y reflexiva las modificaciones realizadas en la intervención educativa, promoviendo una mejora constante y significativa de la práctica docente. En última instancia, la I-A no solo busca transformar la realidad educativa, sino también empoderar a los educadores y a los participantes, fomentando un proceso de aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

1.1 Importancia de las Ciencias Sociales en la Construcción y Dominio de lo Social

Las ciencias sociales desempeñan un papel clave en la comprensión de las estructuras que influyen en la educación, pues permiten analizar las relaciones de poder, las desigualdades y las normas culturales que afectan el acceso al conocimiento y la configuración de las instituciones escolares (Wallerstein, 1996). Según Wallerstein (1998), las ciencias sociales han sido utilizadas históricamente para consolidar formas de dominación, por lo que su transformación requiere un enfoque más inclusivo e interdisciplinario que permita generar conocimientos orientados a la equidad y la justicia social.

Desde una perspectiva metodológica, la apertura de las ciencias sociales favorece la adopción de enfoques cualitativos, como la Investigación-Acción (I-A), que busca comprender y transformar la realidad educativa mediante un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). La I-A se nutre de herramientas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, permitiendo que la investigación educativa no solo describa fenómenos, sino que también transforme las problemáticas que enfrenta la enseñanza (Elliott, 2000).

La educación, al estar inmersa en dinámicas sociales, tiene el potencial de generar una transformación en la estructura social. En este sentido, la I-A representa una metodología idónea, ya que permite que los docentes reflexionen sobre su práctica y propongan mejoras a partir del análisis del contexto educativo. Así, al integrar el conocimiento de las ciencias sociales con la acción pedagógica, se generan estrategias que fortalecen la enseñanza y contribuyen a la construcción de una educación más equitativa y contextualizada.

1.1 Fundamentos epistemológicos de la Investigación-Acción

Investigación-Acción (I-A) se basa en principios epistemológicos que permiten una comprensión integral y transformadora de la educación. En particular, se nutre de tres enfoques clave: la fenomenología, la hermenéutica y la dialéctica crítica, cada uno de los cuales aporta elementos esenciales para el análisis y la intervención educativa.

Por ejemplo, (Hessen, 2007) destaca que la fenomenología, desarrollada por Husserl y ampliada por Heidegger, basada en la importancia de la experiencia vivida de las personas, permite entender las prácticas docentes en el proceso educativo. Razón por la cual la I-A, al recuperar fundamentos de la fenomenología permite comprender cómo los docentes perciben e interpretan su realidad educativa, a partir de la subjetividad y el significado de sus vivencias en las aulas y al interior de las escuelas. Además, al promover la participación activa de quien investiga, la I-A se aleja de la observación pasiva para transformar al investigador que observa de

manera participante en protagonista del proceso investigación - transformación de su propia práctica de su propio contexto.

Por su parte, la hermenéutica, enfatiza la interpretación y el diálogo como elementos esenciales en la construcción del conocimiento (Gadamer citado en Hessen 2007). En la I-A, la interacción entre investigadores y participantes facilita una comprensión más profunda de la realidad educativa mediante la "fusión de horizontes", es decir, la integración de diferentes perspectivas en un entendimiento compartido. La interpretación crítica permite identificar patrones y significados que podrían pasar desapercibidos en enfoques más tradicionales.

La dialéctica crítica, basada en los trabajos de Hessen (2007) y Konstantinov (1957), proporciona un marco de análisis que no solo busca comprender la realidad educativa, sino también transformarla. Este enfoque promueve una investigación participativa y reflexiva que permite identificar contradicciones y desafíos estructurales dentro del sistema educativo. La I-A, alineada con la dialéctica crítica, fomenta un proceso de investigación que involucra el cuestionamiento constante y la acción transformadora como parte del desarrollo de nuevas prácticas educativas más justas y equitativas.

En conjunto, estos tres enfoques proporcionan a la I-A una base epistemológica robusta, permitiendo una investigación centrada en la reflexión, la interpretación y la acción para la transformación. Su aplicación en el contexto educativo fortalece la capacidad de los docentes e investigadores para comprender y mejorar la práctica educativa, promoviendo cambios significativos y sostenibles en la enseñanza y el aprendizaje.

1.2 Importancia del método cualitativo para la investigación educativa

La Investigación-Acción requiere un enfoque metodológico que le permita analizar la realidad educativa y transformarla de manera efectiva. El método cualitativo es fundamental para la I-A, ya que prioriza la comprensión profunda de los procesos educativos a través del análisis de las experiencias y percepciones de los

participantes (Taylor y Bogdan, 1994). Su flexibilidad permite adaptar la investigación a contextos específicos sin necesidad de grandes muestras poblacionales, lo que lo hace ideal para intervenciones educativas que requieren ajustes continuos según las necesidades del entorno.

El enfoque cualitativo favorece la participación activa de los actores educativos en la I-A, ya que se basa en la reflexividad y el diálogo continuo. A través de técnicas como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, los docentes e investigadores pueden interpretar las interacciones escolares y generar estrategias de mejora basadas en evidencia contextualizada (Elliott, 2000). Este enfoque permite que la investigación sea un proceso vivo en el que los participantes no solo son objeto de estudio, sino también agentes de cambio en la mejora de sus prácticas.

Al priorizar el análisis de significados y prácticas en vez de la mera cuantificación de fenómenos, el método cualitativo se convierte en una herramienta esencial dentro de la I-A. Su aplicación no solo permite comprender la realidad educativa, sino también transformarla de manera significativa a partir de la reflexión y la acción colaborativa. La combinación de estos elementos asegura que la transformación en la práctica docente sea pertinentes y sostenible en el tiempo, favoreciendo una educación más equitativa y efectiva.

1.3 Investigación-Acción desde Tres Perspectivas

Aspecto	Modelo de Kemmis y McTaggart (1988)	Modelo de Lewin (1991)	Modelo de Elliot (2000)
Enfoque	Crítico y emancipador. Busca transformar la práctica educativa a través de la reflexión	Pragmático y experimental. Se centra en la resolución de problemas mediante la acción	Profesional y reflexivo. Promueve la mejora continua de la práctica docente mediante

	crítica y la participación colaborativa.	planificada y el aprendizaje cíclico.	la investigación aplicada.
Ciclo de la I-A	Planificación, acción, observación y reflexión, con un fuerte componente crítico y participativo.	Planificación, acción y evaluación, en un proceso de mejora progresiva basado en la experimentación.	Identificación del problema, diseño de intervención, implementación, observación y reflexión, con énfasis en la profesionalización docente.
Rol del investigador	Facilitador del cambio social. Trabaja junto con los participantes en una relación horizontal.	Diseñador del proceso de cambio. Involucra a los participantes en la aplicación del modelo cíclico.	Docente-investigador. Reflexiona sobre su propia práctica para mejorarla mediante ajustes constantes.
Participación	Colectiva y dialógica, con énfasis en la justicia social y la emancipación.	Colaborativa, pero centrada en la solución práctica de problemas.	Individual y grupal, orientada a la mejora continua en el aula.
Objetivo Principal	Transformar la realidad educativa a través de la reflexión crítica y la acción colectiva.	Resolver problemas específicos en el entorno educativo mediante la	Mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes a través de la

		aplicación de soluciones prácticas.	investigación reflexiva.
Contribución de la I-A	Introduce la dimensión crítica y social de la investigación, promoviendo cambios estructurales.	Pionero de la I-A, establece la base metodológica del ciclo de acción-reflexión.	Desarrolla la I-A como herramienta de desarrollo profesional docente y mejora de la práctica educativa.

Fuente elaboración propia a partir de Modelo de Kemmis y McTaggart, (1988), Lewin,(1991) y Elliot, (2000)

Cada modelo de Investigación-Acción responde a distintas necesidades y contextos educativos. En el caso del proyecto de intervención sobre violencias por razón de género entre, desde y hacia los docentes en educación básica de las profesoras de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva No. 245, la propuesta de Elliott (2000) es la más adecuada porque permite un proceso de reflexión sistemático sobre la práctica docente, centrándose en el desarrollo profesional de los involucrados y la mejora continua de las interacciones en el aula y en la institución.

El modelo de Kemmis y McTaggart (1988) enfatiza un cambio crítico y estructural, pero su enfoque colectivo y emancipador podría no ajustarse completamente a la problemática específica de relaciones interpersonales y violencias de género en un entorno educativo. Por otro lado, el modelo de (Lewin,1991), aunque pragmático y basado en la experimentación, prioriza la solución inmediata de problemas específicos, sin dar el mismo peso a la reflexión continua de la práctica docente.

La metodología de Elliott (2000) permite un ciclo de identificación del problema, diseño de la intervención, implementación, observación y reflexión, lo que resulta crucial en una problemática compleja como la violencia de género. Al centrarse en el docente como investigador, facilita que las profesoras de la UDEEI 245 puedan evaluar de manera continua sus experiencias, modificar sus prácticas y generar estrategias para un entorno escolar más seguro e inclusivo.

La elección del modelo de Elliott (2000) no solo favorece la reflexión sobre la práctica docente, sino que también ofrece herramientas para el cambio progresivo y sostenido en la cultura institucional, abordando las violencias de género desde un enfoque de investigación reflexiva y aplicada.

Capítulo 2. Diagnostico socioeducativo

2.1 Política educativa

El presente apartado de política educativa forma parte del diagnóstico socioeducativo de este proyecto de investigación. Su análisis resulta fundamental para comprender las condiciones en las que se desarrolla la práctica educativa, ya que está determinada por diversos factores históricos, sociales y políticos que impactan directamente en su configuración y evolución. En este sentido, el estudio de la política educativa permite evidenciar cómo estas influencias inciden en la manera en que se diseñan y ejecutan las reformas educativas, así como en la implementación de modelos pedagógicos dentro de las instituciones escolares.

Dado que la educación no se desarrolla en un vacío, sino en el contexto de una sociedad capitalista neoliberal globalizada, resulta imprescindible examinar cómo las transformaciones económicas, políticas y sociales afectan la estructura y los propósitos de la educación. La influencia de los organismos internacionales en la definición de las políticas educativas nacionales ha sido determinante en la conformación de reformas que, en muchos casos, responden a lógicas de mercado y de producción de capital humano antes que a las necesidades específicas de los contextos locales.

Desde la pedagogía crítica, Freire (2012) sostiene que la educación es un acto político, ya que juega un papel fundamental en la formación de un sistema social e ideológico. De manera similar, Althusser (2015) argumenta que la educación es un proceso de reproducción de la ideología dominante a través de prácticas políticas. Esto implica que las políticas educativas no son neutrales, sino que responden a intereses económicos y sociales específicos dentro del sistema capitalista.

Por esta razón, el presente apartado se divide en cuatro secciones:

La primera aborda el contexto social e histórico, reconociendo la relación entre las transformaciones sociales y económicas con la evolución de la política educativa, así como las tensiones y contradicciones que han acompañado su desarrollo. La segunda parte se centra en el papel de los organismos internacionales en la política educativa, destacando la participación de entidades como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial en la formulación y aplicación de reformas en México, así como los intereses económicos y políticos que orientan sus recomendaciones. La tercera parte examina las reformas educativas en México en el siglo XXI, entre ellas la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el modelo de Aprendizajes Clave y la Nueva Escuela Mexicana, con un análisis crítico de sus implicaciones en la práctica docente y en el sistema educativo. La cuarta parte presenta un análisis de las reformas y su impacto en la educación especial, considerando los efectos que dichas transformaciones han tenido en este campo, su alineación con las directrices internacionales y su concreción dentro del marco normativo nacional.

El estudio de la política educativa en este diagnóstico socioeducativo permite una mirada integral sobre cómo las transformaciones globales impactan a nivel local y, en consecuencia, influyen en la práctica docente. Comprender estos factores es fundamental para la reflexión y construcción de propuestas que permitan una educación más equitativa y contextualizada a las necesidades reales de los sujetos que forman parte del proceso educativo.

2.1.1 Contexto Historico Social

Desde sus orígenes, el capitalismo como modo de producción ha tenido como premisa la acumulación incesante de capital a través de la mercantilización continua de todas las cosas y los procesos sociales. Marx (2000) define el capital no como una cosa, sino como una relación social basada en la explotación de la clase trabajadora, la cual es despojada de lo que produce en favor de una clase propietaria que se apropia de la riqueza generada socialmente. En este sentido, la explotación capitalista se configura como un mecanismo en el que el valor generado por la fuerza de trabajo es expropiado por aquellos que detentan los medios de producción.

Esta lógica de acumulación y expoliación se expande con la globalización capitalista, un proceso que Wallerstein (1996) identifica como la ampliación geográfica de las relaciones de producción capitalistas a través del sistema-mundo moderno. Este proceso, que permite la integración de los mercados y la reconfiguración de las economías nacionales bajo la racionalidad del capital, encuentra en el neoliberalismo su fase más reciente y agresiva. Harvey (2007) describe el neoliberalismo como una estrategia política e ideológica de la clase dominante para reorganizar el capital y superar sus crisis periódicas mediante la desregulación, privatización y subordinación de todas las esferas de la vida social a la acumulación de capital.

En este contexto, la educación no escapa a la lógica capitalista y se configura como un proceso de socialización y construcción de subjetividades que queda subordinado a las necesidades del capital. Como plantea Althusser (2015), la escuela es un aparato ideológico del Estado que tiene la función de formar sujetos dentro de los límites de la ideología dominante, asegurando la perpetuación del sistema capitalista. La mercantilización de la educación se manifiesta de diversas formas: desde la transformación del conocimiento en una mercancía accesible solo a través de mecanismos de compra-venta, hasta la configuración de instituciones educativas en función de las necesidades del mercado laboral y la acumulación de

capital. En este proceso, los valores educativos se ven desplazados por criterios de rentabilidad y eficiencia económica.

La globalización capitalista, como señala Wallerstein (1996), ha dado lugar a una reconfiguración de las relaciones de producción a escala mundial, permitiendo la imposición de modelos educativos funcionales a la lógica del mercado global. En este marco, el neoliberalismo ha jugado un papel clave en la reestructuración de los sistemas educativos. Harvey (2007) describe cómo el neoliberalismo ha promovido la privatización de la educación pública, la introducción de mecanismos de competencia en las instituciones educativas y la reducción del papel del Estado en la garantía del derecho a la educación. Amin (2004) argumenta que el neoliberalismo es una estrategia de las clases dominantes para maximizar la acumulación de capital, y en el ámbito educativo, esto se traduce en la implementación de políticas que subordinan el aprendizaje a los requerimientos del capital global.

Bajo esta dinámica, la educación se transforma en un mecanismo de producción de fuerza de trabajo alineado con las necesidades del mercado global. Además, fomenta una cultura del consumo, preparando a los individuos no solo como trabajadores, sino también como consumidores dentro del sistema capitalista. Como señala Han (2012), en la sociedad neoliberal los sujetos son moldeados para asumir la responsabilidad de su propia explotación y consumir según los dictados del mercado. Dentro del sistema capitalista globalizado, la educación cumple una doble función: formar trabajadores para el mercado laboral y consumidores que sostienen la economía de mercado. Foucault (2023), menciona que el neoliberalismo configura a los individuos como empresarios de sí mismos, promoviendo una subjetividad en la que el éxito educativo se mide en términos de competitividad y rentabilidad económica.

En este sentido, la reforma educativa neoliberal responde a los intereses del capital global al ajustar los planes de estudio a las necesidades del mercado, promoviendo

una formación instrumental orientada a la productividad y la innovación técnica. Esto no solo impacta el contenido de la educación, sino también las condiciones laborales del magisterio, que se ve sometido a criterios de evaluación y desempeño impuestos por organismos internacionales.

El análisis de la relación entre capitalismo, globalización neoliberal y educación evidencia que la formación educativa está subordinada a la lógica del mercado. En este marco, los organismos internacionales juegan un papel clave en la definición de políticas educativas alineadas con los intereses del capital global. La UNESCO, la OCDE, el FMI y el Banco Mundial han impulsado reformas en México que promueven la estandarización de la educación, la evaluación del desempeño docente y la adaptación de los programas educativos a las necesidades del mercado laboral. En el siguiente apartado, se analizará cómo estas instituciones han influido en la configuración de la política educativa en México, consolidando un modelo educativo funcional a la racionalidad neoliberal y los intereses del capital global.

2.1.2 El papel de los organismos internacionales en la política educativa

En las sociedades capitalistas neoliberales globalizadas, el papel de los Estados-nación se ha transformado significativamente, relegándolos a la función de administradores de políticas que, en muchos casos, ya no son diseñadas dentro de sus fronteras ni por sus propios representantes políticos, sino por actores económicos transnacionales como lo señala Bauman (2015) al afirmar que son los inversores los que hacen las políticas al interior de los estados.

En este marco, los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial desempeñan un rol crucial en la configuración de las políticas educativas en América Latina y México, al influir en la generación de reformas alineadas con los intereses del capital global y la lógica de la competitividad internacional.

La OCDE, desde su fundación en 1961, se ha consolidado como una de las principales instituciones que inciden en la definición de estándares educativos a nivel mundial. Su misión declarada es la promoción del bienestar económico y social en los países miembros, lo que se traduce en la implementación de modelos educativos que buscan fortalecer la calidad y la eficiencia en la enseñanza. En el caso de México, la OCDE ha promovido la adopción de estándares de evaluación docente y escolar basados en la rendición de cuentas, el desempeño y la mejora de la productividad del sistema educativo. A través de informes como *Panorama de la Educación y Estudios Económicos de México*, esta organización ha planteado reformas estructurales que enfatizan la formación de capital humano como eje central del desarrollo económico (OCDE, 2024).

No obstante, la influencia de la OCDE en las políticas educativas nacionales no es neutral. Sus recomendaciones responden a una lógica que privilegia la adecuación del sistema educativo a las exigencias del mercado global. Guzmán (2005) señala que la homogenización curricular impulsada por la OCDE tiende a priorizar competencias técnicas y productivas por encima de los saberes locales, los enfoques humanísticos y las particularidades culturales de cada país. Este proceso de estandarización responde a la necesidad del capital de contar con una fuerza laboral flexible y adaptable a las dinámicas del mercado internacional, dejando en segundo plano el desarrollo de una educación crítica y socialmente comprometida.

Por su parte, la UNESCO, creada en 1945, ha desempeñado un papel ambivalente en la construcción de políticas educativas globales. Si bien su discurso enfatiza la educación como un derecho humano fundamental y como un medio para la construcción de sociedades pacíficas e inclusivas (UNESCO, 2015), en la práctica ha sido un actor clave en la difusión de modelos educativos alineados con los intereses económicos globales. La UNESCO ha promovido conceptos como el Aprendizaje Para Toda La Vida (Fuentes y Rosário, 2013), que si bien pueden interpretarse como una estrategia de desarrollo humano, también refuerzan la idea

de que la educación debe estar en constante adecuación a las necesidades del mercado.

En el contexto latinoamericano, la UNESCO ha jugado un rol central en la implementación de políticas de equidad y acceso educativo, como la Declaración de Incheon y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Estas iniciativas también han servido como mecanismo para legitimar la injerencia de actores internacionales en la configuración de los sistemas educativos nacionales. De acuerdo con Harvey (2007), en la fase neoliberal del capitalismo, las instituciones multilaterales operan como instrumentos de regulación y disciplinamiento de los Estados, asegurando que las reformas educativas se ajusten a los parámetros de competitividad global.

El Banco Mundial, en su papel como principal financiador de proyectos educativos en países en desarrollo, ha sido uno de los organismos con mayor incidencia en la configuración de los sistemas educativos en América Latina. Desde la década de 1990, ha promovido la descentralización educativa, la reducción del gasto público en educación y la vinculación de la enseñanza con las necesidades del mercado laboral. Estas políticas han impulsado la privatización parcial de la educación, fomentando la participación del sector privado en la gestión de escuelas y en la provisión de servicios educativos.

En México, el Banco Mundial ha participado en el diseño de reformas orientadas a la evaluación del desempeño docente y a la estandarización curricular. A través de programas de financiamiento y asistencia técnica, ha impulsado la adopción de modelos de enseñanza basados en competencias, orientados a mejorar la empleabilidad de los egresados. Estas reformas han generado tensiones entre la estandarización promovida por organismos internacionales y la diversidad de contextos educativos en el país. La lógica del financiamiento condicionado impone la adopción de ciertas directrices a cambio de recursos, limitando la autonomía de los Estados en la definición de sus propias políticas educativas (Banco Mundial, 2020).

Además de la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, existen otros organismos que influyen en la configuración de las políticas educativas en América Latina, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas instituciones, a través de mecanismos de financiamiento y asesoría técnica, han promovido la adopción de reformas alineadas con la racionalidad neoliberal, en la que la educación se concibe como una inversión cuyo rendimiento debe medirse en términos de competitividad y eficiencia económica.

El impacto de estos organismos en la educación mexicana se observa en la creciente implementación de sistemas de evaluación estandarizados, la orientación de los planes de estudio hacia el desarrollo de habilidades técnicas y la adopción de modelos de gobernanza educativa que privilegian la gestión empresarial sobre la autonomía pedagógica. Este proceso ha consolidado una educación funcional a las necesidades del capital, en la que la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social queda relegada frente a la preparación de mano de obra adaptable a las fluctuaciones del mercado laboral.

El análisis de la incidencia de estos organismos en la educación mexicana nos conduce al siguiente apartado, en el que se abordará el impacto concreto de sus recomendaciones en la formulación de las reformas educativas en el país. Se explorará cómo las políticas impulsadas por la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial han moldeado la estructura del sistema educativo nacional y las implicaciones que esto tiene para docentes, estudiantes y comunidades en su conjunto.

2.1.3 Las reformas educativas en México en el siglo XXI:

En el contexto nacional mexicano, el estudio y análisis de las políticas educativas han sido fundamentales para comprender la evolución del sistema educativo del país. Desde el 2000, diversas reformas han sido implementadas con el objetivo de

mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación. Por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011 marcó un hito al buscar la articulación entre los niveles educativos y la enseñanza por competencias (SEP, 2011). Estas reformas han estado influenciadas por organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, estableciendo lineamientos que han guiado las políticas nacionales (OCDE, 2024; UNESCO, 2015).

En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el objetivo de medir la calidad del sistema educativo en México y generar datos que sirvieran para la toma de decisiones (INEE, 2003). Su función se consolidó hasta la reforma de 2013 bajo el gobierno de Enrique Peña Nieto, cuando el INEE obtuvo autonomía constitucional y asumió la responsabilidad de diseñar e implementar evaluaciones a nivel nacional, lo que generó controversias sobre su impacto en el desempeño docente (INEE, 2013). Además, durante esta etapa, la educación superior se vio afectada con la fusión del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con otras instancias, fortaleciendo su papel en la investigación y desarrollo tecnológico.

Uno de los cambios más significativos fue la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada en 2011 durante el sexenio de Felipe Calderón. Esta reforma surgió como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad educativa y reducir desigualdades en el sistema, alineando la educación con estándares internacionales (SEP, 2011). A través de la RIEB se buscó una articulación entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como un enfoque basado en competencias para el aprendizaje. Su implementación generó retos, especialmente en la formación docente y en la adaptación curricular, donde no se consideraron de manera adecuada las necesidades de todas las poblaciones estudiantiles, en particular aquellas en comunidades rurales e indígenas, donde las condiciones socioeconómicas y culturales dificultaron la aplicación de los nuevos enfoques pedagógicos (Díaz Barriga, 2012).

En 2013, bajo el gobierno de Enrique Peña Nieto, se impulsó la Reforma Educativa con un fuerte énfasis en la evaluación docente y el establecimiento del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013). Esta reforma también implicó una modificación en el Artículo 3º de la Constitución, incorporando la obligatoriedad de la evaluación docente a través del INEE. Esta reforma enfrentó resistencia por parte del magisterio, argumentando que la evaluación no tomaba en cuenta las condiciones reales de enseñanza en diferentes contextos, en particular en comunidades marginadas e indígenas, y que se trataba de una política laboral disfrazada de reforma educativa (Guzmán, 2015).

La educación especial también ha sido impactada por estas reformas. Desde 2011, la transición de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) hacia las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) marcó un cambio en la forma en que se concebía la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (SEP, 2011). Posteriormente, con la implementación de los Aprendizajes Clave en 2017, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, se reforzó el enfoque inclusivo en el diseño curricular, promoviendo ajustes razonables y estrategias didácticas para la diversidad en el aula (SEP, 2017). La UDEEI desempeñó un papel fundamental en la capacitación docente para la inclusión educativa, aunque persisten desafíos en la dotación de recursos y en la sensibilización del personal educativo (Rodríguez, 2018).

En 2019, con la llegada de la administración de Andrés Manuel López Obrador, se derogó la reforma educativa de 2013 y se impulsó la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un modelo que enfatiza el humanismo y la formación integral de los estudiantes (SEP, 2019). La NEM pone énfasis en la inclusión, la equidad y la participación comunitaria en el proceso educativo. También se reformó nuevamente el Artículo 3º constitucional para eliminar la evaluación punitiva y fortalecer la autonomía profesional del docente, sustituyendo los mecanismos de evaluación obligatoria por programas de formación y actualización docente que buscan mejorar la calidad educativa sin afectar la estabilidad laboral del magisterio (DOF, 2019).

Aunque la NEM ha sido recibida con expectativas positivas, también ha generado incertidumbre en cuanto a su implementación efectiva y la capacidad del sistema educativo para asegurar los recursos necesarios que permitan su operatividad en todas las escuelas del país (Gutiérrez y López, 2021).

Si bien las reformas han buscado mejorar el sistema educativo, es importante evaluar sus efectos reales en la educación básica y media superior. Aunque han permitido una mayor atención a la diversidad y la inclusión, también han enfrentado críticas sobre su implementación, falta de consulta con los docentes y la desigualdad en su aplicación en distintas regiones del país (Márquez, 2020). En el caso de la educación especial, a pesar de los avances en inclusión educativa, persisten barreras estructurales, metodológicas y culturales que impiden que todos los estudiantes reciban una atención equitativa (Torres, 2022).

La discusión sobre las políticas y reformas educativas en México debe centrarse en garantizar que las estrategias diseñadas respondan verdaderamente a las necesidades de todos los actores educativos, asegurando que la inclusión, la equidad y la calidad sean pilares fundamentales en la transformación del sistema educativo. Para ello, es fundamental fortalecer la participación docente en la toma de decisiones, garantizar recursos suficientes para la implementación de reformas y fomentar modelos educativos que reconozcan la diversidad cultural y social del país.

2.1.4 Un análisis de las reformas y su impacto en la educación especial

La política educativa en México ha transitado por diversas modificaciones normativas que, en teoría, han buscado garantizar la inclusión y la equidad en el acceso a la educación. La realidad demuestra que las reformas impulsadas en los últimos años han generado un efecto contradictorio en la educación especial, desplazándola progresivamente de la estructura escolar sin garantizar los mecanismos necesarios para su integración efectiva. El marco legal ha avanzado

en el reconocimiento de la educación inclusiva como un derecho fundamental, pero en la práctica, las estrategias de implementación han sido deficientes y, en muchos casos, han debilitado la función de la educación especial en lugar de fortalecerla.

La modificación del Artículo 3° constitucional en 2013 introdujo cambios significativos en la estructura educativa nacional, particularmente con la incorporación del Servicio Profesional Docente y la centralidad de la evaluación estandarizada como mecanismo para asegurar la calidad de la educación (DOF, 2013). Esta reforma, promovida bajo la lógica de la rendición de cuentas y la mejora del desempeño magisterial, se convirtió en un instrumento de control que desatendió las condiciones particulares de la educación especial. La imposición de evaluaciones homogéneas ignoró la especificidad del trabajo docente en contextos de diversidad, afectando tanto a los especialistas en educación especial como a los docentes de grupo que atendían a estudiantes con discapacidad.

Bajo este marco, la educación especial dejó de ser vista como un pilar fundamental dentro del sistema educativo para convertirse en un servicio complementario sin incidencia real en la planeación curricular. La orientación de las políticas públicas migró hacia un enfoque de integración sin ajustes razonables, donde los estudiantes con discapacidad fueron incorporados a la educación regular sin la infraestructura, metodologías ni formación docente necesarias para garantizar su aprendizaje.

La reforma de 2019 representó un giro discursivo al eliminar la evaluación punitiva del magisterio y reforzar el enfoque humanista en la educación, bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019). Este cambio no abordó de manera estructural las problemáticas derivadas de la invisibilización de la educación especial. La política de inclusión siguió siendo planteada de manera abstracta, sin diseñar una estrategia concreta para integrar a los especialistas de la educación especial dentro de la toma de decisiones pedagógicas en las escuelas.

Uno de los principales efectos de la política educativa en la educación especial ha sido la rigidez curricular impuesta por los modelos de enseñanza estructurados en competencias. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011 y la implementación de los Aprendizajes Clave en 2017 consolidaron un enfoque basado en estándares de desempeño homogéneos, donde el currículo nacional se diseñó sin considerar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad (SEP, 2011). Este enfoque instrumentalizó la enseñanza en función de criterios de eficiencia y productividad, dejando fuera la posibilidad de adecuaciones significativas para garantizar la equidad en los aprendizajes.

A pesar de que la Ley General de Educación (LGE), reformada en 2019, establece el principio de educación inclusiva y la necesidad de ajustes razonables, en la práctica no se ha implementado un sistema de apoyo estructurado que garantice la aplicación de estas disposiciones (DOF, 2019). La falta de articulación entre la política curricular y la política de inclusión ha provocado que los docentes enfrenten un dilema constante entre seguir el currículo oficial o adaptar sus estrategias para atender a estudiantes con discapacidad, sin contar con respaldo institucional para hacerlo.

Este modelo curricular ha reforzado una lógica de exclusión encubierta, donde los estudiantes con discapacidad son ubicados en aulas regulares sin garantizar su derecho a un aprendizaje significativo. La ausencia de directrices claras sobre cómo integrar estrategias de educación especial dentro del currículo nacional ha convertido la inclusión en un concepto meramente simbólico dentro de la política educativa.

El desplazamiento de la educación especial también se ha evidenciado en la transformación de su estructura operativa. La transición de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en 2011 representó un cambio conceptual que, en la práctica, significó una reducción del papel de los especialistas dentro del sistema

educativo. En lugar de fortalecer su función, esta modificación administrativa alejó a los docentes de educación especial de la enseñanza directa, limitándolos a un rol de asesoría sin incidencia real en la gestión pedagógica de las escuelas.

El modelo de inclusión promovido por la política educativa ha operado bajo una lógica de reducción de costos y eficiencia administrativa, donde la eliminación progresiva de estructuras especializadas ha sido justificada bajo el argumento de la integración de los estudiantes con discapacidad a la educación regular. No obstante, este enfoque ha omitido el hecho de que la inclusión no se reduce a la presencia física en el aula, sino que implica el acceso a condiciones de aprendizaje equitativas, lo cual no se ha garantizado en el diseño de las reformas recientes.

El vacío de la formación docente y la falta de recursos en la implementación de la inclusión. La falta de formación docente en educación inclusiva es otro de los efectos más evidentes de la política educativa actual. A pesar de que la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGPD) establece la obligación del Estado de proporcionar formación continua en inclusión educativa (DOF, 2018), en la práctica la mayoría de los programas de actualización docente siguen centrados en la educación regular y no en la atención a la diversidad.

El financiamiento insuficiente para infraestructura accesible y recursos didácticos especializados también ha sido una constante en la implementación de la inclusión. Aunque la NEM enfatiza el derecho de todos los estudiantes a recibir educación sin discriminación, en la mayoría de las escuelas no existen materiales adaptados ni apoyos tecnológicos que permitan garantizar este derecho en la práctica (SEP, 2019).

El análisis de la política educativa en relación con la educación especial revela una contradicción fundamental entre el discurso normativo y la implementación real de las reformas. Mientras que el marco legal ha avanzado en el reconocimiento de la educación inclusiva como un derecho, la falta de estrategias de aplicación, la rigidez

curricular y la desarticulación de los especialistas en educación especial han provocado un proceso de exclusión estructural dentro del sistema educativo.

La implementación de la inclusión ha operado bajo una lógica de invisibilización de la educación especial, donde la supuesta integración de los estudiantes con discapacidad ha servido como pretexto para eliminar progresivamente los servicios de apoyo sin garantizar condiciones equitativas de aprendizaje. Este modelo no solo limita el acceso efectivo a la educación para las personas con discapacidad, sino que también genera una sobrecarga en los docentes de grupo, quienes deben enfrentar la inclusión sin formación ni recursos adecuados.

Para revertir esta tendencia, es necesario replantear la política educativa desde un enfoque que garantice una inclusión real y efectiva, basada en la provisión de recursos, formación especializada y un modelo curricular flexible. La educación especial no debe ser un servicio marginal dentro del sistema educativo, sino un eje central en la planeación de las políticas públicas que busquen garantizar la equidad y la justicia educativa.

2.2 Contextos inmediatos de mi práctica educativa

El análisis de los contextos inmediatos de la práctica educativa es fundamental para comprender las dinámicas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos contextos están conformados por el ámbito comunitario, institucional y áulico, cada uno con características específicas que determinan las posibilidades y limitaciones para el desarrollo de la práctica docente. Si bien la educación es una actividad situada dentro de un marco normativo nacional e internacional, su aplicación se ve directamente afectada por las condiciones particulares de la comunidad donde se inserta la escuela, la estructura organizativa de la institución educativa y la manera en que se lleva a cabo la mediación docente en el aula.

El contexto comunitario refiere al entorno sociocultural en el que se ubica la escuela y a las condiciones socioeconómicas y familiares de los estudiantes. La educación no es un fenómeno aislado, sino que responde a las características del lugar en el que se desarrolla. Factores como el acceso a servicios básicos, las oportunidades laborales de las familias, la seguridad en la comunidad y la participación de los padres de familia en la vida escolar tienen un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes. En comunidades con altos índices de marginación o violencia, la educación enfrenta desafíos adicionales, pues los estudiantes pueden llegar a la escuela con problemáticas que afectan su desempeño y bienestar emocional. Del mismo modo, en contextos con una fuerte cohesión social y participación comunitaria, es más probable que la escuela cuente con el respaldo de las familias y la comunidad para desarrollar proyectos educativos que fomenten la equidad y la inclusión.

El contexto institucional abarca la organización y funcionamiento de la escuela como institución. Incluye la gestión directiva, la infraestructura, los recursos materiales y humanos, así como la cultura escolar y la implementación de políticas educativas en el centro escolar. La manera en que la escuela organiza sus espacios, distribuye el tiempo y gestiona los recursos impacta directamente en la forma en que los docentes pueden desarrollar su labor. En este nivel, las políticas de inclusión y equidad educativa pueden ser promovidas o limitadas dependiendo de la visión de la dirección y del compromiso del personal docente. Asimismo, la colaboración entre maestros, el acceso a formación continua y el acompañamiento pedagógico determinan el grado en que se favorece una enseñanza centrada en el aprendizaje y la diversidad de los estudiantes.

El contexto áulico representa el espacio donde se concreta la enseñanza y el aprendizaje. Está conformado por la interacción entre docentes y estudiantes, el diseño de estrategias pedagógicas, la organización del aula y la gestión de los procesos de aprendizaje. Dentro de este nivel, es crucial analizar dos aspectos fundamentales: la práctica docente y la mediación docente. La práctica docente se

refiere a las estrategias, metodologías y recursos que el maestro emplea para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, considerando sus necesidades, intereses y capacidades. Esto implica el diseño de planeaciones, la selección de materiales didácticos, la aplicación de estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Por otro lado, la mediación docente se centra en la interacción del maestro con los estudiantes para facilitar la construcción del conocimiento, promoviendo el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas. La mediación implica el uso de preguntas, andamiajes y estrategias de diálogo que permiten a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes y relacionarlos con su entorno.

El análisis de estos contextos permite reconocer los desafíos y oportunidades que se presentan en la enseñanza, así como las estrategias que pueden implementarse para mejorar la práctica educativa. Al estudiar los factores comunitarios, institucionales y áulicos, es posible diseñar intervenciones más efectivas y contextualizadas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y favorezcan su desarrollo integral.

2.2.1 Contexto comunitario

Al caminar hacia la escuela cada mañana, mi mirada se detiene en cosas que antes me parecían insignificantes: la banqueta rota, el ruido de los autos, los rostros de quienes ya están abriendo sus negocios. Poco a poco he aprendido que esos detalles, que parecen ajenos al trabajo docente, en realidad están profundamente ligados a él. Lo que ocurre fuera de las aulas no es ajeno a lo que sucede dentro. Por eso, cuando me propuse mirar con más profundidad mi práctica, supe que no podía quedarme solo con lo que pasa al interior de las escuelas, sino que debía extender la mirada al entorno comunitario que las envuelve.

Este diagnóstico forma parte del proceso que estoy viviendo como docente en servicio. Me interesa explorar cómo se entrelazan el espacio, las relaciones y las

formas de vida que configuran el día a día en las escuelas donde trabajo. No se trata únicamente de describir lo que hay, sino de detenerme, observar, hacerme preguntas, y sobre todo, reconocer que mi práctica está atravesada por un contexto más amplio, que influye en mis decisiones, en mis silencios, en los vínculos que construyo, y en la manera en que habito la escuela.

En esta exploración, decidí atender tres dimensiones del contexto comunitario. La primera tiene que ver con lo que está a la vista: los elementos de la estructura urbana. ¿Cómo es el entorno físico de la escuela? ¿Qué tan accesible es? ¿Qué servicios hay cerca? ¿Cómo se organizan los espacios a su alrededor? ¿Qué tipo de actividades predominan en las calles cercanas? A simple vista podría parecer que estos factores no impactan en la práctica educativa, pero ¿cómo no considerar, por ejemplo, que la falta de transporte o de espacios seguros influye en la puntualidad, en la asistencia o en la disposición emocional con la que llegan tanto estudiantes como docentes?

La segunda dimensión se refiere a las interacciones sociales que se dan en la comunidad. Esas relaciones que, aunque muchas veces no están escritas en reglamentos, marcan la forma en que nos vinculamos. ¿Qué relaciones se tejen entre las familias y la escuela? ¿Cómo se comunican los docentes entre sí? ¿Qué formas de diálogo o de conflicto predominan? ¿Qué tanto se valora el trabajo colaborativo o se imponen jerarquías que limitan la participación? ¿Cuáles son los espacios de encuentro, y cuáles son los silencios que se mantienen por costumbre?

La tercera dimensión tiene que ver con las características culturales del entorno. No me refiero solamente a las fiestas o tradiciones visibles, sino a las formas de pensar, de hablar, de entender la escuela y la educación. ¿Qué se espera de una maestra o maestro en esta comunidad? ¿Qué se dice —y qué no— sobre lo que sucede en la escuela? ¿Qué se considera importante aprender? ¿Qué prácticas culturales se integran a la vida escolar y cuáles quedan afuera, descartadas o ignoradas?

No busco respuestas definitivas. Más bien, me interesa abrir preguntas, detenerme en lo cotidiano, mirar con más calma y profundidad. Estas tres dimensiones no son independientes entre sí; se entrelazan, se influyen y, a veces, se contradicen. Entender el contexto comunitario desde estas miradas me permite reconocer que la práctica docente no es neutra ni aislada. Está viva, situada y, por eso mismo, puede transformarse.

Estructura urbana

Desde hace ocho años, caminar por las calles de Coyoacán es parte de mi práctica docente. No es un acto mecánico ni una simple rutina: es el primer contacto con el territorio, con el latido cotidiano de la ciudad que me recuerda que enseñar también implica habitar, leer el espacio, entender sus códigos y escuchar su memoria. Las calles de la Colonia del Carmen, el Barrio San Lucas, el Barrio de la Concepción y el Atrio de San Francisco me reciben cada mañana mientras me dirijo a alguna de las seis escuelas donde colaboro desde la UDEEI 245. Y cada trayecto, lejos de ser neutral, es un escenario que anuncia las posibilidades —y también las tensiones— de la jornada escolar.

Coyoacán es una alcaldía donde la riqueza cultural e histórica se entrelaza con los desafíos del presente. Las fachadas coloniales, las plazas llenas de vida, los templos antiguos, los centros culturales y los cafés bohemios conviven con calles deterioradas, movilidad caótica, comercio informal y procesos acelerados de gentrificación. Según el INEGI (2020), esta zona concentra más de 600 mil habitantes, con un alto índice de turismo nacional e internacional, lo cual impacta de forma directa en su estructura urbana, en su uso del suelo y en las condiciones de habitabilidad.

Los barrios que transito tienen una identidad profunda, cargada de historia y tradiciones. En el Barrio San Lucas, cada octubre se celebra la fiesta patronal en honor a San Lucas Evangelista, donde se adornan las calles con papel picado, hay danzas, fuegos artificiales, música de banda y comida comunitaria. En el Barrio de

la Concepción, la devoción a la Virgen del mismo nombre convoca a vecinos a procesiones y rezos. El Atrio de San Francisco, con su templo antiguo, es punto de encuentro para celebraciones religiosas y culturales. Estas festividades traen alegría y sentido de pertenencia a la comunidad, pero también alteran el ritmo cotidiano: calles cerradas, acceso limitado a las escuelas, ruido desde temprano. Como docente, me veo en medio de todo eso: acompañando a las niñas y niños a través de las multitudes, tratando de sostener el ritmo escolar mientras afuera hay fiesta. Y aunque a veces eso representa un reto, también reconozco que estas tradiciones mantienen vivos los lazos comunitarios, y son una fuente invaluable de aprendizaje sobre identidad, memoria y cultura.

La estructura urbana, presenta múltiples barreras que afectan directamente la vida escolar. Las calles son angostas, con banquetas rotas o inexistentes, escasa señalización y poco mantenimiento. En horas pico, los accesos a las escuelas suelen estar bloqueados por autos en doble fila, padres de familia que intentan dejar a sus hijos lo más cerca posible, vendedores ambulantes que se instalan en las puertas, y peatones que se ven obligados a caminar sobre el asfalto. Para los estudiantes con movilidad reducida, estos trayectos se vuelven aún más complicados. Acompañarles es, muchas veces, un acto de cuidado y de resistencia frente a una ciudad que parece no haber sido pensada para ellos.

La lluvia empeora todo: los baches se llenan de agua, las banquetas se convierten en ríos, los accesos escolares se inundan. He aprendido a anticiparme: cargar zapatos extra, avisar con tiempo, cambiar rutas. La planeación educativa no puede separarse de estos factores. Como señala Geertz (1987), los espacios no solo se habitan: también nos hablan. Y este entorno urbano nos habla, todos los días, de exclusión estructural, de desigualdad normalizada y de un modelo de ciudad que pone al turismo y al capital por encima de las necesidades de la infancia.

El turismo, tan característico de Coyoacán, transforma los barrios constantemente. Lo que antes eran plazas para el juego y el encuentro, hoy son pasillos para el

consumo. Músicos callejeros, espectáculos improvisados, vendedores de globos, fotógrafos con trajes folclóricos: todo esto invade el ambiente sonoro de las escuelas. Fierro y Carbajal (2015) reflexionan que el contexto forma parte del proceso educativo. Y aquí, ese contexto a veces interrumpe: los sonidos de la calle entran al aula, compiten con las lecturas, distraen a quienes intentan concentrarse. Pero también hay días en que salimos a caminar y descubrimos arte urbano, talleres de pintura, libros abiertos en una banca, y entonces entendemos que la ciudad también educa, cuando la sabemos mirar.

La gentrificación ha modificado la fisonomía del barrio. En los últimos años, he visto cómo familias enteras se despiden porque ya no pueden pagar la renta. Las casas se convierten en hostales, las tiendas tradicionales en cafeterías gourmet. Delgadillo (2016) advierte que la gentrificación no solo cambia los precios: rompe la comunidad. En las escuelas, esto se traduce en pérdida de matrícula, en desarraigo, en interrupciones en los procesos educativos. Los niños se van, los grupos cambian, y con ellos se diluye parte de la memoria colectiva que también sostiene el aprendizaje.

El comercio informal es una constante en los accesos escolares. Algunos puestos venden dulces, otros ofrecen juguetes, otros preparan antojitos. A veces, dificultan el paso; otras, se convierten en puntos de referencia y apoyo. Conozco casos donde una madre vendedora también es quien ayuda a un niño a cruzar la calle o le da desayuno cuando olvidó el suyo. Este fenómeno no es blanco o negro. Tiene matices, afectos, historias. Lo que hace falta no es erradicarlo, sino regularlo con sensibilidad. Que el entorno escolar sea seguro y transitable sin que eso implique expulsar a quienes también forman parte de la comunidad.

Y, por supuesto, está la inseguridad. La Encuesta Nacional de Seguridad Urbana (INEGI, 2023) indica que más de la mitad de los habitantes de Coyoacán se sienten inseguros. Este dato, lejos de ser abstracto, se manifiesta en la vida escolar: estudiantes que no pueden salir solos, madres que piden esperar a la vista, rumores

de robos que nos mantienen en alerta. Fierro y Fortoul (2018) plantean que estos contextos de violencia afectan la convivencia y el bienestar emocional. Lo sé. Lo vivo. Pero también sé que, a pesar del miedo, seguimos aquí, tejiendo redes de cuidado.

En este escenario, la Ley General de Educación (DOF, 2019) establece que el Estado debe garantizar condiciones dignas y equitativas para el acceso, permanencia y participación de los estudiantes. Pero ese principio se vuelve frágil cuando el entorno urbano no acompaña. El Marco para la Excelencia en la Educación Inicial y Básica (SEP, 2022) reconoce que la infraestructura debe favorecer el desarrollo integral. Y eso incluye no solo el edificio escolar, sino también las calles que lo rodean, los cruces, la iluminación, la seguridad y la vida comunitaria.

Aun con todo esto, sigo creyendo en lo que hacemos. Porque entre murales, papel picado, aromas de pan de feria y libros viejos encontrados en la calle, también hay belleza, posibilidades, aprendizajes. El entorno es desafiante, sí, pero también es fuente de sentido. Mi esperanza es que un día las políticas públicas y el diseño urbano caminen al ritmo de la infancia, de la comunidad, y de quienes hacemos escuela cada mañana, desde el corazón de estos barrios.

Interacciones sociales

Hay días en que llegar a la escuela no solo es cruzar una ciudad: es atravesar una red de relaciones que se tensan, se entrecruzan o se sostienen en el silencio. Las interacciones sociales en los barrios donde colaboro desde la UDEEI 245 son complejas, y su impacto se siente en cada rincón de la escuela. No basta con mirar el espacio físico; hay que leer las tramas sociales que lo habitan, los vínculos que se activan —o se rompen— fuera y dentro del aula.

Las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad se construyen sobre una diversidad que no siempre convive armónicamente. Vemos diferentes sectores sociales que confluyen en la misma cuadra. Aunque todos habitan el mismo territorio, no siempre se reconocen entre sí. La convivencia es, en muchos casos, coexistencia: cuerpos distintos que comparten el espacio pero no necesariamente los vínculos.

Este distanciamiento tiene consecuencias en la escuela. Se expresa, por ejemplo, en las diferencias de participación entre familias. Las madres que trabajan no siempre pueden asistir a las reuniones escolares, no porque no les importe, sino porque su jornada no les permite pausas.

Mientras tanto, otras familias, con mayor adquisitivo y tiempo disponible, logran involucrarse en la toma de decisiones escolares y en los comités de participación. Como señala Bourdieu (1998), las relaciones sociales están marcadas por el capital simbólico y material, y eso se reproduce —a veces sin notarse— en las dinámicas escolares.

También he observado que algunas madres o tutoras, especialmente de origen indígena, se relacionan con la escuela desde una lógica de respeto profundo, pero también de distancia. Es común que no intervengan en las sesiones escolares, que hablen poco, que se limiten a asentir. Es una forma de interactuar donde la palabra no se usa como imposición, sino como acto medido. Pero desde la perspectiva institucional, esa forma de estar puede interpretarse erróneamente como falta de compromiso, reforzando una brecha que no se nombra, pero se siente.

Por otro lado, el entorno económico de las familias influye directamente en la organización escolar. En las escuelas muchas veces se planean actividades que requieren materiales que no todas las familias pueden costear. Cuando se organiza una feria, una salida o un festival, hay estudiantes que no participan porque no hay dinero para el vestuario, para la cuota o para el transporte. Dubet (2006) advierte

que la escuela ya no funciona como una institución cohesionadora, y estos casos lo confirman: la desigualdad social traspasa el aula y condiciona la pertenencia.

Las relaciones entre adultos dentro de la comunidad escolar también están marcadas por estas desigualdades. El trato no es el mismo entre una madre comerciante y una madre profesionista. En algunos espacios, lo he presenciado: quién toma la palabra, quién propone, quién decide. La escuela, como institución, reproduce muchas veces los patrones sociales del entorno, incluso cuando se declara inclusiva. No basta con afirmar la igualdad: es necesario construirla en lo cotidiano, en la forma de escuchar, de invitar, de considerar las diferencias ideológicas.

En lo cotidiano escolar, estas tensiones sociales se reflejan también en los conflictos entre estudiantes. A veces, las formas de jugar, de hablar, de vestirse, se vuelven motivo de burlas o de exclusión. La diferencia socioeconómica, de acento o de costumbres se convierte en una marca. Algunos estudiantes imitan frases o actitudes que escuchan en casa, donde la pobreza se juzga, el origen se desprecia o se habla con desdén de quien “no sabe portarse”. Estas interacciones no son menores. Condicionan la convivencia, afectan la autoestima y generan ambientes escolares donde no todos se sienten seguros o reconocidos.

Pero no todo son tensiones. También he sido testigo de gestos solidarios que sostienen a la escuela en su día a día. Vecinas que se turnan para cuidar a los niños cuando las madres no pueden ir por ellos. Familias que comparten útiles, que preparan comida para vender y apoyar a la cooperativa escolar, que llegan a limpiar voluntariamente los salones en jornadas comunitarias. En estas acciones se revela otra forma de relación: una cultura del cuidado que no siempre entra en los informes, pero que hace posible la escuela.

Como señala Freire (2005), la educación es un acto profundamente político y relacional. Y eso lo veo todos los días en las interacciones que se dan —y se

omiten— en estos barrios. Algunas niñas no se atreven a participar porque han sido señaladas por hablar “raro” o por no tener los mismos juguetes. Algunos niños se protegen con actitudes violentas porque, fuera de la escuela, esa es la forma en que han aprendido a no ser vulnerables. La escuela, en ese contexto, debe ser no solo un espacio de aprendizaje, sino de reconstrucción del vínculo social.

El Marco para la Excelencia en la Educación Inicial y Básica (SEP, 2022) establece que el entorno debe propiciar relaciones significativas y democráticas. Pero esto no se logra con reglamentos. Se construye con tiempo, con escucha, con presencia. Con la capacidad de ver que las interacciones sociales no solo ocurren en los recreos, sino en cada saludo, en cada reunión, en cada mirada entre familias y docentes.

En Coyoacán, esas interacciones se configuran en medio de desigualdades estructurales, prácticas culturales diversas y formas de habitar el barrio que no siempre se encuentran. Pero también están llenas de posibilidades. La escuela, cuando se abre a reconocer esa complejidad, puede convertirse en un punto de encuentro real, donde no se imponga una sola forma de ser comunidad, sino que se construya una nueva, más justa, más sensible, más compartida

Características culturales

Hay zonas de la ciudad donde basta detenerse un momento para notar que coexisten muchos mundos en uno solo. Así es Coyoacán. En los barrios donde se ubican las escuelas donde colaboro desde la UDEEI 245 —la Colonia del Carmen, San Lucas, La Concepción y el Atrio de San Francisco— no es raro ver, en una misma calle, a una mujer otomí vendiendo muñecas tejidas en la banqueta y, a unos pasos, a un grupo de extranjeros tomando café en una terraza de diseño. Lo sorprendente no es que ambos estén ahí, sino que parezcan vivir en dimensiones distintas, apenas rozándose, sin encontrarse del todo.

El espacio se transforma según la hora del día. Por la mañana, la zona se llena de vida escolar: niñas y niños cruzan las calles acompañados por sus familias, se instalan los primeros puestos de tamales, frutas, galletas hechas en casa. Es entonces cuando aparecen también las mujeres mazahuas u otomíes, con sus canastas de dulces, figuras de barro o bordados, muchas veces acompañadas por sus hijos. Algunas niñas llegan a la escuela después de haber pasado la madrugada ayudando en la elaboración de artesanías. En esas primeras horas, Coyoacán parece un pueblo que conserva la lógica de lo comunitario, donde se intercambia, se comparte, se sobrevive.

Pero esa imagen cambia al caer la tarde. Los cafés se llenan, los bares abren, llegan visitantes que recorren las plazas con cámaras o con celulares alzados. Ya no es tan fácil caminar por las banquetas porque los espacios están ocupados por terrazas, músicos, comensales. Lo que en la mañana era comercio de sobrevivencia, en la noche se convierte en consumo selecto. Los mismos espacios, otros cuerpos. Otras formas de estar. Otras culturas.

Esta tensión entre mundos que conviven sin integrarse también se refleja en la escuela. Los estudiantes no llegan desde un mismo contexto. Algunos viven en viviendas rentadas por generaciones, otros están de paso. Algunos niños participan en actividades comunitarias como danzas, trueques o procesiones; otros pasan las tardes en clubes de idiomas o clases privadas. Esa diversidad, lejos de ser un problema, es una riqueza. Pero cuando no se reconoce, cuando no se nombra, puede convertirse en un motivo de exclusión sutil: diferencias en el lenguaje, en el acento, en la ropa, en los gustos. Y sí, también en la manera de entender la escuela.

Muchas de las familias que forman parte de la comunidad escolar provienen de pueblos originarios que han migrado a la ciudad, manteniendo sus prácticas, sus lenguas, sus formas de crianza. Aunque no siempre se declaren como indígenas, su presencia es visible: en los tejidos, en la comida que preparan, en los silencios con los que escuchan. En las reuniones escolares, algunas madres apenas se

atreven a hablar. No por falta de interés, sino por desconfianza. Por miedo a equivocarse en un idioma que no es el suyo, o a ser juzgadas por no “participar como se espera”.

En este contexto, la cultura no es un tema decorativo. Es una estructura que define quién habla, quién calla, quién decide, quién asiste, quién falta. Y también es una posibilidad. En más de una ocasión, una madre que parecía distante se ha acercado con una flor bordada como agradecimiento, o con una historia que no cabía en el formato oficial, pero que decía más que cualquier cuestionario. Es ahí donde entiendo que la cultura también es cuidado, memoria, territorio y resistencia.

He aprendido que hablar de características culturales no implica encasillar a las personas, ni reducirlas a etiquetas identitarias. Más bien se trata de observar con atención cómo las distintas formas de habitar el mundo impactan lo que sucede en el aula. En Coyoacán, la escuela no es una burbuja aislada: está atravesada por el turismo, por la gentrificación, por el comercio, por los barrios que sobreviven entre cafés caros y puestos ambulantes.

La cultura también se expresa en el modo en que se interpreta la educación. Hay familias que siguen valorando la obediencia como sinónimo de respeto, que esperan que la maestra “controle” a los estudiantes, que sienten desconfianza cuando se propone una pedagogía más flexible. Al mismo tiempo, hay familias que reclaman más participación, que proponen cambios, que exigen inclusión. Esa diversidad de posturas no siempre es sencilla de gestionar, pero obliga a la escuela a moverse, a escuchar, a crear espacios intermedios donde el diálogo sea posible.

En estos barrios también he notado que la noción de tiempo está cargada de cultura. Lo urgente no siempre coincide con lo escolar. Para algunas familias, una festividad local o una manda religiosa tiene más peso que una entrega de tareas. Lo que desde la escuela puede leerse como “irresponsabilidad” o “desinterés”, muchas veces es simplemente otra forma de jerarquizar la vida. En vez de juzgar, intento preguntar:

¿Qué valor tiene para esta familia esa práctica? ¿Qué sentido le da a su cotidianidad? ¿Cómo puede la escuela reconocer esas prioridades sin dejar de cumplir su función?

Y es que la cultura, en este contexto, también organiza lo emocional. La manera en que se enfrentan los conflictos, cómo se expresa el afecto, cómo se reconoce —o se calla— el dolor. En una comunidad donde coexisten tantas formas de vida, la escuela tiene el reto de no imponer una sola versión del mundo. Lo veo cuando una niña otomí se resiste a participar en una actividad que involucra cantar en público; cuando un niño que acompaña a su madre a vender dulces llega a clase con sueño, pero con dignidad; cuando una adolescente que se sabe mirada con sospecha por ser diferente prefiere quedarse al margen. Todas esas situaciones me enseñan que no hay cultura neutra. Que toda práctica pedagógica también es una postura frente al mundo.

Quizás uno de los mayores aprendizajes que me ha dado este territorio es que la inclusión no comienza en la adecuación curricular, sino en la disposición a comprender la complejidad cultural del lugar que habitamos. A mirar más allá del uniforme, del cuaderno, del reglamento. A reconocer que no todos entienden lo escolar de la misma manera. Que hay otras formas de aprender, de enseñar, de estar juntas y juntos en un mismo espacio.

2.2.2 Contexto institucional

Cada día, cuando llego a la escuela y cruzo el patio, veo a mis estudiantes jugar, algunos corren sin parar, otros buscan un rincón más tranquilo donde puedan observar y sentirse parte del ambiente sin ser el centro de atención. Trabajo en la UDEEI 245, un espacio donde la educación especial y la inclusión no son solo términos administrativos, sino la realidad con la que nos enfrentamos a diario. Aquí, los desafíos son muchos, pero también lo son las oportunidades de aprender y

construir nuevas formas de enseñanza que respondan a las necesidades de cada niño y niña.

Este apartado busca plasmar esas problemáticas que forman parte del día a día en la institución. Hablo de los recursos, de cómo a veces faltan y cómo buscamos soluciones con lo que tenemos; de la cultura escolar, esa red invisible de normas y relaciones que dan forma a nuestra labor; y de los retos que enfrentamos como equipo docente, intentando que la inclusión no sea solo un discurso, sino una práctica viva en las aulas y en la comunidad educativa.

El primer punto que abordo es el de los soportes materiales. En cada aula, en cada pasillo, se reflejan las limitaciones con las que trabajamos. Las herramientas tecnológicas escasean, las rampas no siempre son accesibles, los libros especializados son pocos y muchas veces tenemos que improvisar recursos para hacer que el aprendizaje sea significativo para cada estudiante. No es solo una cuestión de infraestructura, sino de equidad: sin los materiales adecuados, la enseñanza inclusiva se vuelve más cuesta arriba.

Después, me detendré en la cultura institucional. En mi experiencia, aprendo que no basta con tener un reglamento que mencione la inclusión; se necesita un compromiso real por parte de docentes, directivos y familias. Las tensiones generacionales en el equipo de trabajo, las diferentes formas de entender la educación especial y la resistencia al cambio son parte de la dinámica diaria. También hay esfuerzos, hay maestras y maestros que buscan nuevas estrategias, que colaboran y se apoyan mutuamente para enfrentar los desafíos que surgen en cada jornada escolar.

Hablo de los retos que enfrentamos. La diversidad dentro del aula es inmensa y muchas veces el sistema no está preparado para responder a todas las necesidades. La violencia escolar, la falta de formación docente en temas de inclusión, la escasa participación de las familias y la dificultad para articular políticas

inclusivas con la realidad cotidiana son algunos de los obstáculos que encontramos. Pero también hay espacios para la esperanza: pequeñas transformaciones que ocurren cuando un niño encuentra su voz, cuando una maestra adapta su estrategia y logra conectar con sus alumnos, cuando una familia se involucra en el proceso educativo.

Escribir sobre la institución donde trabajo es también un ejercicio de reflexión sobre mi propia práctica. No solo es describir problemáticas, sino de reconocer que cada desafío es una oportunidad para repensar cómo enseñamos, cómo nos relacionamos con nuestros estudiantes y cómo construimos, día a día, un espacio más inclusivo y equitativo.

Estructura física y recursos materiales

Cada mañana, al ingresar a una de las seis escuelas que conforman la UDEEI 245, me encuentro con un escenario distinto, aunque con problemáticas similares. Algunas cuentan con aulas amplias y bien iluminadas, mientras que otras tienen espacios reducidos donde los estudiantes apenas caben en sus pupitres. Como maestra de comunicación, mi labor no se limita a un solo espacio ni a un solo grupo de estudiantes; atravieso distintos contextos que evidencian las desigualdades en los soportes materiales con los que trabajamos. La infraestructura, los recursos disponibles y las herramientas tecnológicas afectan directamente la práctica docente y la inclusión educativa.

Las condiciones materiales de las escuelas de la UDEEI 245 son desiguales. Algunas cuentan con instalaciones relativamente adecuadas, mientras que otras apenas disponen de espacios funcionales para la enseñanza. Hay planteles con rampas accesibles y otros donde los estudiantes con discapacidad deben depender de la ayuda de compañeros o docentes para desplazarse. La infraestructura debería facilitar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), pero muchas veces es todo lo contrario. Nosotras, las especialistas, hemos asumido la tarea de señalar,

gestionar e incluso costear materiales básicos que garanticen espacios adecuados. Contamos con un presupuesto mínimo, y los recursos que podemos adquirir deben distribuirse entre seis escuelas con necesidades distintas. Nuestros señalamientos para estudiantes con discapacidad visual o motriz se deterioran rápidamente con la lluvia, y la falta de mantenimiento los vuelve inservibles. Sin inversión institucional, nuestras acciones apenas alcanzan para cubrir las necesidades más urgentes.

En la secundaria que forma parte de la UDEEI 245, la infraestructura inclusiva sigue siendo un tema sin resolver. La directora de la UDEEI ha intentado gestionar apoyos con el Instituto de Ciegos para lograr espacios accesibles, pero el director del plantel desestima la relevancia de estas acciones. El único espacio disponible para el desplazamiento de los estudiantes con discapacidad visual y motriz es un pasillo, donde los accidentes son frecuentes. He sido testigo de esta situación y también víctima. Recuerdo el día en que un biombo de madera mal colocado se desplomó sobre mí, provocándome una contusión severa. No fue un caso aislado; incidentes similares han ocurrido con otros docentes y alumnos. La infraestructura no solo es deficiente, sino peligrosa, y no parece haber interés en corregirlo.

En otras escuelas, la falta de condiciones adecuadas también genera riesgos. En la Primaria Melchor Ocampo, las maestras han sufrido caídas en patios con pisos irregulares y los alumnos con discapacidad enfrentan obstáculos que comprometen su seguridad. Algunas rampas existen, pero no cumplen con las normativas de accesibilidad. Las escaleras, sin pasamanos adecuados, representan otro riesgo constante. En una ocasión, un estudiante con discapacidad motriz resbaló en una de ellas y sufrió heridas considerables. Todo esto podría evitarse con mantenimiento adecuado y ajustes mínimos en la infraestructura. Pero los cambios no llegan.

La situación no es muy distinta en la Primaria Luis Hidalgo Monroy. Allí, el problema principal no es solo la infraestructura, sino la falta de agua, que afecta el día a día de toda la comunidad escolar. En algunas jornadas, se suspenden actividades o se restringe el uso de los sanitarios porque simplemente no hay agua. Esto impacta a

todos, pero especialmente a las alumnas, que enfrentan mayores dificultades en un entorno donde la higiene es limitada. La ausencia de servicios básicos parece un problema menor cuando se habla de educación, pero en la práctica, afecta directamente el derecho a aprender en condiciones dignas.

Además de las carencias estructurales, la brecha tecnológica entre las escuelas es evidente. Algunas cuentan con proyectores o computadoras obsoletas, mientras que en otras ni siquiera hay acceso a internet. Como UDEEI, no tenemos un espacio propio donde resguardar materiales, lo que nos obliga a transportarlos de una escuela a otra, aumentando su desgaste y reduciendo su vida útil. Bruner (1995) plantea que la educación es la puerta de acceso a la cultura, pero si no se proporcionan los medios para abrir esa puerta, el conocimiento sigue siendo privilegio de unos pocos. En este contexto, la falta de equipamiento no es solo una cuestión técnica; también es una barrera que impide a ciertos estudiantes acceder a experiencias de aprendizaje más completas.

Los programas de mantenimiento de la alcaldía han demostrado ser insuficientes. Se hacen reparaciones superficiales, pero los problemas estructurales siguen ahí. Pintar paredes o cambiar tejas no resuelve la falta de accesibilidad ni previene accidentes. A los pocos meses, las condiciones vuelven a deteriorarse, y la escuela sigue enfrentando los mismos desafíos.

A esto se suma la falta de materiales específicos. Algunas escuelas tienen pizarras digitales que casi no se usan porque los docentes no han recibido capacitación. Otras ni siquiera tienen libros en braille o tableros de comunicación aumentativa. Clifford y Hertz (s.f.) sostienen que las culturas se construyen en torno a las prácticas y los recursos disponibles. Si los recursos son escasos, las prácticas también se ven limitadas, y los estudiantes pagan las consecuencias con un aprendizaje más pobre.

En algunas escuelas hay salones con buena ventilación y patios amplios, mientras que en otras los techos tienen filtraciones y los baños no son accesibles para

estudiantes con discapacidad. Taylor y Bogdan (1987) sostienen que el análisis cualitativo permite comprender cómo los espacios físicos impactan en las experiencias educativas. Cuando el espacio es inadecuado, se generan barreras invisibles que afectan la enseñanza y el aprendizaje.

La UDEEI 245 enfrenta estas dificultades sin contar con un espacio propio ni con los recursos suficientes para cubrir las necesidades de cada escuela. Como especialistas, hacemos lo posible con lo que tenemos, ajustándonos a las limitaciones de espacio y presupuesto. Pero la educación inclusiva no puede depender únicamente del esfuerzo individual. Si realmente se quiere garantizar el derecho a la educación, es necesario transformar las condiciones en las que esta ocurre. No se trata solo de discursos sobre inclusión, sino de hacer posible que cada estudiante tenga un espacio seguro y digno para aprender.

La cultura institucional de la UDEEI 245

Ser maestra en la UDEEI 245 es habitar un espacio de contrastes. Es moverse entre la entrega y la frustración, entre la esperanza de transformar realidades y el peso de un sistema que a menudo parece inmóvil. No soy solo una especialista en educación inclusiva; soy una mujer que, a pesar de las condiciones adversas, sigue apostando por la educación como una herramienta de cambio. Pero la vocación, aunque poderosa, no basta cuando las estructuras institucionales y las barreras sociales persisten, recordándome que la escuela, como dice Bruner (1995), es una puerta a la cultura, pero también puede ser un reflejo de sus desigualdades.

Atiendo junto a mis compañeras a más de 400 alumnos distribuidos en seis escuelas. Cada uno de ellos lleva consigo una historia, una lucha, una esperanza. He visto a niños con Trastorno del Espectro Autista aferrarse a sus tableros de pictogramas como si fueran una extensión de su voz; estudiantes con discapacidad motriz recorrer los pasillos con la mirada fija en aquellas escaleras que les cierran el paso, esperando el día en que alguien coloque una rampa que les devuelva la

autonomía; niñas con dificultades en el lenguaje encontrar en la paciencia de una maestra el puente que las conecta con el resto del mundo. Pero estos avances no llegan solos. Detrás de cada logro, hay reuniones, capacitaciones, gestiones, resistencia. Nada en la educación inclusiva ocurre sin pelea.

Soy parte de un equipo diverso de especialistas, todas mujeres. Nos hemos formado en la Escuela Normal de Especialización, en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Universidad Nacional Autónoma de México. Nos hemos capacitado en el diseño de programas individualizados, en el uso de herramientas tecnológicas para la educación especial, en el acompañamiento emocional de los alumnos y sus familias. Conocemos el modelo DUA, hemos desarrollado estrategias de intervención socioemocional, nos hemos preparado para transformar la enseñanza. Pero el conocimiento no es suficiente cuando se enfrenta a la resistencia de un sistema que, en muchos casos, prefiere la comodidad de lo tradicional.

La educación, como señala Dewey (2010), no solo es la transmisión de conocimientos, sino la generación de experiencias significativas que transforman la vida del grupo. Cuando la cultura institucional valida la discriminación y la desigualdad, esas experiencias refuerzan estructuras injustas en lugar de romperlas. La escuela debería ser una comunidad de aprendizaje donde los valores de equidad y respeto sean parte de la práctica diaria, pero en muchos espacios educativos, esto sigue siendo una aspiración lejana.

La violencia de género atraviesa mi labor de maneras sutiles y otras veces evidentes. No solo me enfrento a la falta de recursos o a la resistencia al cambio pedagógico, sino también a estructuras profundamente patriarcales dentro de las escuelas. Desde los directivos hasta los alumnos, la violencia institucional y simbólica marca el día a día de mi trabajo. Nos observan, nos cuestionan, nos minimizan. "Son mujeres, ¿qué van a saber?", me han dicho más de una vez. Nos ven como figuras accesorias, como apoyo, como asistentes de los docentes, cuando en realidad somos especialistas con formación, experiencia y estrategias para

transformar el entorno educativo. Pero las instituciones no están diseñadas para escucharnos.

En reuniones de trabajo, me enfrento a la deslegitimación sistemática. No es raro que un directivo interrumpa mi intervención para decir que "las cosas siempre han funcionado así" o que "no es necesario cambiar tanto". Si un hombre propone algo similar, entonces la idea se vuelve viable, incluso brillante. En la primaria Julián Adame, la directora ha ignorado mis propuestas de ajuste razonable para alumnos con discapacidad, pero si un docente varón hace la misma sugerencia, la respuesta es completamente diferente. Me enfrento a un doble desafío: lograr que mis alumnos sean incluidos y, al mismo tiempo, luchar por ser escuchada dentro del sistema.

Pero la violencia de género no solo se manifiesta en la invisibilización. En algunos casos, se convierte en agresión directa. En la primaria Héroes de Churubusco, un docente me gritó en plena reunión por "querer meter ideas de moda" cuando hablé de la importancia de la equidad de género en la enseñanza. Me han dicho que "me falta carácter", que "el problema es que soy demasiado sensible". Me han acusado de exagerar cuando denuncié que hay un patrón de exclusión hacia las niñas, cuando señalé que las alumnas son interrumpidas con mayor frecuencia en clase, cuando exijo condiciones mínimas de dignidad en los espacios escolares.

La violencia entre los niños también refleja este sistema de desigualdades. En muchas escuelas, las agresiones físicas y verbales entre compañeros no son sancionadas de la misma manera según quién sea la víctima. Las niñas son atacadas con insultos que refuerzan su subordinación: "Cállate, niña tonta", "Eres débil como todas las mujeres", mientras que las agresiones entre niños se justifican como "juegos" o "cosas de niños". En la primaria Fray Antonio Jesús de Margil, una alumna que denunció que un grupo de compañeros la acosaba recibió como respuesta del maestro: "Si te molestan es porque les gustas". Esos discursos, lejos

de ser anecdóticos, refuerzan la normalización de la violencia de género desde la infancia.

La cultura escolar es el reflejo de las prácticas institucionales, de las creencias de quienes forman parte de ella y de las interacciones diarias que legitiman ciertas conductas (Pérez Gómez, 1992). Si la violencia y la desigualdad se asumen como normales, entonces las escuelas refuerzan las mismas estructuras de opresión que deberían cuestionar.

Las comunidades de práctica dentro de la escuela deberían ser espacios de construcción colectiva del conocimiento, donde se prioricen la reflexión y la acción transformadora (Wenger, 2001). En muchas ocasiones, estos espacios se convierten en mecanismos de control y reproducción de lo establecido. En lugar de fomentar la inclusión, refuerzan la exclusión. En lugar de escucharme cuando propongo nuevas formas de enseñar, me silencian. En la primaria Luis Hidalgo Monroy, una niña con discapacidad motriz intentó sumarse a un grupo de compañeros y fue ignorada hasta que se alejó. Cuando intenté intervenir, la respuesta de algunos docentes fue minimizar el problema: "Son cosas de niños". En estos casos, la escuela no actúa como una comunidad de aprendizaje, sino como un espacio donde se perpetúan las diferencias y se castiga la diferencia.

A pesar de todo esto, sigo. Sigo porque sé que el cambio no llegará si me callo. Sigo porque hay niñas que por primera vez están encontrando su voz en mis aulas, porque hay alumnos que necesitan mi intervención para no ser expulsados del sistema escolar. Sigo porque cada vez que una niña levanta la mano sin miedo, cada vez que una madre deja de pedir disculpas y empieza a exigir derechos, sé que algo se está moviendo. Me resisto a la idea de que la escuela siga siendo un reflejo de las desigualdades de género. La escuela debe ser un espacio de posibilidad, y yo sigo aquí, exigiendo, proponiendo, transformando.

2.2.3 Desafíos de mi práctica

Camino por los pasillos de la escuela y observo cómo la rutina envuelve a cada persona: niños corriendo, docentes preparando clases, madres y padres que se apresuran a dejar a sus hijos. Pero detrás de esa aparente normalidad, sé que el espacio educativo es mucho más que un lugar de enseñanza; es un campo de tensiones, de luchas silenciosas y, muchas veces, de resistencias invisibles. La violencia de género en el entorno escolar es un hecho latente, una estructura que sostiene prácticas de exclusión y desvalorización, especialmente hacia quienes ejercemos la docencia desde la educación especial. No solo enfrento la falta de infraestructura o recursos, sino una lucha diaria para que se reconozca nuestro trabajo y se respeten nuestras voces.

Dewey (2010) menciona que la educación no solo debe transmitir conocimientos, sino generar experiencias significativas en la vida del grupo. Ahora, ¿cómo podemos construir experiencias transformadoras cuando las condiciones estructurales y culturales de la institución nos empujan constantemente al margen? En la UDEEI 245 atendemos a más de 400 estudiantes distribuidos en seis escuelas con características muy distintas. Algunas tienen aulas bien iluminadas y espacios funcionales, mientras que en otras, los niños apenas caben en sus pupitres. La falta de rampas, de baños adecuados, de materiales en braille o de tableros de comunicación es una constante. Cada escuela evidencia de forma distinta las desigualdades con las que trabajamos y, la respuesta institucional es la misma: "No hay presupuesto" o, peor aún, "no es prioritario".

El problema no es solo la falta de recursos, sino la forma en la que se nos relega dentro de la estructura institucional. Wenger (2001) sostiene que el aprendizaje se construye en comunidad, pero cuando el sistema educativo coloca barreras a quienes buscan transformar las prácticas escolares, lo que se crea no es una comunidad, sino una jerarquía de poder donde nuestras voces son sistemáticamente invalidadas. En reuniones con directivos y docentes, nuestras

propuestas son desestimadas, nuestras intervenciones minimizadas. "Son mujeres, ¿qué van a saber?", fue la respuesta en la Primaria Julián Adame cuando propuse ajustes razonables para estudiantes con discapacidad. Si la misma idea es presentada por un docente varón, entonces se escucha, se valora y hasta se pone en marcha.

La violencia de género no es solo simbólica, también se vive en agresiones directas. En la Primaria Héroes de Churubusco, un maestro me gritó en plena reunión cuando hablé sobre la equidad de género en el aula. "Aquí enseñamos lo de siempre, no vengas a imponer modas", sentenció frente a todos. En la Primaria Fray Antonio Jesús de Margil, una alumna denunció acoso por parte de sus compañeros y su maestro le respondió: "Si te molestan es porque les gustas". No son casos aislados. Son la manifestación de un problema estructural en el que la violencia contra las niñas y contra las docentes se minimiza, se ignora o, peor aún, se justifica.

Pérez Gómez (1992) señala que la escuela no es solo un espacio de aprendizaje, sino un reflejo de la sociedad. Si en la escuela se tolera la violencia de género, se perpetúa como un modelo de convivencia aceptado. En muchas aulas, las niñas son interrumpidas con mayor frecuencia que los niños, sus opiniones son cuestionadas más severamente y, cuando enfrentan violencia, se les enseña a callar. "Eres débil como todas las mujeres", "No hagas drama", "Esas cosas pasan". Frases que se repiten una y otra vez y que van construyendo en las alumnas la idea de que no tienen derecho a exigir respeto.

En la Primaria Luis Hidalgo Monroy, una niña con discapacidad motriz intentó integrarse a un grupo en el recreo. No la rechazaron directamente, pero tampoco la incluyeron. Se quedó en la periferia, hasta que se alejó. Cuando intenté hablar con los docentes sobre la importancia de promover la convivencia inclusiva, la respuesta fue la misma de siempre: "Son cosas de niños". Pero no lo son. Es una enseñanza implícita de exclusión que, con el tiempo, se vuelve parte del orden social.

La cultura escolar no solo refleja las desigualdades estructurales, sino que las refuerza cuando no se cuestiona. Clifford y Hertz (s.f.) explican que las culturas se construyen en torno a las prácticas y los recursos disponibles; si estos son escasos, las oportunidades de transformación también lo son. En la UDEEI, la violencia institucional es una barrera persistente. No solo enfrentamos la indiferencia del sistema, sino que también somos blanco de comentarios y actitudes que buscan deslegitimar nuestro trabajo. Nos llaman "las de apoyo", "las que ayudan", reduciendo nuestra labor a un rol secundario cuando, en realidad, somos especialistas con formación y estrategias concretas para la atención de estudiantes con necesidades específicas.

Pero sigo aquí. Sigo porque cada vez que una niña levanta la mano sin miedo, cada vez que una madre deja de pedir disculpas y empieza a exigir derechos, sé que estamos rompiendo un poco más el molde. La educación inclusiva no se logra con discursos, sino con luchas diarias. Y aunque el sistema nos siga diciendo que no es posible, aquí estamos, exigiendo, proponiendo, transformando.

Debido a las características de mi función como maestra especialista en el área de comunicación de la UDEEI 245, el espacio en el que se desarrolla mi práctica no se reduce a un aula específica, sino que abarca el espacio dentro de las seis escuelas públicas que conforman esta unidad. Es por ello que, para los fines de este trabajo, he decidido nombrar este ámbito de intervención como contexto escolar, y no como contexto áulico. Esta distinción es importante porque refleja la naturaleza itinerante y transversal de mi labor, que se expresa en el acompañamiento y la asesoría a diversos actores educativos dentro las escuelas. A continuación analizo mi practica docente y la mediación pedagógica en este espacio que he definido como "Conexto Escolar".

2.3 Contexto Escolar

Hablar del contexto escolar en mi práctica docente implica abrir una ventana hacia un espacio que, aunque no es un aula en el sentido tradicional, guarda la misma complejidad, vitalidad y responsabilidad formativa que cualquier salón de clases. Mi espacio de trabajo es la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva No. 245 (UDEEI 245), una institución conformada por seis escuelas públicas de nivel básico, donde ejerzo mi labor como maestra especialista en el área de comunicación. Desde esta función, mi práctica no se desarrolla en un solo grupo con estudiantes asignados, sino que transcurre en múltiples aulas, pasillos, patios y reuniones de consejo técnico, en los que oriento, asesoro y acompaño tanto a docentes como a directivos y familias.

En este sentido, la UDEEI 245 constituye para mí una especie de “aula expandida”, donde cada escuela forma parte de un tejido pedagógico más amplio y dinámico. Mi intervención se teje en la vida cotidiana de estas seis comunidades escolares, y es ahí donde se expresa y cobra sentido mi práctica educativa. Por ello, este apartado no sólo delimita el contexto escolar, sino que lo sitúa como el escenario concreto de análisis, reflexión y transformación.

Este apartado consta de tres secciones que permiten comprender de manera integral mi práctica en este contexto:

La primera sección está dedicada al análisis narrativo de mi práctica educativa, desde una perspectiva situada y subjetiva que asume que narrar es comprender y que el tiempo vivido en la escuela se configura a través del relato. En esta sección, se exploran las experiencias que emergen del acompañamiento en las escuelas, y se entrelazan con los fundamentos del pensamiento narrativo, tal como han sido desarrollados por autores que entienden la narración como una forma de conocimiento, memoria y construcción del sentido.

La segunda sección aborda la mediación de la práctica docente desde una perspectiva crítica y dialógica, que recupera aportaciones fundamentales para pensar la acción pedagógica como acto ético, político y transformador. Aquí se sitúan las propuestas de autoras y autores que han reflexionado profundamente sobre la enseñanza, el lenguaje, la cultura escolar y las condiciones sociales que configuran las posibilidades de aprendizaje y justicia educativa en contextos complejos.

La tercera sección presenta una síntesis de las problemáticas identificadas como resultado del análisis de mi práctica educativa en este espacio escolar expandido. Estas problemáticas no son abstracciones, sino expresiones concretas de tensiones, barreras y desafíos que emergen en el acompañamiento cotidiano, y que permiten delinear rutas para la intervención y la transformación educativa desde una perspectiva ética y restaurativa.

Así, este apartado no solo describe un contexto, sino que se convierte en una forma de mirar, comprender y resignificar lo escolar desde la experiencia encarnada de una maestra que camina todos los días entre escuelas, narrativas, afectos y conflictos.

2.3.1 Análisis de mi práctica

Mi práctica educativa como maestra especialista en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva No. 245 (UDEEI 245) ha sido, desde su inicio, una travesía marcada por tensiones, aprendizajes, contradicciones y resistencias. Nacida en Coyoacán en 1994, crecí en un hogar atravesado por el comercio y el compromiso social. Mi madre, trabajadora social, sembró en mí la sensibilidad hacia la desigualdad y la necesidad de transformarla; mi padre, comerciante, me enseñó la persistencia. Desde niña, aprendí a cuestionar lo que me hacía infeliz, y a nombrarlo: ése fue mi primer gesto de justicia.

Durante mi infancia escolar, viví en carne propia el rechazo a la diferencia. En una escuela tradicionalista, mi deseo de correr, jugar o hablar fue interpretado como desobediencia, y mis acciones fueron sancionadas sin comprender su intención. Con el tiempo, descubrí que esas experiencias no eran simples anécdotas, sino huellas que marcaron mi forma de entender la escuela. Bruner (1997) decía que la narrativa es la forma más natural que tenemos para comprendernos, y en ese descubrimiento me reconocí. Aquella niña, a la que pedían silencio, hoy encuentra en la palabra un acto político.

No se trata solo de contar mi historia. Es, como aprendí con Ricoeur (2006), descubrir que al narrarla me transformo. Mis decisiones docentes no surgen del vacío; están atravesadas por memorias, resistencias, preguntas sin respuesta. Y, sobre todo, por ese deseo profundo de construir una escuela que no expulse, que no hiera, que abrace. La identidad, comprendida como una narrativa en construcción, me ha permitido leer mi práctica no desde la linealidad, sino desde la trama compleja que la sostiene.

Hay momentos que siguen doliendo, pero ya no los escondo. Los observo desde la prefiguración, esa primera mimesis donde todo lo vivido cobra sentido. En mí, ese punto de partida es la incomodidad. Las veces en que no quise ir a la escuela, las ocasiones en que sentí que no encajaba, las miradas que me hicieron pensar que era demasiado intensa, demasiado crítica, demasiado todo. Hoy comprendo que aquello era el germen de una ética.

Después, con la llegada al servicio egresada de la Escuela Normal de Especialización (ENE), vino la necesidad de ordenar. Entré a la UDEEI con el impulso de hacer mucho y el desconcierto de no saber cómo. Las exclusiones simbólicas, los silencios impuestos, la constante necesidad de justificar mi voz... todo eso fue parte del entramado. Lo que Ricoeur (2007) nombra como mimesis II, esa configuración narrativa que da sentido a lo vivido, la reconozco en el modo en

que fui articulando esos momentos con los aprendizajes. No fueron solo obstáculos; fueron también umbrales.

Recuerdo una reunión donde hablé sobre la necesidad de incluir la perspectiva de género en la atención a las BAP. Mi propuesta fue calificada como “innecesaria”. Sentí un fuego que me quemó por dentro, No por la desaprobación, sino porque sentí que no me veían. Pero esa escena también me mostró algo: que mis palabras sí generaban incomodidad, y que tal vez ahí había una grieta por donde entrar. Así comenzó mi insistencia. Talleres, proyectos, espacios de escucha. Escribir para resistir. Acompañar para transformar.

Con el tiempo, he vivido momentos donde la refiguración se hace presente sin anunciarse. Una maestra que se me acerca después de una capacitación y me dice que, por primera vez, se sintió escuchada. Un estudiante que empieza a participar después de que su grupo decide reorganizarse para que todos tengan voz. Son pequeños instantes, como los que describe Ricoeur (2008) cuando habla de la mimesis III, donde el relato vuelve sobre quien narra y la cambia. No son finales felices. Son respiros. Son semillas.

Y hay otra dimensión que me acompaña en cada jornada: la traducción. No como un ejercicio mecánico, sino como esa práctica de comprender sin invadir, de acercarme sin imponer. En cada madre que me cuenta su historia con los ojos húmedos, en cada docente que duda en nombrar lo que vive, en cada niño que se esconde detrás del ruido, hay algo que necesita ser traducido. Y al intentarlo, también me traduzco a mí. Aprendo a escucharme de otro modo. A reconocer mis propias contradicciones. A permitirme no tener todas las respuestas. En ese acto de interpretación y cuidado está también la ética de la enseñanza (Ricoeur, 2008).

He tenido miedo. De hablar. De incomodar. De ser señalada. Pero también he sentido una fuerza inmensa cuando otras se reconocen en lo que digo. Cuando descubro que no estoy sola. Que nuestras historias, tejidas con cuidado y verdad,

pueden ser abrigo y también trinchera. Porque enseñar, cuando se hace con el cuerpo entero, te atraviesa. Porque hay días en los que llorar en el baño o escribir con los ojos nublados es parte del acto político de sostener la educación pública.

Mi práctica está hecha de palabras, sí. Pero también de pausas. De gestos. De cuerpos cansados que no se rinden. De preguntas que no buscan respuestas inmediatas, sino compañía. De resistencias que no necesitan reconocimiento institucional para ser poderosas. De afectos que sostienen más que cualquier manual. Y de convicciones que no caben en una planeación, pero que guían cada decisión que tomo.

Hoy sigo escribiéndome. Recuerdo la niña que fui, la que lloraba por no sentirse parte, la que deseaba correr libre y reír sin que la llamaran indisciplinada. Esa niña sigue conmigo, y es ella la que guía a la maestra que soy: una que escuche con todo el cuerpo, que no tema nombrar las violencias, que abrace la diferencia, que defienda el derecho de cada niño y niña a ser, a existir con dignidad. Porque esa niña ya no está sola. Ahora escribe, habla, enseña. Con voz temblorosa a veces. Con rabia muchas otras. Con esperanza siempre. Porque, como dice Bruner (1997), narrar es una forma de existir en el mundo, y yo elijo existir desde la ternura y la dignidad. Porque otra escuela sí es posible, y empieza por no callarnos más.

2.3.2 Mediación de mi práctica docente

Ser maestra de educación especial no es simplemente una elección profesional. Es, para mí, un acto profundamente ético y político. Es caminar hacia el aula con los pies en la tierra y el corazón lleno de dudas, de preguntas, de heridas abiertas, pero también de esperanzas sembradas en los rostros de mis estudiantes. En cada encuentro, en cada mirada, en cada palabra, la mediación se vuelve una forma de amor que no idealiza, sino que transforma.

Desde que comencé mi labor en la UDEEI 245, supe que mi rol no se limitaba a diseñar estrategias ni a adaptar materiales. Yo debía leer entre líneas, escuchar entre silencios, mirar más allá de lo evidente. Porque ahí, donde la escuela a veces fracasa en mirar, es donde nosotras entramos. Donde la norma aplasta, es donde la mediación se convierte en resistencia.

Acompañar procesos educativos en seis escuelas distintas me ha permitido constatar que las aulas no son espacios neutros. Cada una está cargada de sentidos, de tensiones, de relaciones de poder, de resistencias del alumnado, como diría Meirieu (2008). Hay niños que rechazan aprender no por desinterés, sino porque el sistema no ha sabido leerlos, no ha sabido esperarlos. Y es ahí donde mi tarea se complejiza: debo ayudar a encender el deseo de aprender en contextos donde muchas veces el aprendizaje se vive como castigo.

La pedagogía tradicional, esa que aún persiste como un fantasma que lo vigila todo, tiende a reducir al estudiante a un número, a un diagnóstico, a un plan de intervención. Como crítica a este modelo, Freire (2012) nos invita a pensar en una educación liberadora, donde no se deposita conocimiento sino que se construye con el otro. Ese principio ha guiado mi praxis: no hay intervención significativa si no hay diálogo real, si no hay reconocimiento mutuo.

Cuando entro al aula, no lo hago sola. Llego cargada de herramientas culturales — como las llama Vygotsky (1995)— que median entre lo que mis estudiantes pueden hacer y lo que aún no alcanzan. Me convierto en un puente entre sus saberes previos y los nuevos, entre su historia y sus posibilidades. Es el andamiaje que Bruner (1997) y Vygotsky conceptualizaron, pero que yo he vivido en carne propia cuando, con un simple gesto, un cambio en la entonación, una historia bien contada, logro que un niño se atreva a decir por primera vez "yo puedo".

Pero no todo es tan claro ni tan ideal. Muchas veces he sentido el peso del currículum como imposición. Díaz Barriga (2003) nos recuerda que el currículum no

es neutral, sino una práctica cargada de sentido político. Me ha tocado disputar ese sentido, resignificar los contenidos, hacer transposición didáctica —como diría Litwin (2008)— en condiciones institucionales adversas. ¿Cómo enseñar sobre respeto si las estructuras escolares son jerárquicas y autoritarias? ¿Cómo hablar de inclusión si las diferencias aún se ven como obstáculo y no como riqueza?

Cada intervención que realizo es un acto profundamente situado. La práctica docente, como insiste Litwin, no se ejerce en el vacío, sino en contextos concretos, con limitaciones reales, con sujetos reales que tienen miedo, rabia, sueños y deseos. He tenido que mediar entre los intereses de la SEP, las presiones del colectivo escolar, las expectativas de las madres y padres de familia, y las necesidades particulares de mis estudiantes. Y lo hago, no desde una pretendida objetividad, sino desde la ética del rostro del otro que Lévinas (2006) propone: ver al otro en su vulnerabilidad me obliga a responder.

He aprendido a mirar con otros ojos, a traducir —como propone Ricoeur (1996)— la experiencia del otro sin traicionarla. Cada vez que una madre me habla de sus miedos, cada vez que un colega se quiebra ante el agobio, cada vez que un niño me pregunta si vale la pena seguir intentando, yo traduzco, interpreto, intento comprender sin imponer mi voz. Porque la mediación también es hospitalidad: abrir la puerta al otro, aunque traiga consigo el caos.

La educación problematizadora de Freire (2012), me guía cuando me siento tentada a dar respuestas automáticas. “No, me digo, no puedes resolver por ellos”. Tienes que provocar preguntas. Tienes que provocar conciencia crítica. No hay transformación sin conciencia de las estructuras que nos oprimen. Y en esta toma de conciencia, también entra mi propia historia: la niña que fui, aquella que se sintió extraña en la escuela, es la que ahora acompaña a quienes también se sienten fuera de lugar.

Mis intervenciones no siguen un modelo fijo. Son eclécticas, sí, pero no arbitrarias. Se nutren del pensamiento crítico, del deseo de formar sujetos libres, autónomos. Por eso elijo combinar estrategias de diferentes modelos educativos: a veces necesito la claridad estructural del modelo conductista; otras, la apertura del constructivismo; muchas veces, el acompañamiento afectivo de la pedagogía personalizada. Pero en todos los casos, mi principio es el mismo: el respeto por el sujeto y su historia.

Además de intervenir en el aula, mi función como maestra especialista implica asesorar, acompañar y orientar a docentes, directivos y familias. En cada conversación, en cada junta, en cada sesión de trabajo conjunto, intento abrir un espacio de escucha, de reflexión y de construcción compartida. Porque como bien lo señala Freire (2012), el diálogo es el fundamento de toda pedagogía liberadora. No se trata de imponer saberes, sino de construir puentes de sentido entre quienes habitamos la escuela.

Y aquí es donde las once interacciones de Feuerstein (1990) me han servido como brújula. (Ver Anexo 1) La intencionalidad y reciprocidad, la trascendencia, el significado, el sentimiento de competencia, el compartir afectivo, la diferenciación, la planificación, la adaptación a la novedad y el optimismo... cada una de estas dimensiones se vuelve guía en mi forma de estar con otros. No son conceptos abstractos: son gestos cotidianos, decisiones éticas, formas de acompañar.

Entre todas las luces que me guían en el ejercicio cotidiano de la mediación, hay una que me preocupa profundamente: el sentimiento de competencia. En el papel, esta interacción parece simple: ayudar a otros —especialistas, docentes, estudiantes— a sentirse capaces, a confiar en su propia fuerza, a saberse valiosos. Pero en la realidad escolar, tan cargada de juicios, comparaciones, desconfianza y estructuras jerárquicas, sostener el sentimiento de competencia del otro se vuelve una tarea titánica... especialmente cuando ni siquiera nos sentimos vistos.

Los resultados del instrumento que apliqué no solo me revelaron un área de oportunidad, sino que me pusieron frente a una herida profunda: el sentimiento de insuficiencia que tantas veces cargamos las mujeres en las aulas, sobre todo cuando acompañamos a otras desde el rol de asesoría, sin jerarquías claras, sin reconocimiento institucional y con múltiples demandas. Feuerstein (1990) habla de la importancia de desarrollar la percepción de que se puede, incluso antes de que se logre. Y ¿cómo fomentar esa percepción en otros cuando nosotras mismas somos empujadas hacia la duda?

Como maestra de comunicación, mi función no es mandar ni dirigir; es acompañar, asesorar con cuidado, sugerir con empatía. Pero en ese acompañamiento, a veces mis sugerencias no son tomadas en cuenta, otras veces no se registran, otras simplemente se diluyen entre la burocracia y el agobio. Lo que intento construir con delicadeza se pierde entre papeles, calendarios, reuniones de última hora. Y entonces, ¿Cómo construir el sentimiento de competencia si la estructura institucional no lo sostiene?

Esta interacción, más que ninguna otra, me confronta con el rol simbólico de la mediadora. Porque no basta con saber más, con tener experiencia o formaciones; se necesita también que el contexto te reconozca como alguien que vale, como alguien que puede sumar. Bernstein (1990) ya lo advertía: el control pedagógico está atravesado por relaciones de poder simbólico. Y el sentimiento de competencia también es político. No florece en contextos de desigualdad, no crece donde se impone la duda como mecanismo de control.

He visto a colegas maravillosas venirse abajo porque sus aportaciones no fueron valoradas. He visto a padres y madres dudar de sí mismos porque su voz fue minimizada. Y he sentido en carne propia lo difícil que es sostener el optimismo pedagógico cuando el sistema repite, una y otra vez, que no es suficiente lo que hacemos.

Pero a pesar de todo, me niego a renunciar a esta interacción. Porque sé que una palabra a tiempo puede ser un impulso. Porque creo en el poder de decir “yo confío en ti” como acto revolucionario. Y porque, aunque a veces me falten las fuerzas, sigo convencida de que la verdadera transformación comienza cuando alguien — aunque sea una— se atreve a mirar al otro y decirle: “tú puedes”.

Y aquí sigo. Porque creo. Porque a pesar del cansancio, sigo creyendo que educar es una forma de resistir. Que la mediación no es un simple método, sino una forma de estar en el mundo con el otro. Que cada vez que una maestra se atreve a romper el molde, a escuchar de verdad, a acompañar sin anular, estamos creando otra posibilidad de escuela. Una escuela que no excluya. Una escuela donde la ternura sea también una estrategia pedagógica.

Asesorar, acompañar y orientar no es un acto técnico. Es, cada vez, una decisión profundamente humana. No hay manual que me haya enseñado cómo contener a una docente rota por dentro, cómo leer el cansancio en la mirada de una madre, cómo interpretar el silencio de un niño que lleva días sin jugar. La mediación que ejerzo nace desde ahí, desde los bordes donde lo escolar se mezcla con lo vital, donde la palabra no alcanza pero se vuelve necesaria.

No soy solo una maestra de apoyo; soy muchas cosas a la vez: escucho, traduzco, sostengo, traduzco otra vez. En cada una de las seis escuelas donde intervengo hay una historia, una herida, una esperanza. Y yo llego con las manos llenas de estrategias, sí, pero también con dudas, con preguntas, con la conciencia de que no hay fórmula exacta. A veces solo basta estar. Y estar bien. Estar con presencia, con mirada atenta, con respeto por el tiempo del otro.

Cada vez que me siento frente a una directora que no me escucha, cada vez que mis sugerencias se quedan flotando en el aire, el impulso de rendirme aparece. Pero algo me sostiene. Algo que no está en los documentos oficiales, ni en las rutas de mejora, ni en las evaluaciones. Me sostiene la certeza de que el cuidado también

es resistencia. Que acompañar a otros es una forma de transformar el mundo sin hacer ruido.

Yo no trabajo sola. Somos muchas quienes nos abrazamos con la mirada en medio del pasillo, quienes compartimos recursos, quienes lloramos al final de la jornada en silencio. La escuela que soñamos no es la que nos ofrecen, es la que tejemos cada día con nuestra paciencia, con nuestra rabia transformada, con la ternura que no nos avergüenza.

Y si hoy me preguntan qué es la mediación, diría que es eso que construimos cuando nadie nos ve: una red invisible de afecto, de confianza, de reconocimiento. Una ética del encuentro que no pide permiso. Una forma de decir: aquí estamos. Aquí seguimos. Porque creemos en otra manera de enseñar. Porque no soltamos a nadie. Porque sabemos que sin nosotras, la escuela se cae.

2.3.3 Problemáticas: Resultado del análisis de mi práctica educativa.

Habitar el espacio escolar como maestra de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva nunca ha sido un camino recto. Es un andar lleno de interrupciones, de pasillos compartidos, de silencios que pesan más que muchas palabras. En los apartados anteriores traté de contarme desde la narrativa y desde la mediación, pero ahora necesito decir lo que duele, lo que se rompe, lo que a veces me hace dudar de seguir. Porque estas fisuras no son personales, son estructurales, están ligadas al poder y al lugar que ocupamos quienes trabajamos desde la periferia del sistema escolar.

La primera problemática que emerge es la de no poder contarme entera. Como si tuviera que dejar fuera las emociones, el cansancio, los momentos en los que me siento pequeña frente a un sistema que me exige tanto y me reconoce tan poco. No hay espacio para decir "no sé", "me duele", "me cansé". Como si ser maestra especialista significara tener siempre la respuesta correcta, la estrategia perfecta,

la sonrisa lista. Pero no somos solo técnica, somos historia, cuerpo, deseo, y eso también enseña.

Y en ese mismo espacio, lo que más duele muchas veces no es lo que se dice, sino lo que se omite. La falta de reconocimiento entre colegas, las miradas que esquivan, los comentarios que restan, los juicios apresurados. Nos ven como las que venimos a corregir, a señalar lo que no funciona. O como las que deben adaptarse, sin alterar el ritmo de lo ya establecido. Pero no somos apóstoles ni vigilantes: somos mediadoras. Queremos estar, participar, transformar desde dentro, no desde la orilla.

Y aun así, seguimos en la orilla. La exclusión metodológica es constante. No estamos en la planeación, llegamos después, nos ajustamos. Lo que hacemos se traduce en "apoyo", como si lo que aportamos no formara parte del corazón pedagógico de la escuela. Se espera que la inclusión se resuelva con "una estrategia", como si el vínculo no contara, como si los cuerpos, los afectos, el contexto, fueran detalles. Se vuelve una inclusión decorativa, de cartón, que no toca lo profundo.

Esto se agrava con la colonización de la práctica. Llegan nuevos modelos, nuevas siglas, nuevas formas de planear que muchas veces no dialogan con nuestra realidad. Herramientas valiosas, sin duda, pero que se nos imponen sin acompañamiento, sin escucha, sin el tiempo necesario para volverlas nuestras. Entonces las ejecutamos como podemos, con culpa, con duda, con la sensación de que todo lo hacemos a medias. Y eso, también, duele.

Las tensiones de género atraviesan cada gesto. La mayoría de nosotras, especialistas, somos mujeres. Y las tareas de cuidado, de contención, de escucha, caen sobre nosotras como si fueran parte de nuestra naturaleza. Pero ese trabajo emocional, que sostiene la escuela, no se ve, no se nombra, no se reconoce. Se espera que lo hagamos con amor, con paciencia, con vocación. Y cuando nos

atrevemos a decir que estamos hartas, que necesitamos descanso o apoyo, se nos etiqueta como problemáticas, como exageradas, como poco profesionales.

Vivo también una tensión identitaria constante: entre lo que se espera que sea (eficiente, resolutiva, perfecta) y lo que soy (una maestra que también duda, que también se quiebra, que también necesita cuidado). Y cuando intento poner en palabras lo que hago, muchas veces no cabe en los formatos, en las evidencias, en los indicadores. Porque lo que hago está en el vínculo, en el juego compartido, en el gesto que acompaña. Y eso no siempre se puede medir.

Desde la mirada de Feuerstein (1990), estas condiciones limitan profundamente las posibilidades de una mediación significativa. Según su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, son once las condiciones necesarias para que ocurra una interacción mediada eficaz: intencionalidad, reciprocidad, trascendencia, significado, sentimiento de competencia, regulación de la conducta, intercambio, individualización, sentido de pertenencia, desafío y conciencia de cambio. Y muchas de estas condiciones son saboteadas por la institución misma.

Entre todas las luces que me guían en el ejercicio cotidiano de la mediación, hay una que me preocupa profundamente: el sentimiento de competencia. En el papel, esta interacción parece simple: ayudar a otros —especialistas, docentes, estudiantes— a sentirse capaces, a confiar en su propia fuerza, a saberse valiosos. Pero en la realidad escolar, tan cargada de juicios, comparaciones, desconfianza y estructuras jerárquicas, sostener el sentimiento de competencia del otro se vuelve una tarea titánica... especialmente cuando ni siquiera nos sentimos vistos.

Los resultados del instrumento que apliqué no solo me revelaron un área de oportunidad, sino que me pusieron frente a una problemática profunda: el sentimiento de insuficiencia que tantas veces cargamos las mujeres en las aulas, sobre todo cuando acompañamos a otras desde el rol de asesoría, sin jerarquías claras, sin reconocimiento institucional y con múltiples demandas. Feuerstein (1990)

habla de la importancia de desarrollar la percepción de que se puede, incluso antes de que se logre. Y, ¿cómo fomentar esa percepción en otros cuando nosotras mismas somos empujadas hacia la duda?

Otra problemática que se hace evidente es la invisibilidad del trabajo colaborativo real. Aunque en el discurso institucional se promueve el trabajo colegiado, en la práctica se sigue operando desde lógicas jerárquicas y aisladas. Las especialistas somos convocadas cuando hay conflicto, pero rara vez para construir desde el inicio. Se busca que "resolvamos" lo que no está funcionando, sin cuestionar las condiciones que lo generan. Esto reproduce una cultura de la urgencia, donde lo que importa es contener, no transformar.

Enfrentamos una precariedad espacial y temporal: no hay espacios asignados, ni horarios fijos, ni materiales suficientes. Trabajamos en los intersticios del sistema: en pasillos, en patios, en espacios prestados. Esto impacta no solo en nuestra organización, sino también en el sentido que damos a nuestro trabajo. Nos volvemos itinerantes, nómadas, desplazadas. Y aunque aprendemos a ser flexibles, también nos sentimos desarraigadas.

Y en el fondo de todo esto, lo que persiste es una forma de violencia institucional por razón de género hacia las especialistas. No se trata solo de que seamos mujeres, sino de que seamos mujeres en un rol que se considera auxiliar, periférico, prescindible. Somos las que no tienen aula, ni horario claro, ni escritorio. Las que vamos de un lado a otro cargando materiales, emociones y silencios. Las que escuchamos lo que nadie quiere oír. Las que resolvemos con lo que hay. Las que sostenemos muchas veces la dignidad del sistema sin que nadie lo note.

Narrar estas problemáticas no es una queja: es un acto de afirmación. Porque, como dice Bruner (1991), el relato nos permite imaginar otras formas de ser. Y como recuerda Ricoeur (2004), al narrarnos, reconfiguramos nuestra identidad. Nombrar

lo que duele también es pedagógico. Contar desde las fisuras también es construir conocimiento.

2.4 Elección de la problemática significativa

Este apartado es resultado del análisis reflexivo de mi práctica educativa como maestra especialista en comunicación dentro de la UDEEI 245. Para ello, miré con detenimiento los contextos que atraviesan y configuran mi intervención: el comunitario, el institucional y el escolar. En cada uno de ellos emergieron problemáticas que no son ajenas entre sí, sino que se entrelazan y complejizan mutuamente. En este ejercicio no busco generar una lista exhaustiva de fallas, sino recuperar, desde una perspectiva situada y narrativa, las tensiones, silencios, desigualdades y formas de violencia que atraviesan el quehacer docente, y que permiten identificar con claridad una problemática significativa a intervenir.

Al observar el contexto comunitario, lo primero que salta a la vista son las barreras estructurales que dificultan la entrada misma a la escuela: banquetas rotas, calles mal diseñadas, entornos inseguros. Pero hay otras barreras, más sutiles, que también duelen: la invisibilización de la diversidad cultural, la exclusión de familias indígenas de los espacios de participación escolar, el juicio que pesa sobre quienes habitan la ciudad desde otras prácticas y formas de vivir. La gentrificación ha transformado barrios enteros, desplazando no sólo a familias, sino también a las formas comunitarias de relacionarse. La escuela queda atrapada en ese vaivén entre lo tradicional y lo comercial, entre lo comunitario y lo turístico, y en medio de todo eso, los cuerpos de las niñas, las familias y las maestras intentan sostener un sentido de pertenencia. La violencia de género, tan presente en el espacio público, también se silencia, como si nombrarla implicara traicionar una idea romantizada del barrio.

En el contexto institucional, las problemáticas se tornan más densas. Lo que más duele no es la falta de recursos —aunque también pesa—, sino la forma en que se

deslegitima el trabajo de quienes hacemos inclusión desde la periferia del sistema. Las maestras especialistas somos vistas como “apoyo”, no como agentes pedagógicas con voz propia. Las propuestas que generamos, desde el saber situado, suelen ser ignoradas o directamente rechazadas. A eso se suman formas de violencia más explícitas: gritos, descalificaciones, prácticas machistas normalizadas. Y lo más grave: no existen protocolos que protejan ni atiendan estas situaciones. Todo se diluye entre la burocracia, la costumbre y la falta de voluntad. La discriminación por razón de género se entrelaza con la omisión institucional, dejando a muchas de nosotras solas frente al desgaste físico y emocional.

En el contexto escolar, las tensiones adquieren una forma cotidiana y constante. No estamos en la planeación, pero se espera que resolvamos las “problemáticas” de inclusión. Nuestra labor se reduce a “asistencia”, borrando el carácter pedagógico y crítico de nuestra intervención. Las jerarquías entre docentes se hacen evidentes cuando nuestras voces son sistemáticamente desestimadas, y cuando se impone un modelo de “normalidad” que excluye otras formas de enseñar y acompañar. El trabajo emocional que realizamos —contener, escuchar, sostener vínculos— no se registra en ningún formato institucional. Y cuando lo expresamos, se nos tacha de sensibles, débiles, exageradas. Así, la tensión de género se vuelve un hilo que lo atraviesa todo: desde cómo se nos escucha hasta cómo se nos evalúa.

Después de este recorrido, puedo decir con claridad que la problemática significativa que atraviesa mi práctica es la violencia razón de género entre, desde y hacia los maestras especialistas de la UDEEI 245, la violencia se manifiesta de formas diversas: simbólica, estructural, institucional y relacional. No se limita a un solo espacio, sino que habita los tres contextos descritos. Nombrarla no es solo un acto de denuncia, sino de posibilidad: la posibilidad de imaginar y construir espacios educativos donde nuestras voces no sean silenciadas, donde el cuidado no sea una carga impuesta, y donde nuestra labor como especialistas sea reconocida, respetada y acompañada.

Capítulo 3 Análisis de la problemática significativa

3.1 Fundamentación teórica de la problemática significativa

Nombrar las violencias por razón de género entre, desde y hacia las docentes de la UDEEI 245 no solo implica reconocer experiencias silenciadas, sino también construir un marco teórico que permita comprenderlas en toda su complejidad. La fundamentación que aquí se presenta surge del análisis situado y narrativo de mi práctica educativa como maestra de educación especial, y busca sostener teóricamente la problemática significativa que ha emergido de dicho proceso: la normalización, invisibilización y reproducción de violencias simbólicas, institucionales y relacionales hacia las mujeres especialistas en inclusión dentro del sistema educativo básico.

Este apartado se encuentra organizado en tres secciones que dialogan entre sí. En la primera se realiza un estado del arte sobre la violencia por razón de género, con énfasis en el ámbito educativo. Se revisan los principales enfoques conceptuales, así como los aportes desde las ciencias sociales y los estudios feministas que han problematizado esta forma específica de violencia estructural, histórica y simbólica. También se recuperan estudios e investigaciones recientes que abordan las violencias que atraviesan a las mujeres docentes, especialmente aquellas que, como en el caso de la UDEEI, se desempeñan en funciones de acompañamiento, asesoría y contención no siempre reconocidas.

La segunda sección propone una conversación teórica entre autoras fundamentales para los estudios de género: bell hooks, Judith Butler, Silvia Federici, Monique Wittig, Paul B. Preciado, Amelia Valcarcel, Celia Amorós. Esta discusión no tiene como objetivo encontrar una única interpretación de la violencia, sino trazar un horizonte complejo desde el cual comprenderla. Butler nos invita a pensar el género como construcción performativa, profundamente regulada por normas sociales que definen qué cuerpos importan y cuáles deben ser disciplinados. Federici (2020),

desde una lectura materialista e histórica, desentraña el vínculo entre capitalismo, patriarcado y cuerpos feminizados, denunciando la apropiación del trabajo de cuidado como base de la acumulación. Segato (2016), por su parte, introduce claves como la pedagogía de la crueldad y el mandato de masculinidad, proponiendo una lectura política y colonial de la violencia de género. Frente a estas voces, elijo trabajar desde la perspectiva de bell hooks, por su radical apuesta pedagógica, amorosa e interseccional, que no solo denuncia la opresión, sino que propone prácticas concretas de libertad.

En la tercera sección, desarrollo cómo el pensamiento de bell hooks ofrece un marco sensible, ético y profundamente transformador para comprender la problemática significativa. Su concepción del aula como un espacio político y su propuesta de una pedagogía del amor y la justicia permiten iluminar las violencias que vivimos las docentes no como hechos aislados, sino como parte de una estructura que se puede interrumpir desde el vínculo, la palabra, el cuidado colectivo y la creación de comunidades de resistencia. Desde hooks, esta intervención no se limita a señalar lo que duele, sino a imaginar —y construir— otra forma de habitar la escuela.

Estado del arte

Hablar de género en el contexto contemporáneo implica enfrentarse a un campo de disputa conceptual, política y epistémica. Lejos de ser un término pacificado, el género ha sido construido, criticado, reformulado y tensado por distintas corrientes del pensamiento feminista a lo largo de las últimas décadas. En el ámbito de las ciencias sociales, su uso se ha expandido tanto que corre el riesgo de volverse una categoría "comodín" si no se precisan los marcos teóricos y políticos desde donde se enuncia.

En sus inicios, el concepto de género permitió diferenciar lo biológico de lo social, subrayando que las desigualdades entre mujeres y hombres no eran producto de

una naturaleza esencial, sino de una organización cultural y política jerárquica. Esta distinción fue clave para desmontar la idea de que la subordinación femenina era "natural" o inmodificable. Desde distintas corrientes del feminismo se ha advertido que esta separación entre sexo y género, aunque útil en ciertos contextos, puede reforzar dualismos problemáticos o invisibilizar la materialidad del cuerpo. En este sentido, el cuerpo aparece no solo como un soporte de identidad, sino como campo de control y producción de significado. El género se encarna en gestos, prácticas y normas, y muchas veces se naturaliza mediante formas de disciplinamiento sutil que regulan lo que se espera de cada sujeto según su marcación de género.

Una de las críticas más significativas a esta dicotomía proviene de la teoría queer y del feminismo postestructuralista. Desde esta mirada, el género no es una identidad fija ni una categoría que se "posee", sino una práctica repetitiva, una performatividad que produce efectos de naturalidad a través de su reiteración. En esta línea, se ha argumentado que el género no expresa una esencia, sino que constituye al sujeto en la medida en que lo nombra y lo regula. Butler (2007), en la edición española de *El género en disputa*, propone que el género es una construcción social que actúa mediante normas regulativas, y que es necesario desestabilizar dichas normas para abrir espacio a formas más plurales de existencia. Este enfoque ha permitido ampliar el campo semántico del género, incorporando experiencias no binarias, trans, cuir y disidentes, pero también ha sido objeto de crítica por su aparente desmaterialización del cuerpo y su énfasis en el lenguaje como única vía de transformación.

Ahora bien, si la noción de género se convierte únicamente en una categoría fluida o en una expresión de la identidad individual, se corre el riesgo de vaciarla de contenido político. Por ello, otras autoras, como Federici (2020), recuperan la dimensión material del género desde una crítica marxista feminista. En *El patriarcado del salario*, Federici (2020) sostiene que el género debe entenderse como una tecnología de poder al servicio del capital, en tanto organiza la división sexual del trabajo y asigna a las mujeres tareas de reproducción, cuidado y afecto

sin reconocimiento ni remuneración. Su lectura pone el acento en cómo las estructuras económicas y laborales producen y sostienen las jerarquías de género. Así, se introduce una distinción clave entre género como identidad y género como estructura social, una tensión que atraviesa gran parte del pensamiento feminista contemporáneo.

Desde otra perspectiva, los feminismos decoloniales han cuestionado la universalidad del concepto mismo de género. Autoras como Lugones (2008), Curiel (2013) y Miñoso (2021) han mostrado que el género, tal como se ha definido en los feminismos blancos y europeos, no responde a todas las realidades históricas ni culturales. Lugones propone el término "colonialidad del género" para señalar que la imposición del sistema sexo-género binario fue parte del proyecto colonial, y que este modelo no existía en muchas cosmovisiones indígenas o afrodescendientes. De este modo, el género no solo oprime, sino que lo hace de forma diferencial, dependiendo del lugar que los cuerpos ocupan en la matriz colonial de poder. Estas autoras insisten en que no puede hablarse de género sin hablar, simultáneamente, de racismo, colonialismo, expropiación y epistemicidio.

Este giro decolonial ha permitido visibilizar que el género no puede pensarse aisladamente de otras categorías como la raza, la clase, el territorio o la sexualidad. La crítica interseccional, aunque formulada inicialmente por Crenshaw en el ámbito jurídico estadounidense, ha sido ampliamente desarrollada en América Latina por feministas como Gonzalez (2022) y LCabnal (2020), quienes plantean que el cuerpo no es solo género, sino también territorio atravesado por memorias, violencias y luchas. Desde esta óptica, el género no es una categoría universalmente aplicable, sino un campo de disputa atravesado por condiciones geopolíticas, históricas y culturales. Cabnal propone pensar en el "cuerpo-territorio" como una unidad política de análisis y resistencia, desafiando los enfoques que fragmentan la experiencia femenina desde perspectivas liberales o abstractas.

En otro campo, autoras como Wittig (2022) han ido más allá de la crítica al binarismo para afirmar que "las mujeres" no existen como grupo natural, sino como una categoría construida por el régimen heterosexual. En El pensamiento heterosexual, Wittig (2022) argumenta que el género no es solo una diferencia, sino una categoría política de opresión, y que abolir el género implicaría también abolir la heterosexualidad obligatoria que lo produce. Esta postura, radical en su formulación, cuestiona incluso la base sobre la que se ha construido el sujeto político del feminismo. En esa línea, se destaca también el papel del lenguaje en la producción de cuerpos legibles y sujetos válidos dentro de una matriz heterosexual que regula la vida social y simbólica.

De forma más institucional, algunas autoras como Valcárcel (2022) y Amorós (2018) han defendido una mirada ilustrada y jurídica del feminismo, centrada en la igualdad formal y en los derechos universales. Para ellas, el género es una categoría útil para revelar las desigualdades en el acceso a los bienes sociales, pero debe ser tratado con cautela para no fracturar la unidad del sujeto político mujer. Aunque esta posición ha sido criticada por sectores más críticos o radicales, su influencia en la formulación de políticas públicas de igualdad es innegable. Estas posturas suelen desatender las diferencias estructurales y epistémicas que impiden una igualdad real, contribuyendo a una visión liberal del género que tiende a resolver la opresión mediante reformas normativas sin transformar las bases del sistema.

Desde una perspectiva pedagógica y relacional, hooks (2021) ha enriquecido la reflexión sobre género al vincularla con el amor, el poder y la transformación. En Todo sobre el amor, sostiene que las estructuras patriarcales han despojado al amor de su dimensión política, convirtiéndolo en una experiencia individual o romántica, cuando en realidad puede constituirse como una ética colectiva que favorece el reconocimiento y la dignidad. Su crítica al sistema sexo-género se articula con una pedagogía del cuidado, en la que el género no es solo una imposición, sino también un terreno para la subversión afectiva. Para hooks, repensar el género es también reimaginar las formas de vínculo, enseñanza y construcción comunitaria. Su

propuesta va más allá del reconocimiento formal: exige una transformación radical de las formas de relación, de los modos de enseñar y de los espacios donde habitamos lo común.

En la actualidad, el debate en torno al género sigue abierto. Mientras algunos discursos institucionales promueven la perspectiva de género como herramienta transversal en la educación, la justicia o la salud, otros sectores feministas advierten que esta "transversalización" puede convertirse en una forma de neutralizar su potencial crítico. Si el género se convierte en un campo técnico o en una variable más del diseño de políticas, se pierde la potencia disruptiva que tenía cuando cuestionaba las bases mismas de la organización social. La despolitización del género a través de su institucionalización ha sido objeto de crítica por parte de los feminismos autónomos y decoloniales, quienes insisten en que el enfoque de género no puede limitarse a una herramienta metodológica sin contenido político y ético.

A pesar de la proliferación de discursos sobre género, persisten múltiples malentendidos y reducciones. En muchos contextos escolares o institucionales, por ejemplo, se reduce el enfoque de género a "tratar igual a niños y niñas", dejando de lado el análisis estructural de poder que le da sentido. También es común encontrar manuales o programas que hablan de género sin una reflexión crítica sobre el patriarcado, el racismo o la heteronormatividad que lo sostienen. Esto evidencia una apropiación vaciada del concepto, que puede traducirse en prácticas superficiales o meramente simbólicas.

Por ello, recuperar una mirada crítica sobre el género no solo es una necesidad académica, sino también una urgencia política. Significa preguntarse quién define el género, con qué fines, desde qué lugar, y para quién. Significa, también, devolverle al término su capacidad de incomodar, de desarmar, de abrir preguntas en lugar de cerrar respuestas. Solo desde esa incomodidad epistémica y política es posible repensar el género no como una identidad cerrada ni como una variable

técnica, sino como un campo vivo de lucha, de producción de sentido y de construcción de mundos posibles.

Conversación teórica entre autoras fundamentales para los estudios de género

Esta segunda sección propone una conversación teórica entre autoras fundamentales para los estudios de género: hooks, Butler, Federici, Wittig, Preciado, Valcárcel (2022) y Amorós (2018). Lejos de buscar una síntesis que resuelva las tensiones entre sus enfoques, esta conversación se orienta a trazar un horizonte complejo desde el cual sea posible comprender la violencia desde múltiples dimensiones: estructurales, afectivas, epistémicas, materiales y simbólicas.

El diálogo entre estas autoras permite advertir que el concepto de violencia, lejos de ser unívoco, está atravesado por múltiples registros teóricos y experiencias vitales. Algunas de ellas se concentran en desentrañar las formas materiales de la dominación patriarcal (como Federici y Amorós); otras exploran cómo las normas de género se encarnan y regulan el cuerpo (como Butler y Preciado); otras más, como hooks, se interesan en las intersecciones entre opresión, amor, racismo, educación y cuidado, descentrando la mirada desde la herida hacia la posibilidad de reconstrucción ética. Wittig introduce una ruptura radical al denunciar que la propia categoría de "mujer" está construida por la heterosexualidad obligatoria, mientras Valcárcel (2022) defiende una tradición ilustrada que considera el género como un campo de lucha por la igualdad jurídica y social.

Butler aporta una de las claves fundamentales para comprender el género como construcción performativa. Según su planteamiento, no hay un sujeto previo al acto de género, sino que el sujeto se constituye precisamente en el proceso de repetición normativa. Esta idea tensiona cualquier visión esencialista del género y de la identidad, y obliga a repensar la violencia no solo como imposición física o simbólica, sino también como condición de inteligibilidad. La violencia se ejerce

cuando ciertas vidas se tornan ininteligibles, cuando se excluyen del marco de lo reconocible. Preciado (2008), continúa esta línea crítica al denunciar que las tecnologías de género no solo producen cuerpos, sino que los gestionan, los disciplinan y los tornan útiles al régimen de producción y control contemporáneo. Federici (2020), por su parte, propone una genealogía materialista de la violencia de género, que encuentra sus raíces en los procesos históricos de acumulación originaria y en la imposición de una división sexual del trabajo. Su análisis conecta la caza de brujas, el cercamiento de tierras y la desvalorización del trabajo reproductivo con la consolidación del capitalismo moderno. La violencia patriarcal, en su lectura, no es un residuo arcaico, sino un elemento funcional al sostenimiento del sistema capitalista global. Wittig (2022), complementa esta crítica al sostener que la categoría "mujer" no es una condición natural, sino el resultado de una relación de subordinación estructural inscrita en el lenguaje, en las instituciones y en el deseo. Su propuesta de abolir la heterosexualidad obligatoria como sistema político revela el carácter profundamente violento de las formas aparentemente neutrales de organización social.

Valcárcel (2022), desde un feminismo ilustrado y racionalista, subrayan la importancia de los marcos jurídicos y de la noción de igualdad para avanzar hacia la erradicación de la violencia. Consideran que el reconocimiento del sujeto político mujer es un requisito para articular políticas públicas eficaces. Aunque su enfoque ha sido cuestionado por otras corrientes por su universalismo y su relativa desatención a las diferencias raciales, sexuales y de clase, resulta fundamental en la institucionalización de derechos y garantías mínimas frente a la violencia estructural.

En medio de estas posturas, hooks ofrece una propuesta singular y profundamente ética. En su obra *Todo sobre el amor* (2021), plantea que la transformación de las relaciones humanas pasa por recuperar una ética del cuidado, del reconocimiento y del amor entendido no como sentimiento individual, sino como práctica política. Para hooks (2021), la violencia no es únicamente un acto físico o simbólico, sino

una ruptura del lazo ético que sostiene la dignidad del otro. Esta ruptura puede manifestarse en lo doméstico, en lo institucional, en lo pedagógico o en lo epistémico. Reivindica el amor como práctica subversiva capaz de reconfigurar los vínculos humanos desde la compasión, la empatía y la responsabilidad.

hooks (2021), no rechaza las críticas estructurales ni los análisis materiales, pero advierte que sin transformación afectiva, sin una ética radical de la interdependencia, los cambios legislativos o performativos serán insuficientes. Su propuesta no se agota en la denuncia, sino que abre un horizonte de posibilidad: el de una pedagogía del cuidado, una política del afecto y una comunidad basada en la responsabilidad mutua. Trabajar desde hooks implica asumir el conflicto sin rehuirlo, pero también resistirse a la lógica del castigo, del desprecio y del aislamiento. Implica pensar que toda transformación social pasa también por la transformación de los vínculos cotidianos.

Desde esta pluralidad, este trabajo se enuncia principalmente desde los planteamientos de hooks, cuya obra permite articular una visión profundamente crítica del patriarcado, el racismo y la violencia, sin caer en la desesperanza. hooks propone una pedagogía del amor, del reconocimiento y del cuidado como vías para resistir las múltiples formas de opresión. En su pensamiento, la transformación social no se limita a lo institucional o a lo jurídico, sino que implica rehacer el tejido vincular desde donde se sostienen las relaciones humanas. Esta mirada será el eje ético y político desde el cual se interpretará la violencia en las secciones siguientes. Esta conversación, entonces, no clausura el sentido del género ni de la violencia, sino que los abre, los despliega, y los problematiza. El horizonte no es la definición cerrada, sino la posibilidad de seguir pensando con otras, desde otras, en medio de las tensiones y diferencias que nos constituyen.

Una pedagogía del amor frente a la violencia: leer la escuela desde hooks

En esta tercera sección, desarrollo cómo el pensamiento de hooks ofrece un marco sensible, ético y profundamente transformador para comprender la problemática significativa. Su concepción del aula como un espacio político y su propuesta de una pedagogía del amor y la justicia permiten iluminar las violencias que vivimos las docentes no como hechos aislados, sino como parte de una estructura que se puede interrumpir desde el vínculo, la palabra, el cuidado colectivo y la creación de comunidades de resistencia. Desde hooks, esta intervención no se limita a señalar lo que duele, sino a imaginar —y construir— otra forma de habitar la escuela.

hooks no entiende el amor como una emoción pasiva ni como un simple afecto privado, sino como una práctica ética radical que sostiene el trabajo político. En *Todo sobre el amor* sostiene que amar implica compromiso, responsabilidad, respeto y cuidado; que amar es también una forma de acción transformadora (hooks, 2021). En el contexto educativo, esta afirmación se convierte en una propuesta que desborda el currículo o la técnica pedagógica: se trata de situar el aula como un espacio donde las relaciones se fundan en el reconocimiento mutuo y no en la competencia ni la jerarquía.

Desde esta mirada, la violencia —especialmente aquella que se da entre, desde y hacia las docentes— deja de verse como una patología individual o un problema de comunicación. En cambio, se reconoce como el resultado de estructuras que reproducen exclusión, silenciamiento y desvalorización. hooks invita a mirar esas estructuras, pero también a trabajar sobre las condiciones concretas que permiten su reproducción: la forma en que nos hablamos, cómo nos escuchamos, qué narrativas circulan y cuáles se acallan en los espacios escolares (hooks, 2021).

Para hooks (2021), enseñar es siempre un acto político. No hay neutralidad en la enseñanza porque toda práctica educativa implica una visión del mundo, una forma de concebir al otro y una manera de construir comunidad. En este sentido, pensar la violencia desde el aula implica reconocer que los vínculos que se establecen entre

docentes —especialmente entre mujeres— también están marcados por relaciones de poder, por historias no dichas, por tensiones acumuladas y por condiciones institucionales que impiden la construcción de una comunidad ética (hooks, 2021).

El amor del que habla hooks no es ingenuo ni romántico: es incómodo, porque exige mirar de frente las heridas, los miedos y las violencias no reconocidas. Es una ética del cuidado que no se reduce al acompañamiento emocional, sino que reclama transformaciones profundas en las formas de relacionarnos, de enseñar y de sostenernos. Desde esta perspectiva, el aula no es solo un lugar donde se transmite conocimiento, sino un espacio donde se producen y se resisten violencias, y donde también se puede experimentar la posibilidad de un vínculo distinto (hooks, 2021). La pedagogía de hooks articula la justicia con la ternura, la crítica con la escucha, y la rabia con la esperanza. En *Enseñar a transgredir* sostiene que transgredir no es romper por romper, sino habilitar nuevas formas de estar juntas, de construir saberes y de sostener las diferencias sin que se conviertan en exclusiones (hooks, 2021). Para las docentes que trabajamos en contextos institucionales marcados por la fragmentación, el control y la sobrecarga emocional, esta propuesta es una brújula poderosa. Nos recuerda que no estamos solas, que las relaciones importan, que el vínculo también es una forma de resistencia.

En esta dirección, *Feminismo es para todo el mundo* amplía el horizonte político del amor al presentar el feminismo como un proyecto ético que busca terminar con el sexismo y con toda forma de opresión (hooks, 2021). hooks insiste en que el feminismo debe ser un movimiento inclusivo, amoroso, comprometido con la justicia para todas las personas, sin jerarquizar las luchas ni reproducir las exclusiones que critica. En su propuesta, el feminismo no se queda en la teoría o en el análisis crítico: es una praxis cotidiana que transforma la manera en que trabajamos, nos vinculamos y habitamos los espacios, incluidos los escolares.

Desde este enfoque, el aula se convierte en el terreno donde es posible comenzar a subvertir las formas tradicionales de poder, incluso entre docentes. Las violencias

que se ejercen de manera lateral, silenciosa o sutil, no son marginales: son parte del entramado estructural del sexismo institucional. En ese sentido, hooks señala que los espacios de trabajo también deben ser feministas, no porque repitan un discurso, sino porque se organizan desde el respeto, la horizontalidad, el deseo de justicia y el amor como práctica colectiva (hooks, 2021).

Trabajar con el pensamiento de hooks implica desmontar las lógicas que nos separan, que nos enfrentan o que nos vuelven funcionales a un sistema que se sostiene en el aislamiento. Implica también reconocer que la violencia no es solo una cuestión de actos, sino de climas, de gestos, de omisiones. En ese sentido, una intervención educativa inspirada en hooks no busca sancionar ni corregir a quien violenta, sino transformar el espacio para que la violencia deje de ser posible, para que no encuentre las condiciones que la naturalizan o la legitiman (hooks, 2021). Esta lectura nos permite ver que el malestar docente, la competencia entre pares, el silenciamiento de ciertas voces o la exclusión de quienes ejercen otros roles dentro del sistema escolar (como las maestras de educación especial), no son incidentes aislados. Son síntomas de una estructura que organiza el trabajo escolar desde la desconfianza, el individualismo y la negación del conflicto. Desde hooks, es posible imaginar un espacio distinto: uno donde el aula no sea un campo de batalla, sino un territorio de encuentro; donde el cuidado no sea un favor entre colegas, sino una responsabilidad compartida; donde el reconocimiento no se administre por jerarquía, sino por compromiso con la justicia.

Pensar el aula desde hooks es también pensar el lenguaje que usamos en ella: los silencios que repetimos, las formas en que señalamos o invisibilizamos, los cuerpos que habilitamos y los que relegamos. Su propuesta es una invitación a recuperar el poder transformador de la palabra dicha con responsabilidad, con afecto, con deseo de que algo cambie no solo en lo institucional, sino también en lo cotidiano (hooks, 2021). Habitar el aula desde el amor es habitarla con todo el cuerpo, no solo con la mente. Es enseñar a mirar(se), a sentir(se), a escucharse, no como forma de autoayuda, sino como práctica radical de justicia.

Esta pedagogía afectiva y situada no reemplaza la exigencia de políticas públicas que garanticen derechos y condiciones laborales dignas. Por el contrario, la refuerza. Porque en el mundo que hooks imagina —y al que nos convoca a acercarnos—, el aula es el primer lugar donde podemos empezar a vivir la escuela que soñamos. La justicia no se posterga para los planes o las reformas: se construye desde los vínculos, desde la dignidad compartida, desde la confianza tejida en lo pequeño. Esa escuela es posible si somos capaces de nombrar lo que duele, pero también de imaginar lo que nos salva. Y si somos capaces, sobre todo, de hacerlo juntas.

3.2 Técnicas e instrumentos de investigación para el análisis de la problemática significativa

Las técnicas e instrumentos que dan forma a este capítulo no son ajenos a mi historia como docente ni a la teoría crítica que me acompaña. Son el resultado de un trabajo situado, sostenido en la escucha prolongada y en el deseo de comprender las violencias que circulan entre, desde y hacia los docentes en el ámbito escolar. No se trata de técnicas diseñadas en abstracto, sino de herramientas pensadas desde la vida que compartimos en las escuelas: desde los gestos, las miradas, los silencios y las palabras que a veces duelen más que los gritos. Esta investigación no parte de la neutralidad, sino de un posicionamiento ético que asume que toda herramienta de conocimiento debe estar al servicio del reconocimiento y la transformación.

El capítulo se estructura en tres secciones. La primera, descripción funcional de las técnicas e instrumentos. Expone las tres técnicas centrales que guían este análisis: la observación participante, los micro talleres de reflexión colectiva y la cartografía social, en cada una de estas se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Instrumentos para la cartografía social: Mapas participativos (Papelografos, cartulinas y mapas base), diario de campo del facilitador, fotografías.

- Instrumentos para microtaller: guías temáticas, círculos de diálogo, relatoría.
- Instrumentos la observación participante: relatoría, guía de observación

Cada una de estas técnicas responde a una dimensión específica del fenómeno que se busca explorar. La observación participante permite registrar lo cotidiano que no siempre se dice: cómo circula la palabra entre docentes, qué cuerpos se reconocen y cuáles se omiten, qué formas toma la tensión o el cuidado en la práctica diaria. Los micro talleres abren un espacio colectivo de diálogo, donde lo que a veces se vive en soledad puede nombrarse en comunidad. La cartografía social, por su parte, propone mirar la escuela desde los propios trazos: no como edificio, sino como territorio simbólico donde la violencia y el afecto tienen lugar.

La segunda sección, aplicación de los instrumentos correspondientes a cada una de las técnicas con los que se relata cómo se desplegaron estos en el campo, cómo fueron recibidos, qué resistencias emergieron y qué posibilidades se abrieron en la interacción con los docentes. Se trata de reconstruir la experiencia metodológica como un proceso compartido, sensible y también inestable.

La tercera sección, forma parte de la síntesis de la observación participante y los microtalleres, mismos que se convierten en instrumentos para la realización de la cartografía social. Aquí se presenta una narrativa que se detiene en una lectura interpretativa de los mapas producidos en los microtalleres. Más que un análisis técnico, lo que aquí se propone es escuchar lo que esos trazos dicen sobre el modo en que se vive el trabajo docente: cómo se habita el aula, cómo se nombra el conflicto, cómo se perciben los límites y las posibilidades de la convivencia.

Desde esta estructura, las técnicas e instrumentos son más que herramientas: son puertas abiertas para comprender desde adentro la complejidad de la vida escolar.

Descripción de las técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos empleados en esta investigación no son dispositivos aislados, sino parte de una práctica encarnada de conocimiento situada en las

escuelas públicas de Coyoacán, allí donde se vive, se sufre y se sostiene la docencia todos los días. Su elección responde a una lógica ética y política que busca comprender no desde fuera, sino desde dentro de la vida escolar, las violencias que atraviesan a la comunidad docente de la UDEEI 245. Por ello, las herramientas utilizadas no se concibieron como mecanismos neutros de recolección de datos, sino como vehículos para habilitar la palabra, para escuchar lo que normalmente no se dice, para recuperar aquello que se escapa de las minutas y los formatos oficiales.

Se optó por tres técnicas fundamentales: la observación participante, los microtalleres de reflexión colectiva y la cartografía social. La observación participante permitió registrar la vida escolar en su devenir cotidiano, atendiendo especialmente a las dinámicas relacionales entre docentes, a los gestos mínimos, las jerarquías tácitas y los silencios que estructuran la convivencia. Los microtalleres, por su parte, funcionaron como espacios de reflexión colectiva donde las docentes pudieron nombrar con libertad experiencias de violencia que usualmente se viven en soledad. Estos espacios no solo generaron conocimiento, sino también comunidad. La cartografía social permitió traducir esas experiencias en trazos y símbolos, desplazando la mirada desde la arquitectura oficial hacia la vivencia situada de los espacios escolares.

Los instrumentos asociados a cada técnica se diseñaron con el mismo cuidado ético. Para la observación participante se emplearon una guía de observación sensible y relatorías escritas, centradas en captar no solo lo que ocurre, sino cómo ocurre. En los microtalleres se trabajó con guías temáticas abiertas, círculos de diálogo y relatorías colectivas. Para la cartografía social se utilizaron papelógrafos, mapas base, cartulinas, símbolos gráficos, fotografías y el diario de campo del facilitador. Cada uno de estos instrumentos no solo permitió registrar datos, sino habilitar lenguajes múltiples para comprender lo que muchas veces se silencia.

Cabe destacar que la observación participante y los microtalleres no se utilizaron de manera aislada, sino que fueron la base para la construcción de la cartografía social. Es decir, no se trató de actividades independientes, sino de una secuencia metodológica que permitió mirar la problemática —la violencia entre, desde y hacia las y los docentes de la UDEEI— desde distintos ángulos y lenguajes, construyendo así una lectura más compleja, situada y comprometida con la transformación.

Aplicación de técnicas e instrumentos

El proceso de aplicación de las técnicas e instrumentos se desarrolló entre mayo de 2024 y julio de 2025, como parte del trabajo de investigación-acción centrado en la identificación y análisis de las violencias entre, desde y hacia la comunidad docente de la UDEEI 245. La estrategia metodológica contempló tres técnicas complementarias: la observación participante, los microtalleres y la cartografía social. Cada una respondió a momentos distintos del proceso y permitió generar información cualitativa desde una perspectiva situada, feminista y crítica.

La observación participante se llevó a cabo de manera sistemática y sostenida desde mayo de 2024 hasta mayo de 2025, durante las visitas de acompañamiento en las seis escuelas que integran el ámbito de intervención de la UDEEI 245. Esta técnica tuvo como finalidad identificar, desde la experiencia situada, las formas cotidianas de relación entre docentes, así como los modos en que se expresa la violencia simbólica, institucional y de género en los espacios escolares.

El instrumento utilizado fue la Bitácora de observación situada: vínculos, silencios y afectos entre docentes, construida desde la pedagogía crítica y del amor propuesta por hooks. Contó con una guía de observación orientada a registrar aspectos como la circulación de la palabra, los modos de interacción entre pares, los espacios de exclusión o cuidado y las emociones percibidas. Las observaciones se registraron en forma de relatorías narrativas diarias, escritas al finalizar cada jornada de trabajo, integrando tanto descripciones como reflexiones analíticas.

La aplicación prolongada de esta técnica permitió identificar patrones de exclusión recurrentes hacia las docentes de la UDEEI, formas de deslegitimación en contextos de toma de decisiones, dinámicas de poder jerárquico entre colegas, y el silenciamiento sistemático de propuestas provenientes de figuras no titulares. La observación también visibilizó gestos de cuidado entre pares, resistencias sutiles y formas de alianza emocional que no suelen figurar en los informes institucionales.

Los microtalleres se implementaron a lo largo de seis sesiones bimestrales entre mayo de 2024 y mayo de 2025, en el marco de los Consejos Técnicos Escolares internos de la UDEEI. Estos espacios fueron diseñados como encuentros de reflexión y sistematización colectiva, orientados a visibilizar las experiencias de violencia vividas por las integrantes de la unidad en su labor cotidiana dentro de las escuelas.

Participaron las siete integrantes del equipo: tres maestras especialistas, una maestra itinerante de comunicación, una trabajadora social, la directora y la secretaria. En cada microtaller se utilizó una guía temática, ejercicios gráficos, círculos de diálogo y relatorías que recuperaron las narrativas emergentes. Las sesiones permitieron nombrar de forma abierta las formas de violencia simbólica, institucional y de género vividas en los distintos planteles, y construir colectivamente categorías analíticas para interpretarlas.

En este espacio surgieron testimonios sobre exclusión en espacios de decisión, cuestionamiento de funciones profesionales, control administrativo con sesgo disciplinario, presión jerárquica por parte de directivos o supervisores, e incluso desprestigio por parte de colegas. También se abordaron temas como la carga emocional del trabajo, la desautorización en reuniones técnicas y el trato diferenciado por el hecho de ser mujeres en roles itinerantes. Las relatorías sistematizadas de cada taller permitieron no solo registrar estas experiencias, sino también identificar ejes de análisis para el siguiente momento metodológico.

La cartografía social se construyó entre abril y julio de 2025 como resultado del proceso de síntesis y análisis colectivo. Fue elaborada en un microtaller específico, en el que se integraron los hallazgos obtenidos a través de la observación participante y los talleres anteriores. Su objetivo fue representar de manera simbólica y espacial las violencias vividas en el entorno escolar, no como hechos aislados, sino como parte de una estructura institucional más amplia.

Cada participante realizó primero un mapeo individual, representando los espacios escolares desde su experiencia vivida: lugares donde se experimentó exclusión, violencia, tensión o, por el contrario, cuidado y reconocimiento. Posteriormente, se elaboró una cartografía colectiva con base en los elementos comunes. Se utilizaron mapas base, papelógrafos, marcadores y una simbología previamente acordada para identificar tipos de violencia (institucional, simbólica, de género, verbal e intimidación), actores involucrados y espacios escolares específicos.

Este ejercicio permitió visualizar la distribución espacial de la violencia dentro de las escuelas: direcciones percibidas como espacios de vigilancia, pasillos donde se reproducen juicios entre docentes, salas de maestros donde predomina el silencio o la exclusión, y aulas donde el rol de la especialista es ignorado o subordinado. También se señalaron lugares de refugio emocional, gestos de acompañamiento y espacios donde fue posible el reconocimiento mutuo.

Cada técnica aportó una forma distinta de leer el problema. La observación permitió ver lo que pasa todos los días y pocas veces se nombra; los microtalleres nos ayudaron a ponerlo en palabras, entre compañeras, desde el cuerpo y el vínculo; y la cartografía nos devolvió una imagen de conjunto, una manera de mirar los espacios no como neutrales, sino como profundamente marcados por relaciones de poder.

La decisión de trabajar con estas técnicas no solo respondió a criterios metodológicos, sino a una postura política: si la violencia que vivimos es estructural, debía ser registrada desde distintas aristas, con distintas voces y en distintos lenguajes. No se trató de documentar desde afuera, sino de acompañar desde dentro. Por eso el proceso fue más que una etapa de recolección de datos: fue también una forma de resistencia. Porque mirar con atención, narrar con honestidad y dibujar lo que duele es ya una manera de interrumpir el silencio.

Tras la aplicación de los instrumentos en el conjunto de escuelas que conforman la UDEEI 245, fue posible construir una mirada integral sobre las dinámicas de convivencia, exclusión y poder entre docentes. La observación participante, los microtalleres y la cartografía social fueron diseñados e implementados con el objetivo de comprender cómo circulan las violencias en el entorno escolar, sin anticipar un destinatario específico. En ese sentido, el trabajo de campo se desplegó de forma transversal en las seis instituciones públicas de educación básica ubicadas en Coyoacán, considerando a todas las figuras docentes involucradas.

Los resultados obtenidos revelan una tendencia clara: si bien las violencias están presentes en distintos niveles del sistema escolar, se concentran y se ejercen con mayor intensidad hacia un grupo específico de docentes. Se trata de las maestras especialistas de la UDEEI 245, quienes, al ser itinerantes, no contar con grupo asignado ni espacio propio, y realizar funciones de acompañamiento técnico-pedagógico, se enfrentan cotidianamente a condiciones de invisibilización, deslegitimación y hostilidad institucional. Esta vulnerabilidad se agrava al considerar que todas las especialistas son mujeres, lo que sitúa la problemática en el terreno de las violencias por razón de género.

Los registros obtenidos en las relatorías de observación participante, los testimonios en los microtalleres y los trazos simbólicos en las cartografías permiten sostener este hallazgo no como una excepción o un caso aislado, sino como el síntoma de una estructura desigual que coloca a las mujeres en funciones de cuidado, asesoría

o acompañamiento fuera de los marcos de poder y reconocimiento. La violencia no es siempre explícita: aparece como desautorización en los CTE, como vigilancia sobre el tiempo, como negación del acceso a espacios comunes, como silencio institucional frente al desgaste emocional.

Por esta razón, el análisis que sigue en este capítulo se centra en estas vivencias. No porque las otras voces no importen, sino porque es en la figura de las maestras especialistas donde las violencias se hacen más visibles, más sistemáticas y más estructurales. Comprenderlas desde ahí es también una forma de denunciar, de cuidar y de transformar

Las cartografías que trazamos no fueron dibujos. Fueron confesiones. Fueron preguntas en forma de color. Fueron trazos que salieron del cuerpo, de las entrañas, de esa parte que callamos para poder seguir trabajando. En esta tercera sección no hay un análisis técnico. Hay una lectura desde adentro, desde lo que duele y desde lo que aún sostiene. Lo que se presenta aquí es la interpretación encarnada de los mapas creados por las maestras especialistas de la UDEEI 245 durante el ciclo 2024–2025, a partir de lo compartido en los microtalleres y lo vivido en la observación participante.

Dibujar la escuela no fue fácil. Nadie traza con tranquilidad los espacios donde ha sentido miedo, donde ha querido desaparecer, donde ha sido silenciada. Pero lo hicimos. Porque el mapa también puede ser un grito. Y ese grito dibujado nos dijo más que muchas reuniones. Nos reveló que el aula no es solo un salón. Es un campo de tensiones, de jerarquías, de reconocimientos negados. Nos reveló que la sala de maestros, tantas veces pensada como refugio, puede ser un espacio de exclusión sutil. Nos mostró que el pasillo —ese territorio informal— es donde más se dicen las cosas importantes... y las más dolorosas.

En cada una de las seis escuelas, los símbolos colocados en los mapas hablaban. Algunos gritaban. Otros lloraban en silencio. Había círculos rojos marcando zonas

de violencia de género en la dirección, cuadrados grises en los pasillos donde se nos niega el saludo o se nos exige sin preguntar. Había triángulos naranjas en aulas donde se nos ridiculiza, rombos morados donde se ejerce la intimidación con una sonrisa institucional. Pero también había corazones pequeños, estrellas dibujadas en rincones discretos, flores en bancas solitarias: esos lugares donde alguien —una colega, una estudiante, una mirada honesta— hizo la diferencia.

Una de las especialistas relató que en una secundaria, después de redactar sugerencias para el acompañamiento a un alumno con discapacidad, el director le dijo: “Aquí no se necesita nada extra, tú ya hiciste tu anotación y eso basta”. En otra primaria, una compañera narró que fue cuestionada por un padre de familia por “perder el tiempo con dibujos” y que el director, lejos de respaldarla, guardó silencio. Ese mismo silencio también fue dibujado en el mapa como una forma de violencia institucional (Federici, 2020).

Desde la observación participante ya lo habíamos intuido: que la violencia no siempre grita. A veces es una mirada que no se sostiene, una voz que interrumpe, un espacio que se cierra. En los mapas, esas intuiciones se volvieron materia. Se dibujaron. Se hicieron visibles. Se colorearon con rabia, con vergüenza, con valentía. Se nombró aquello que el discurso oficial no sabe registrar. Y al nombrarlo, algo cambió.

En una escuela, una especialista dibujó una línea quebrada desde la entrada hasta el aula. Sobre ella escribió: “El camino del juicio”. Lo explicó así: “Cada vez que camino por ese pasillo, los profesores me observan. No me saludan. He escuchado cómo cuestionan si realmente trabajo. Cuando llego al aula, ya estoy agotada”. Esa línea fue más elocuente que cualquier estadística. Como señala Federici (2020), la violencia también se inscribe en los cuerpos a través del desgaste emocional, del juicio constante, del borramiento sistemático.

Pero no fue solo dolor lo que apareció. Fue también cuidado. Fue también afecto. En medio de los territorios marcados como inseguros, surgieron otros: los contruidos por nosotras, desde los márgenes. Las bancas donde se escucha, los rincones donde se llora con alguien, los pasillos donde se susurra “yo te creo”. Esos espacios no están en los planos oficiales, pero existen. Y en los mapas, por fin, fueron dibujados.

Una docente marcó un corazón sobre una silla de la sala de maestros. Relató que en un momento de crisis, cuando pensaba renunciar, una colega la invitó a sentarse y le dijo: “No estás sola. Tu trabajo es importante. No lo olvides”. Ese gesto la sostuvo. “Fue la primera vez que alguien nombró mi labor como valiosa”, dijo entre lágrimas. Esta escena encarna lo que hooks (2021) llama una ética del amor como fuerza transformadora.

La cartografía reveló algo más: que el trabajo docente no se limita al aula. Que habitamos la escuela entera, y que esa escuela también nos habita. Que el conflicto no es la excepción, sino el paisaje cotidiano. Pero también que en ese paisaje hay rutas posibles. Que donde hay violencia, también hay posibilidad de palabra. Que el silencio impuesto puede romperse con un trazo.

Lo que hicimos en esos mapas fue narrar con otro lenguaje. Un lenguaje que no requiere autorización institucional. Un lenguaje donde el color, la forma, la ubicación espacial, tienen sentido político. Como diría hooks, el amor no es ingenuo, es una práctica radical de justicia (hooks, 2021). Y eso hicimos: amarnos en el trazo, reconocernos en la herida compartida, sostenernos en la posibilidad de un mapa común.

Las cartografías no fueron producto de un taller. Fueron producto de años de silencios acumulados. De gestos no devueltos. De propuestas borradas de las minutas. De voces interrumpidas. De cuerpos desplazados. Y también de resistencias pequeñas, persistentes, amorosas. Como diría Gloria Anzaldúa, lo que

se dibujó fue una frontera: entre el deber ser institucional y el deseo de otra escuela posible (Anzaldúa, 2015).

Leer estos mapas fue leer nuestras vidas laborales. Fue reconocer que no todas habitamos los espacios del mismo modo. Que el aula puede ser lugar de poder para unas, y de resistencia para otras. Que hay pasillos que algunas recorren con seguridad, mientras otras bajan la mirada. Que los cuerpos no son neutros, y que el espacio escolar tampoco lo es.

Desde los referentes que nos acompañan —hooks, Butler, Federici, Crenshaw, Lugones— entendemos que el género no es solo una categoría identitaria, sino una estructura que organiza los vínculos, las reglas implícitas, los silencios compartidos. Como advierte María Lugones, el sistema de género colonial no solo racializa y jerarquiza, sino que distribuye el valor de la palabra y el lugar del cuerpo en cada espacio institucional (Lugones, 2008). Las cartografías dan cuenta de eso: cuerpos desplazados, voces omitidas, y también pequeños actos de insubordinación que abren grietas en el sistema.

Las violencias que emergen en estos mapas no son homogéneas: hay una sobrecarga emocional silenciosa (Federici, 2020), una performatividad de género impuesta (Butler, 2007), y una constante desautorización estructural que se encarna (Wittig, 2022). Pero también hay fuerza. Porque como insiste hooks, la educación liberadora no comienza con el contenido que se enseña, sino con la calidad del vínculo que se construye (hooks, 2021).

Este ejercicio colectivo de mapeo, nutrido por la observación participante y los microtalleres, no deja lugar a dudas: lo que se identifica con claridad es una forma específica de violencia, sistemática, silenciosa y persistente. Se trata de violencia por razón de género. No una violencia escandalosa o espectacular, sino aquella que opera en los márgenes, en las dinámicas laborales, en las relaciones entre pares, en los silencios administrativos, en los gestos que invalidan y en los espacios que

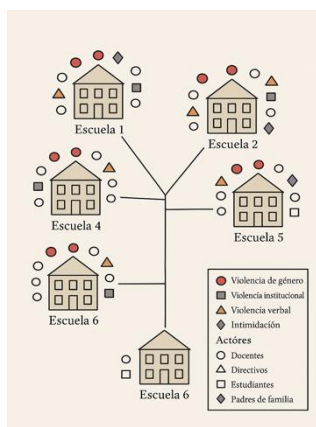
se cierran. Una violencia que, como señala Crenshaw (1989), se entrecruza con otras condiciones como el rol técnico, la itinerancia, la falta de reconocimiento institucional y las exigencias contradictorias que recaen sobre los cuerpos feminizados dentro de la escuela.

Nombrarla así —como violencia por razón de género— no es exagerar. Es devolverle a nuestra experiencia la dignidad del análisis. Es reconocer que no estamos frente a situaciones aisladas, ni ante simples malentendidos entre compañeras y compañeros. Lo que los mapas muestran, lo que nuestros cuerpos han señalado con plumones, es que existe un patrón. Y ese patrón está tejido desde la estructura del sistema escolar. Desde su organización jerárquica, desde la desigual distribución de la palabra, desde la forma en que se espera que actuemos sin decirlo. Desde esa lógica que hooks (2021) denomina patriarcado institucionalizado, y que se reproduce incluso entre quienes se piensan fuera de él.

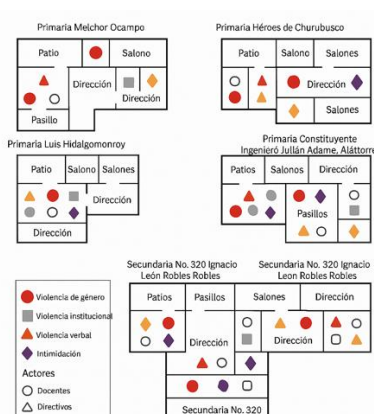
Esta sección no cierra nada. No concluye. No ofrece soluciones. Lo que hace es abrir. Abrir una pregunta: ¿qué escuela es posible si la dibujamos desde lo que sentimos y no desde lo que nos ordenan? ¿Qué pasaría si tomáramos estos mapas como punto de partida para reorganizar el espacio, el vínculo, la escucha? ¿Qué escuela podría nacer si los trazos de nuestras emociones también contaran como conocimiento?

Quizá no tengamos aún todas las respuestas. Pero ya tenemos algo fundamental: un mapa común. Y con eso, ya no estamos solas.

Cartografía 1



Cartografía 2



Fuente: Elaboración propia resultado de la observación participante y los microtalleres. Ver el anexo 5.

Capítulo 4. Diseño de la propuesta de intervención

El presente capítulo da inicio a una nueva etapa dentro del proyecto: el tránsito de la investigación a la intervención. Lo aquí expuesto es resultado del proceso de indagación, análisis y sistematización que permitió comprender con profundidad una realidad escolar compleja. La aplicación de técnicas cualitativas, el trabajo situado en las escuelas y la lectura crítica de las experiencias compartidas, no solo arrojaron información relevante, sino que prepararon el camino para imaginar una propuesta de intervención ética, posible y contextualizada.

Busco una construcción reflexiva que sea coherente con el enfoque metodológico, teórico y político del proyecto. En donde el diálogo sea un espacio de encuentro y transformación desde el reconocimiento de las condiciones materiales, simbólicas y afectivas en las que se ejerce la práctica docente de las maestras especialistas de la UDEEI 245.

La estructura del capítulo se compone de tres apartados. El primero es la elección de la propuesta de intervención. El segundo se realiza la fundamentación de la propuesta de intervención, se desarrollan los marcos teóricos, pedagógicos y éticos que la sostienen. Por último la propuesta de intervención, se detalla el diseño de la intervención, sus acciones, objetivos, temporalidad y modalidades de seguimiento.

4.1 Elección de la propuesta de intervención

La problemática significativa identificada en esta investigación —la violencia ejercida entre, desde y hacia las docentes de la UDEEI 245, en su mayoría mujeres, y con un fuerte componente de género— requiere una estrategia de intervención

que no solo reconozca las múltiples dimensiones de esta violencia, sino que habilite procesos de transformación colectivos, seguros y sostenibles. A partir del análisis de los datos obtenidos mediante la observación participante, los microtalleres y la cartografía social, se identificó la necesidad de generar espacios donde las docentes puedan ser escuchadas, reconocidas y acompañadas en la resignificación de sus experiencias.

Si bien existen diversas estrategias desde la pedagogía crítica, los enfoques restaurativos o las metodologías teatrales que podrían ser aplicadas, se propone como la más pertinente la implementación de Tertulias Literarias Dialógicas (TLD). Esta elección responde a la necesidad de construir un espacio donde la palabra circule en condiciones de igualdad, donde el reconocimiento mutuo sea posible y donde el ejercicio del diálogo se convierta en una herramienta de sanación y transformación.

La TLD tiene la virtud de abrir una dimensión simbólica, afectiva y crítica a la vez. A través de la lectura compartida, las participantes pueden encontrar en los textos literarios un espejo, un detonante o una excusa para hablar de lo propio. Este desplazamiento del foco permite abordar experiencias difíciles sin la exigencia de la exposición personal directa, pero con la potencia transformadora de la identificación colectiva. La estructura dialógica de la TLD también rompe con las jerarquías tradicionales del espacio escolar, posibilitando que todas las voces sean valoradas por igual, algo esencial en un contexto donde las especialistas han sido sistemáticamente invisibilizadas.

Además, se trata de una estrategia de bajo costo, sencilla de implementar, adaptable a diversos contextos escolares y que no requiere recursos materiales sofisticados, sino voluntad institucional y un acompañamiento respetuoso y sensible. Por estas razones, se considera que la Tertulia Literaria Dialógica es la propuesta de intervención más adecuada para acompañar, visibilizar y transformar las violencias por razón de género que viven las docentes de la UDEEI 245.

Esta propuesta lleva por nombre: “Tertulia Literaria Dialógica como estrategia para la resignificación de violencias por razón de género entre, desde y hacia las docentes de la UDEEI 245”.

4.2 Fundamentación pedagógica de la propuesta de intervención

La propuesta de implementar Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) como estrategia de intervención en la UDEEI 245 se sustenta en una pedagogía crítica, transformadora y feminista que coloca el diálogo en el centro del proceso educativo. Desde la perspectiva de Ramón Flecha, el aprendizaje dialógico emerge como una alternativa a los modelos jerárquicos tradicionales, promoviendo prácticas de inclusión, reconocimiento y transformación social (Flecha, 2011). Esta pedagogía tiene como objetivo central habilitar espacios donde las experiencias, saberes y sentires de las personas sean validados como fuente legítima de conocimiento, una apuesta profundamente política y coherente con la urgencia de resignificar las violencias de género que atraviesan la práctica docente.

Las TLD, tal como las plantea Flecha (1997), parten de un principio simple pero radical: todas las personas pueden dialogar en igualdad de condiciones a partir de la lectura compartida de textos clásicos de la literatura universal. En este intercambio, lo que importa no es el estatus académico o profesional, sino la palabra vivida, la interpretación situada, la emoción convocada. Esta horizontalidad rompe con las lógicas autoritarias que muchas veces atraviesan los espacios escolares, posibilitando un encuentro pedagógico que reconoce el valor de la experiencia y la palabra encarnada (Flecha, 2023).

En el contexto específico de la UDEEI 245, donde se ha identificado una problemática significativa en torno a las violencias por razón de género que se ejercen entre, desde y hacia las docentes —en especial las maestras especialistas—, la elección de esta estrategia responde al deseo de construir un espacio seguro y amoroso para el diálogo y la reparación simbólica. La pedagogía

del amor de hooks (2021) aporta aquí un marco ético crucial: enseñar, dice hooks, es un acto de amor y compromiso, y ese amor no es romántico ni abstracto, sino político, situado, encarnado en la escucha activa, la empatía radical y la voluntad de transformación.

Desde esta perspectiva, las TLD pueden habilitar un proceso pedagógico que permita resignificar la experiencia de violencia, no desde el lugar del trauma perpetuo, sino desde la posibilidad de narrarse con otras, en comunidad, con reconocimiento. Como plantea Soler (2004), dialogar no es solo intercambiar ideas: es transformar las estructuras que determinan quién puede hablar, quién es escuchada y quién es reconocida como legítima interlocutora. En este sentido, las TLD no son meramente una estrategia de lectura, sino una práctica de justicia simbólica, de reconstitución del lazo social entre docentes que han sido fragmentadas por estructuras de poder y silenciamiento.

La inclusión como principio estructural de las TLD —tal como lo desarrollan Cardini, Rud y Flecha (2023)— las convierte en una estrategia coherente con una intervención educativa que busca desarticular la exclusión sutil que viven las maestras especialistas de la UDEEI. A través de la lectura compartida, se genera un espacio donde la voz de cada una es necesaria, y donde la experiencia individual se vuelve colectiva, simbólicamente sostenida y compartida. Esta horizontalidad no borra las diferencias, sino que las acoge y resignifica desde el reconocimiento.

Puigvert (2001) refuerza esta idea al subrayar que las transformaciones sociales pasan necesariamente por procesos educativos donde las mujeres puedan nombrar su experiencia desde una voz propia, sin ser tuteladas por saberes ajenos. En su obra *Las otras mujeres*, Puigvert (2001) defiende la construcción de espacios feministas de diálogo donde las mujeres, especialmente aquellas que han sido históricamente marginadas del discurso dominante, puedan redefinir el sentido de sus prácticas, sus cuerpos y sus relaciones. Las TLD permiten precisamente esto: habilitar un terreno de enunciación en donde el saber no viene de arriba, sino que se construye en el intercambio horizontal, afectivo y político.

Pulido (2023) aporta claves fundamentales para pensar la potencia transformadora de las prácticas dialógicas en contextos donde se viven múltiples formas de violencia. Pulido ha trabajado sobre cómo la palabra compartida, cuando se produce en condiciones de respeto mutuo y horizontalidad, puede convertirse en una forma de resistencia ante la deshumanización institucional. En este sentido, la práctica de las TLD actúa como dispositivo que devuelve humanidad a las relaciones laborales en el contexto escolar, interrumpiendo las dinámicas de silencio, exclusión o competencia entre colegas.

Así mismo, Freire (2005) sostiene que la educación no es neutra: o reproduce o transforma. Su noción de diálogo es radical en tanto implica una apuesta ética y política por la construcción colectiva del sentido. En el marco de esta propuesta, las TLD se alinean con la pedagogía freireana en cuanto habilitan procesos de problematización de la realidad, de lectura crítica del mundo y de construcción de conciencia. Freire plantea que leer el mundo precede a leer la palabra. Las TLD, entonces, no son solo lectura de textos: son lectura del mundo desde la experiencia situada, corporal, emocional y política de las mujeres que enseñan y acompañan.

hooks (2021) recuerda que “enseñar a transgredir” significa crear las condiciones para que el aula —o en este caso, el círculo dialógico— se convierta en un espacio de liberación. Este marco permite concebir las TLD como lugares donde se puede recuperar la alegría de pensar juntas, la confianza en la palabra y la posibilidad de construir nuevas formas de convivencia en el ámbito escolar. En contextos donde el miedo, la desconfianza o la exclusión han dañado el tejido colectivo, las TLD operan como una práctica de cuidado mutuo que repara desde el lenguaje y la escucha.

La propuesta de implementar Tertulias Literarias Dialógicas en la UDEEI 245 no responde solamente a una lógica metodológica, sino a una ética y a una política del cuidado, de la justicia simbólica y de la transformación. Sostenida en la pedagogía crítica de Freire, en la pedagogía del amor de bell hooks y en el enfoque dialógico de Flecha, Puigvert, Soler y Pulido, esta estrategia no solo busca erradicar

violencias, sino transformar las condiciones que las hacen posibles. Porque hablar juntas, desde la palabra compartida y el reconocimiento mutuo, es también empezar a sanar.

4.3 Propuesta de intervención

Esta propuesta de intervención, basada en la implementación de Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), responde a la necesidad urgente de resignificar las violencias por razón de género que se ejercen entre, desde y hacia las docentes de la UDEEI 245. Partiendo del pensamiento de bell hooks, que concibe el aula como un espacio político y el amor como una práctica ética y transformadora, la intervención se enmarca en una pedagogía feminista del cuidado, el reconocimiento mutuo y la justicia simbólica. A través de doce sesiones, se busca habilitar un espacio horizontal de diálogo y escucha radical en el que las docentes puedan compartir experiencias, emociones y saberes situados a partir de la lectura colectiva de textos literarios y teóricos. Las TLD se conciben aquí no solo como una estrategia metodológica, sino como una apuesta política por reconstruir el vínculo entre mujeres docentes desde la palabra encarnada, la empatía y la construcción comunitaria, desmontando así las lógicas de competencia, exclusión y silenciamiento que estructuran la vida institucional.

Sesión	Objetivo específico	Contenido / Actividades	Duración (hrs)	Materiales
1	Reconocer el aula como espacio político atravesado por relaciones de poder que configuran la práctica docente.	Lectura de fragmentos de <i>Enseñar a transgredir</i> de bell hooks. Tertulia sobre experiencias personales en el aula. Mapeo	3	Texto impreso, hojas, plumones.

		colectivo de violencias normalizadas.		
2	Identificar narrativas institucionales que naturalizan las violencias entre docentes.	Lectura de <i>Feminismo es para todo el mundo</i> . Discusión sobre formas sutiles de exclusión. Dinámica de narración situada.	3	Texto impreso, rotafolios, marcadores.
3	Explorar las experiencias emocionales ligadas al ejercicio de la docencia desde una perspectiva afectiva y situada.	Lectura de <i>Todo sobre el amor</i> . Círculo de escucha sobre emociones en el trabajo docente. Escritura libre de cartas.	3	Cuadernos, hojas, textos impresos.
4	Visibilizar los silencios y omisiones que sostienen estructuras de violencia simbólica.	Lectura crítica de fragmentos seleccionados. Lluvia de ideas sobre temas que no se abordan en el espacio escolar. Cartografía simbólica del silencio.	3	Papeles grandes, marcadores, cinta.
5	Reconocer las tensiones entre roles docentes (generalistas y	Lectura de experiencias investigativas (Pulido y Soler). Foro abierto	3	Micrófono, grabadora, cuaderno.

	especialistas) como parte del entramado institucional.	para el intercambio de roles. Escucha activa con relatoría.		
6	Resignificar el vínculo docente desde el cuidado y el reconocimiento mutuo.	Lectura de bell hooks. Trabajo en duplas para narrar situaciones de cuidado. Construcción de compromisos colectivos.	3	Papel kraft, plumones, etiquetas adhesivas.
7	Desnaturalizar las formas de violencia relacional cotidianas en el trabajo escolar.	Lectura dramatizada. Dramatización de escenas escolares reales. Debate crítico y devolución colectiva.	3	Guiones, espacio amplio, material audiovisual.
8	Fortalecer la práctica del diálogo horizontal como herramienta pedagógica feminista.	TLD sobre textos de Paulo Freire. Colecta de frases clave. Creación de manifiesto pedagógico feminista.	3	Textos, hojas, rotafolios.
9	Nombrar colectivamente las condiciones materiales que generan malestar docente.	Lectura de textos sobre burnout docente. Técnica de teatro imagen para representar el malestar. Diálogo	3	Espacio libre, hojas, cámaras.

		orientado a soluciones.		
10	Construir alternativas comunitarias frente a la violencia simbólica y estructural.	Lectura de <i>Las otras mujeres</i> de Puigvert. Conversatorio con invitada externa. Mesa redonda de propuestas.	3	Sillas en círculo, grabadora, snacks.
11	Reivindicar la palabra encarnada como lugar de saber legítimo.	TLD con textos de experiencias docentes. Escritura autobiográfica compartida. Lectura en voz alta voluntaria.	3	Cuadernos, bolígrafos, café.
12	Celebrar el proceso de resignificación y proyectar acciones futuras colectivas.	Cierre con lectura poética. Muro de palabras. Diseño de compromisos institucionales escritos. Evaluación colectiva.	3	Cartulinas, plumones, cámara fotográfica.

La intervención comienza con una pregunta fundamental: ¿cómo habitamos el aula y qué formas de poder se reproducen allí, incluso entre nosotras, las docentes? A través de la lectura compartida de *Enseñar a transgredir* de bell hooks (sesión 1), las participantes se reúnen en un círculo que no solo habilita la palabra, sino que politiza la experiencia. Lo que antes se pensaba como malentendidos o tensiones personales, comienza a nombrarse como parte de un entramado estructural. Las voces emergen entre silencios rotos, mientras se cartografían, de forma colectiva, las violencias normalizadas que habitan cotidianamente en la escuela.

La conversación se enriquece al explorar las narrativas institucionales que, de manera sutil, legitiman la exclusión, la competencia y el aislamiento entre colegas. Con el apoyo del texto *Feminismo es para todo el mundo* (sesión 2), se empieza a mirar el sistema escolar no solo como un lugar de trabajo, sino como una trama donde se define quién importa, quién es escuchada, quién queda al margen. El lenguaje que circula, los gestos que se repiten, los silencios que pesan: todo se vuelve materia de reflexión crítica y afectiva.

En un momento profundamente íntimo, se abre el espacio para hablar desde la emoción. Con la lectura de *Todo sobre el amor* (sesión 3), las participantes comparten el desgaste, la ternura, la rabia y la esperanza que implica sostener la tarea docente en contextos hostiles. La escritura de cartas se transforma en una práctica de reparación simbólica, donde la palabra se vuelve refugio, pero también forma de acción. Poco a poco, se construye una comunidad de escucha que permite reconocer al otro cuerpo como un lugar de saber, no como una amenaza.

Más adelante, se da lugar a una reflexión crítica sobre lo que no se dice. A partir de fragmentos seleccionados y la creación de una cartografía simbólica del silencio (sesión 4), se hace evidente cómo las omisiones, los temas evitados y los silencios sostenidos también constituyen formas de violencia. Las docentes comienzan a identificar no sólo lo que se dice, sino lo que urge ser nombrado.

Al abordar las relaciones entre docentes, en especial entre generalistas y especialistas, las tensiones se revelan sin evasivas. Gracias a las investigaciones de Pulido y Soler (sesión 5), estas diferencias dejan de ser personales para asumirse como efectos de un orden institucional que asigna valor de forma desigual. El foro abierto se convierte en una escena ética donde se escucha sin interrumpir, y donde el relato es una herramienta política de transformación.

En esta ruta de resignificación, el cuidado emerge como eje fundamental. Desde las ideas de hooks (sesión 6), se recuperan memorias de cuidado entre docentes, ya no como favores individuales, sino como prácticas éticas y necesarias para la

sostenibilidad del trabajo escolar. A través del trabajo en duplas, se nombra aquello que ha sostenido la vida colectiva incluso en condiciones de precariedad.

Las escenas escolares que revelan violencia relacional cotidiana son representadas en una dramatización colectiva (sesión 7). La lectura dramatizada y el debate posterior permiten identificar prácticas que por su repetición han sido normalizadas. El teatro, aquí, se convierte en una herramienta de conciencia y de apertura hacia nuevas formas de estar con las otras.

En otro momento clave, las participantes se sumergen en el pensamiento de Paulo Freire (sesión 8) para reflexionar sobre el diálogo como práctica emancipadora. A través de una TLD dedicada a su obra, se redacta un manifiesto pedagógico feminista que recoge las voces, deseos y apuestas de las docentes por una forma distinta de enseñar y habitar el aula.

La intervención también da lugar a que el cuerpo tome la palabra. Desde lecturas sobre burnout docente y la técnica de teatro imagen (sesión 9), se representan corporalmente las condiciones materiales del malestar. El lenguaje no verbal permite expresar lo que muchas veces no encuentra forma en las palabras. Esta sesión abre paso a un diálogo orientado no solo a la queja, sino a la construcción de soluciones.

Al leer *Las otras mujeres* de Puigvert (sesión 10), se amplía el horizonte de la intervención hacia lo comunitario. Con la participación de una invitada externa, se abre un conversatorio donde se tejen propuestas colectivas para enfrentar la violencia estructural. La mesa redonda final se vuelve un ejercicio de imaginación política entre pares.

La voz propia toma protagonismo cuando las docentes, a partir de sus propias experiencias, comparten relatos autobiográficos en una nueva TLD (sesión 11). La lectura en voz alta —voluntaria, sin presiones— transforma lo íntimo en colectivo, lo

individual en comunidad. Se resignifica así la palabra encarnada como fuente de saber legítimo.

La última sesión (sesión 12) se convierte en una celebración simbólica del proceso recorrido. Con lecturas poéticas, un muro de palabras y la creación de compromisos institucionales, se cierra el ciclo no con un punto final, sino con una semilla. Lo que ha sido dicho, escuchado y compartido ya no puede ser desoído: las docentes han comenzado a imaginar juntas la escuela que merecen.

Capítulo 5. Plan de seguimiento de la intervención

Este capítulo desarrolla el plan estratégico para la implementación, seguimiento y evaluación de la propuesta de intervención titulada Tertulia Literaria Dialógica como estrategia para la resignificación de violencias por razón de género entre, desde y hacia las docentes de la UDEEI 245. Dado que la propuesta aún no ha sido puesta en marcha, este apartado establece los lineamientos metodológicos y éticos necesarios para su futura ejecución, procurando que el proceso se mantenga fiel a los principios de la pedagogía crítica, feminista y dialógica que la sustentan. Lejos de plantear una aplicación instrumental, el presente plan propone una implementación situada, afectiva y participativa que permita transformar las condiciones que reproducen violencias simbólicas, estructurales y relacionales en el espacio escolar.

5.1 Acciones para la implementación

La implementación de la intervención requiere de una fase preparatoria que garantice condiciones mínimas para su desarrollo ético y político. Las acciones proyectadas son las siguientes:

A) Socialización y validación de la propuesta

Se convocará una reunión con la dirección de la escuela, la supervisión escolar y un grupo representativo de docentes interesadas. El objetivo será presentar los fundamentos, objetivos y metodología de la propuesta, generando un primer diálogo que reconozca tanto su legitimidad como sus implicaciones prácticas. Se entregará un documento síntesis para su revisión y se recogerán observaciones que fortalezcan el diseño sin desvirtuar su enfoque transformador.

B) Conformación del círculo dialógico

La participación será voluntaria y horizontal. Se invitará a las docentes a integrarse a un círculo dialógico que priorizará la palabra situada, la escucha activa y la creación de vínculos éticos. Cada participante firmará una carta compromiso que garantice la confidencialidad, el respeto mutuo y la co-responsabilidad afectiva durante todo el proceso.

C) Organización logística y calendarización

En consenso con las participantes, se definirá un calendario de sesiones de tres horas de duración cada una, en horarios accesibles y en un espacio físico adecuado. Se designará a una facilitadora responsable de la coordinación metodológica y logística, quien articulará la preparación de los textos, la ambientación del espacio y los materiales requeridos.

D) Selección y reproducción de materiales

Se preparará un corpus de textos feministas, literarios y pedagógicos seleccionados por su pertinencia emocional, política y simbólica. Se facilitarán versiones accesibles y se elaborarán guías de lectura opcionales. Además, se dispondrá de materiales básicos como rotafolios, plumones, papeles, grabadoras, elementos teatrales y audiovisuales, según lo requiera cada sesión.

5.2 Acciones de seguimiento

El seguimiento será continuo, reflexivo y participativo. No se limitará al control de asistencia o cumplimiento de actividades, sino que buscará acompañar el proceso desde una mirada ética y afectiva.

A) Bitácora de campo y cuadernos de reflexión

La facilitadora llevará una bitácora de campo para registrar observaciones narrativas de cada sesión: participación, emociones colectivas, acuerdos emergentes, silencios significativos, resistencias. Se animará a las docentes a llevar cuadernos personales donde puedan anotar libremente experiencias, emociones y aprendizajes.

B) Reuniones de retroalimentación intermedia

Cada cuatro sesiones se realizarán encuentros de evaluación participativa. Estas reuniones permitirán ajustar tiempos, actividades o metodologías, a partir de lo que las propias participantes vayan manifestando sobre su experiencia en el círculo.

C) Técnicas de seguimiento dialógico

Se emplearán técnicas cualitativas como líneas del tiempo, nubes de palabras, metáforas compartidas o mapas de transformación afectiva. Estas herramientas permitirán dar seguimiento a las resignificaciones personales y colectivas sin convertirlas en indicadores numéricos.

D) Acompañamiento externo

Se considerará solicitar el acompañamiento de una asesora con experiencia en pedagogía crítica feminista. Su rol será el de escucha y orientación metodológica, no de fiscalización. Su presencia busca reforzar los principios éticos de la intervención y cuidar las condiciones simbólicas del grupo.

5.3 Acciones de evaluación

La evaluación será procesual, cualitativa y colectiva. No se trata de valorar resultados cerrados, sino de comprender el sentido del proceso vivido, las transformaciones subjetivas y las implicaciones institucionales emergentes.

A) Evaluación formativa

Durante las sesiones, se recogerán de forma continua relatos, reflexiones y experiencias. Esta evaluación será construida con las participantes, desde su propia vivencia, sin imponer categorías externas. Se analizarán los cambios en el uso del lenguaje, en la percepción de los vínculos y en la reapropiación del rol docente.

B) Evaluación final participativa

La sesión número doce incorporará una dinámica de cierre orientada a la evaluación colectiva. Se propondrá la construcción de un “muro de palabras” que recoja los aprendizajes, heridas, deseos y resistencias. También se podrá elaborar una carta grupal o manifiesto colectivo con propuestas para la institución.

C) Sistematización del proceso

A partir de los registros, se elaborará un informe de sistematización que integre la experiencia de las docentes, los materiales trabajados, los acuerdos alcanzados, y los sentidos emergentes. Esta sistematización tendrá una dimensión política: se presentará como insumo para futuras políticas escolares con enfoque de género.

D) Propuesta de recomendaciones institucionales

Se generará una serie de recomendaciones construidas desde y con las participantes, que podrán presentarse a la dirección escolar para su análisis. Estas recomendaciones buscarán instalar prácticas de cuidado institucional, estrategias de mediación pedagógica y mecanismos de prevención de violencias entre docentes.

El plan aquí presentado no responde a una lógica burocrática, sino a una ética del acompañamiento y la transformación colectiva. La intervención que se propone exige condiciones mínimas de escucha, respeto, horizontalidad y compromiso político. Por ello, más que controlar el proceso, este plan busca acompañarlo, cuidarlo y sostenerlo desde una pedagogía situada que reconozca que el cambio no se impone ni se mide: se gesta desde el vínculo, la palabra y la construcción comunitaria. Implementar esta propuesta implica no solo activar un dispositivo metodológico, sino abrir un horizonte político donde las docentes podamos construir, juntas, una escuela más justa, más amorosa y más viva.

Reflexión final

En el tejido fino de esta propuesta es una invitación profunda a pensar la escuela como un territorio en disputa donde las relaciones, los cuerpos y las palabras se inscriben, se marcan y también pueden transformarse. La Tertulia Literaria Dialógica aquí presentada ha sido una apuesta ética y política por el encuentro, el reconocimiento y la posibilidad de una reapropiación de la palabra como herramienta emancipadora entre mujeres docentes. Pero más allá de su implementación puntual, este trabajo abre sendas que pueden extenderse en múltiples direcciones, gestando ejes de intervención más amplios que desafían la lógica individualizante, meritocrática y patriarcal que atraviesa muchos espacios educativos.

Un primer eje que se desprende es el de la afectividad como política pedagógica. Frente a un sistema que castiga la vulnerabilidad y exalta la competencia, este documento permite pensar el afecto no como ornamento o anécdota, sino como eje estructurante de una práctica docente comprometida. En la experiencia narrada, el vínculo entre maestras, el reconocimiento mutuo de sus dolores y potencias, la escucha activa y la palabra compartida, se revelan como acciones de alta densidad política. Aquí, el cuidado deja de ser una cualidad feminizada relegada al ámbito privado y se convierte en categoría crítica desde donde repensar las relaciones educativas. Desde esta mirada, futuras intervenciones podrían profundizar en

prácticas de cuidado colectivo, de acompañamiento entre pares y de construcción de comunidades afectivas como forma de resistencia a las violencias estructurales.

Otro eje de intervención que se vislumbra es el de la memoria pedagógica feminista. Este documento no sólo narra una experiencia, sino que recupera voces, silencios y tramas de sentido que han sido históricamente desplazadas. En ese sentido, se abre la posibilidad de consolidar espacios donde las docentes puedan construir archivos vivos de sus experiencias, resistencias y saberes situados. Archivos no entendidos como repositorios estáticos, sino como plataformas dinámicas de relectura y resignificación colectiva. Esta memoria feminista sería entonces no sólo testimonial, sino formativa; no sólo narrativa, sino epistémica. Intervenir en el presente educativo implica también recuperar nuestras genealogías pedagógicas, las huellas de las que venimos y las que queremos dejar.

Un tercer eje que puede derivarse es el de la performatividad política de los cuerpos docentes. Este documento permite observar que no sólo enseñamos desde la palabra, sino desde el cuerpo: un cuerpo atravesado por el género, por el deseo, por la historia, por las ausencias. La escena escolar está saturada de gestos, posturas, modos de mirar y ser miradas, formas de estar presentes o de ser excluidas. Reconocer esa performatividad, en la línea de Judith Butler o Silvia Rivera Cusicanqui, no implica caer en una lógica superficial, sino precisamente habitarla con conciencia crítica, sabiendo que el cuerpo también educa, resiste, enuncia. A partir de esta premisa, podrían impulsarse procesos formativos donde las docentes exploren lenguajes expresivos, poéticos, escénicos, que les permitan reapropiarse de su presencia en el aula y en la institución. No se trata de "mejorar la postura", sino de transformar el lugar desde el cual se habita la práctica docente. Además, se abre un cuarto eje fundamental: el de la escuela como espacio de resistencia micropolítica. En medio de un contexto nacional e internacional que precariza, despoja y burocratiza la labor docente, esta propuesta nos recuerda que cada gesto educativo, por pequeño que parezca, puede constituirse en un acto de insumisión. Desde la selección de un texto hasta la forma en que se dispone el

círculo de la tertulia, desde la pregunta que se lanza hasta el modo en que se guarda el silencio, hay una posibilidad de interrumpir la lógica patriarcal y verticalista de la educación tradicional. Estos actos micropolíticos pueden y deben reconocerse como intervenciones válidas, legítimas y transformadoras. De ahí que el fortalecimiento de redes entre maestras, el acompañamiento reflexivo entre pares y la sistematización colectiva de experiencias puedan funcionar como horizontes de trabajo futuros.

Este documento convoca a pensar la pedagogía feminista como posibilidad de mundo. No sólo como enfoque metodológico o herramienta crítica, sino como forma de estar en el mundo, de mirar lo que duele, lo que falta, lo que urge. En palabras de bell hooks, enseñar con amor no es un acto ingenuo, sino profundamente subversivo. Es decidir todos los días que la esperanza no está clausurada, que la transformación es posible y que el aula puede ser ese "pequeño lugar" —como diría Jamaica Kincaid— desde donde resquebrajar el orden dominante.

Desde esta mirada, la experiencia narrada en el documento no se clausura en sí misma. Es, más bien, el principio de un gesto mayor: el de sembrar posibilidad allí donde el silencio se había vuelto norma, donde la violencia se había normalizado, donde el vínculo se había erosionado. Se trata de un acto de fe radical en el poder de la palabra compartida, del círculo que acoge, de la lectura que resuena, de la presencia que no huye. Una fe feminista, encarnada, situada, que no niega el conflicto pero lo abraza como parte del proceso.

Cerrar esta reflexión implica reconocer que no hay cierre posible cuando se ha abierto un umbral de conciencia. Lo que deja esta propuesta es un llamado: a seguir leyendo juntas, escuchándonos desde el fondo, construyendo alianzas más allá de las jerarquías, creando espacios donde lo pedagógico no esté escindido de lo político ni lo político de lo amoroso. Porque sólo así, con palabras que duelen y que sanan, con cuerpos presentes y miradas atentas, podremos no solo enseñar, sino

también resistir, transformar y, sobre todo, vivir la escuela como lo que siempre pudo ser: un espacio de dignidad compartida.

Referencias

- Amorós, C. (2018). La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres. Cátedra.
- Anzaldúa, G. (2015). Borderlands/La frontera: La nueva mestiza. Capitán Swing.
- Bernstein, B. (1988). Clases, códigos y control II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Akal.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. El Roure.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica. Morata.
- Bernstein, B. (2001). La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control. Vol. IV. Morata.
- Boal, A. (2005). El arco iris del deseo: Método boal de teatro y terapia. Alba Editorial.
- Boal, A. (2009). El teatro del oprimido y otras poéticas políticas. Alba Editorial.
- Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1973). El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1995). La educación, puerta de la cultura. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
- Butler, J. (2007). El género en disputa. Paidós.
- Clifford, J. (1988). Las culturas escritas. Gedisa.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, 139–167.
- Delgadillo, V. (2016). Gentrificación y desplazamiento en la Ciudad de México: La producción del espacio y los nuevos conflictos urbanos. UACM / UNAM.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, A. (2003). *Didáctica y currículum: Convergencias y divergencias*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Evaluación de competencias docentes*. UNAM.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Espinosa Miñoso, Y. (2010). El feminismo negro y decolonial: teorizar desde la diferencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 55–72.
- Federici, S. (2020). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Feuerstein, R. (s.f.). *Mediación del aprendizaje*.
- Feuerstein, R., Martínez, J. M., Brunet, J. J., & Farrés, R. (1990). *Metodología de la Mediación en el PEI*. Editorial Bruño.
- Fierro, C. (1999). *El saber docente y su construcción*. Paidós.
- Fierro, C., & Carbajal, R. (2015). *La escuela y la construcción del sentido: Elementos para pensar la práctica docente*. Paidós.
- Fierro, C., & Fortoul, B. (2018). *Convivencia escolar y justicia restaurativa*. Paidós.
- Foucault, M. (2023). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

- Flecha García, J. R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes, M., & Rosário, P. (2013). *Aprendizaje para toda la vida: Perspectivas y desafíos en la educación global*. Editorial Académica Española.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Galtung, J. (1969). Violencia, paz e investigación sobre la paz. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- García-Vega, E. (2019). Violencia hacia los docentes en México: Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 287–305.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gonzalez, L. (1988). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 4(2), 15–25.
- Gutiérrez, P., & López, R. (2021). *La Nueva Escuela Mexicana: Perspectivas y desafíos*. UNAM.
- Guzmán, M. (2015). *Impacto de la reforma educativa en la calidad de la enseñanza en México*. Instituto de Investigaciones Educativas.
- Han, B.-C. (2005). *Sobre el poder*. Herder.

- Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo. Akal.
- Heidegger, M. (1993). Ser y tiempo. Fondo de Cultura Económica.
- Hessen, J. (2007). Teoría del conocimiento. Ediciones México.
- Hirsch, J. (1996). El Estado nacional de competencia: Estado y capital en la globalización. Siglo XXI.
- hooks, b. (2021). Todo sobre el amor: Nuevas perspectivas (M. Giménez, Trad.). Traficantes de Sueños. (Obra original publicada en 2001).
- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994).
- hooks, b. (2021). Feminismo es para todo el mundo: Una política apasionada (L. Rodríguez, Trad.). Traficantes de Sueños. (Obra original publicada en 2000).
- Husserl, E. (2015). Investigaciones lógicas. Alianza Editorial.
- Immanuel, W. (2012). El capitalismo histórico. Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Alcaldía Coyoacán. <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2003). Creación del INEE y sus implicaciones en la política educativa en México. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2013). Autonomía constitucional del INEE y su papel en la evaluación docente. INEE.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). Informe sobre la calidad de la educación en México: Desigualdades en el sistema educativo. INEE.
- Juárez-Sánchez, G., y López-Solís, P. (2020). La violencia hacia los docentes en escuelas rurales e indígenas de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 67–89.
- Kemmis, S., y McTaggart. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Konstantinov, F. (1957). *El materialismo histórico*. Editorial Grijalbo.
https://www.abertzalekomunista.net/images/Liburu_PDF/Internacionales/Konstantinov/El_Materialismo_Historico-K.pdf
- Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó
- Lewin, K. (1991). *Investigación-acción y problemas de minorías*. Ediciones Morata.
- Lévinas, E. (2006). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- Márquez, J. (2020). *Políticas educativas y equidad en México: Un análisis de su impacto en el aprendizaje*. Centro de Estudios Educativos.
- Marx, K. (1867/2022). *El capital. Crítica de la economía política* (Vol. I, V. Romano García, Trad.). Akal.
- Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Laertes.

- Pérez Gómez, A. I. (1992). Una escuela para recrear la cultura. Cuadernos de Pedagogía.
- Preciado, P. B. (2008). Manifiesto contrasexual. Opera Prima.
- Puigvert Mallart, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Reguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto. Norma.
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico. Trotta.
- Ricoeur, P. (2007). Tiempo y narración II: Configuración del tiempo en el relato de ficción. Trotta.
- Ricoeur, P. (2008). Tiempo y narración III: El tiempo narrado. Trotta.
- Schön, D. (1992). El problema al revés. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Reforma Integral de la Educación Básica: Principales lineamientos. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). Servicio Profesional Docente y evaluación educativa. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Gobierno de México.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Aprendizajes Clave para la Educación Integral. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5574463&fecha=30/09/2019
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Marco para la excelencia en la educación inicial y básica.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/738189/Marco_para_la_excelencia_en_la_educacion_inicial_y_basica.pdf
- Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de Sueños.
- Skliar, C. (2008). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Discurso pedagógico y diferencia. Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.
- Valcárcel, A. (2022). La política de las mujeres. Cátedra.
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

Wittig, M. (2022). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Egales.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento: Interpretación de resultados de instrumento: “Mediación de la función de maestra de Comunicación”.

Propósito del instrumento: Este cuestionario evaluará las interacciones en la función como maestra de comunicación, especialmente en el asesoramiento, acompañamiento y orientación a las maestras especialistas para identificar las áreas de mejora, fortalezas y desafíos en la mediación pedagógica. (Anexo 1)

Descripción del instrumento: El instrumento de la mediación para la función de la Maestra de Comunicación en la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) se compone de nueve criterios fundamentales elegidos. que guían la labor diaria hacia el desarrollo integral de mi función en el área de comunicación. Estos criterios proporcionan una estructura clara y detallada para adaptar la práctica a las necesidades específicas del servicio, promoviendo la colaboración, el respeto y el enfoque en el crecimiento profesional.

Introducción: La interpretación de los resultados del cuestionario para la mediación de la función de maestra de comunicación se basa en las respuestas proporcionadas por las seis maestras especialistas, la directora de la UDEEI y la Trabajadora Social.

Participantes: Es importante destacar que únicamente cuatro especialistas de las escuelas y la directora respondieron al cuestionario, en la fecha de: 16 de Febrero del 2024 siguiendo el planteamiento técnico operativo que establece el funcionamiento del servicio. A través de este cuestionario, se busca evaluar si en la función actual de maestra de comunicación, he logrado mediar efectivamente con todos los actores involucrados en los tres contextos: el escolar, el áulico y el sociofamiliar.

Matriz conceptual:

Interacciones	
Intencionalidad y reciprocidad	Ocorre cuando el mediador (el padre, el maestro el consejero) guía deliberadamente la interacción en una dirección elegida seleccionando, enmarcando e interpretando estímulos específicos. La mediación es un acto propositivo e intencional en el que el mediador trabaja activamente en concentrar la atención del estímulo. La reciprocidad ocurre cuando existe una respuesta del mediado (el aprendiz) y un índice de estar receptivo, de estar atento, al proceso de aprendizaje. El mediado está abierto a las entradas del mediador y demuestra cooperación.
Trascendencia	Está presente cuando una interacción va más allá de lo inmediato y de la necesidad directa, por tanto se alarga y diversifica el sistema de necesidades del mediado, crea necesidades nuevas de: precisión y exactitud, conocimiento, significados nuevos, etc.
Significados	Promueve la adquisición de principios, conceptos o estrategias que puedan ser generalizadas para asuntos más allá del problema presente. Las cosas, las palabras tienen siempre un significado más allá del que la niñez le da por su propia necesidad.
Sentimiento de competencia	Ayuda al aprendiz a desarrollar una confianza en si mismo y en completar exitosamente una actividad requerida. No es necesariamente el resultado del éxito lo que importa, sino la percepción del mediado al respecto... La competencia no debe ser vista en términos absolutos de

	deficiencia o virtud innata, sino como un proceso. La competencia en las habilidades mejora con la experiencia y la madurez.
Comportamiento del compartir	afectivo . Al compartir se desarrolla la empatía a través de la interacción social. La mediación de conducta compartida, concierne a la necesidad de una persona para conectarse con otros. Feuerstein considera que es "uno de los fundamentos de nuestra existencia social" (citado por Sharron 1987, 17).
Individualización y diferenciación	La individuación ocurre cuando el mediador alberga un sentimiento de diferencia y particularidad en el mediado. La mediación de individuación, impulsa a la autonomía y a la independencia de otros, y celebra la diversidad de la gente... Tiene que ver con el desarrollo de la autonomía individual y la personalidad. El mediador se da cuenta de las diferencias entre la gente debido a las experiencias pasadas, habilidades individuales, estilos de conducta, motivos, emociones, y otras características, y anima al mediado a alcanzar su potencial.
Planeación y logro de objetivos	Ocurre cuando el mediador guía y dirige al mediado a través del proceso envuelto en la planeación y preparación para lograr las metas. La mediación hace este proceso explícito... incluye la guía del mediado para poner las metas, y la discusión de métodos explícitos para alcanzarlas. La elaboración del proceso en la conducta

	dirigida a una meta es de igual importancia que el cumplimiento de esta. El mediado toma la iniciativa en el planteamiento, la búsqueda y la investigación de los objetivos.
Adaptación a situaciones nuevas (novedad de la complejidad)	Consiste en procurar al mediado la motivación para intentar algo nuevo, y la determinación para perseverar. En un mundo que se encuentra en cambio, la novedad y la complejidad se vuelve una norma. La mediación de retos ayuda a preparar para manejar estos cambios. Tiene que ver con sobreponerse al miedo y con enfrentar cualquier dificultad o novedad.
Optimismo	Viene a ser como una filosofía de vida que mueve a ver las cosas por su lado positivo. Frente al educador (a) que considera las limitaciones del estudiantado como una causa de su propio desánimo, hay quienes optan por una postura más constructiva y se forman una imagen de los mismos como “grupo de personas asequibles a la modificación”; lo cual requiere un espíritu optimista y entusiasta.

Fuente: Feurenstein, R. (s/f). Aprendizaje mediado; y Matínez, J. M., Brunet, J.J. & Farrés, R. (1990). Metodología de la Mediación en el PEI, págs. 68-78, España: Bruño.

Gráfica 1. Intencionalidad y reciprocidad



1. Criterio: Trascendencia

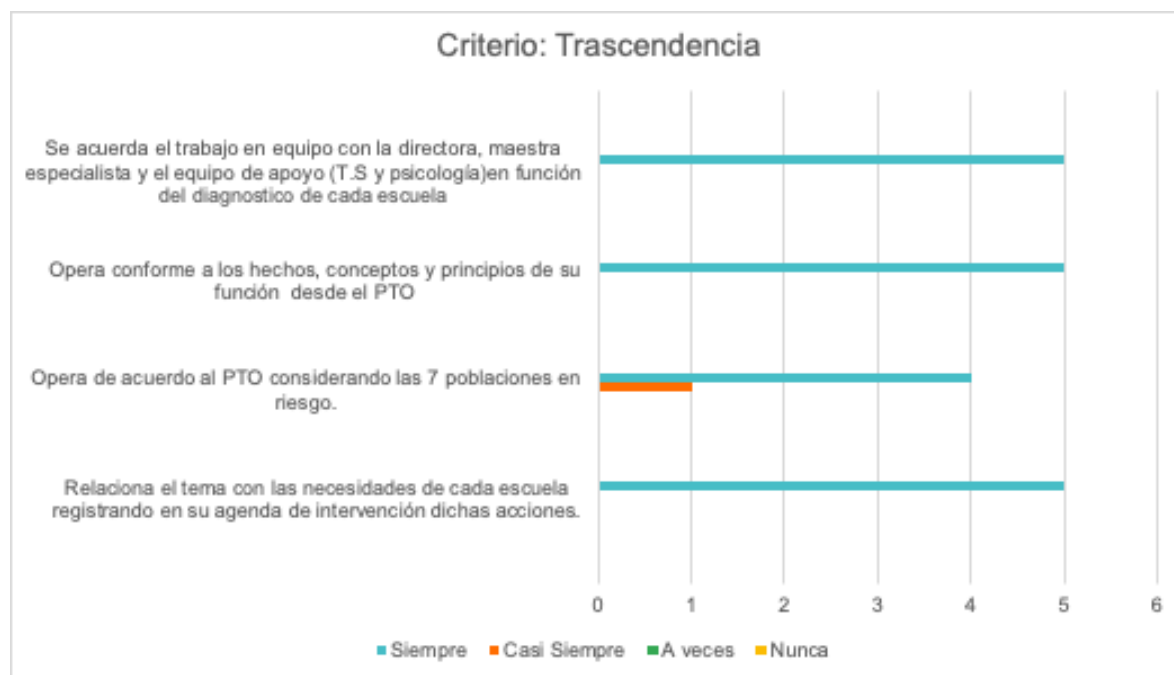
La mediación va más allá de resolver necesidades inmediatas; es un proceso que amplía y diversifica las necesidades del individuo, creando nuevos requerimientos como precisión, conocimiento y significados adicionales. Este enfoque, propuesto por Feurenstein (1990), resalta la importancia de ir más allá de lo superficial en las interacciones para enriquecer la experiencia y el aprendizaje.

En mi papel como maestra, reconozco la relevancia de esta reflexión y cómo puedo aplicarla en mi práctica pedagógica. Al analizar mis resultados y detectar áreas de oportunidad, como la necesidad de relacionar el tema con las necesidades específicas de cada escuela y registrar estas acciones en mi agenda de intervención, reconozco la importancia de alargar y diversificar el sistema de necesidades de mis alumnos.

Operar conforme al Plan Técnico Operativo (PTO), considerando las diversas poblaciones en riesgo y siguiendo los hechos, conceptos y principios de mi función, es esencial para garantizar una mediación efectiva y significativa. Además, establecer acuerdos de trabajo en equipo con la dirección, maestros especialistas y el equipo de apoyo, basados en el diagnóstico de cada escuela, amplía nuestras

capacidades y recursos para satisfacer las necesidades cambiantes de nuestros estudiantes.

Grafica 2. Trascendencia



2. Criterio: Mediación de significado.

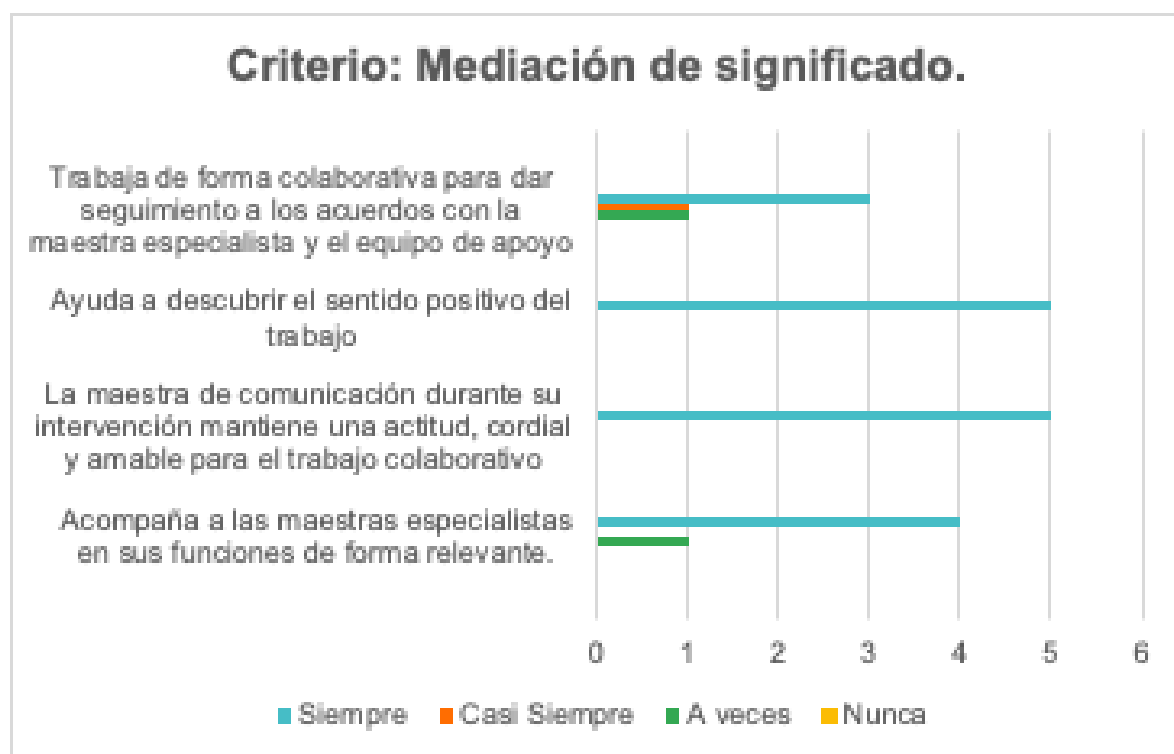
La promoción de la adquisición de principios, conceptos o estrategias que trasciendan el problema presente es fundamental en el proceso educativo. Esto implica ir más allá de la solución inmediata y permitir que los estudiantes comprendan y apliquen estos conocimientos en contextos más amplios y diversos. Como señala la cita, las cosas y las palabras siempre tienen un significado más profundo que va más allá de la percepción inicial de los niños, y es nuestro deber como educadores guiarlos hacia esta comprensión más amplia y significativa.

Reflexionando sobre mi práctica como maestra de comunicación, reconozco la importancia de fomentar esta capacidad de generalización en mis estudiantes. Al analizar mis áreas de oportunidad, como trabajar de manera colaborativa para dar

seguimiento a los acuerdos con las maestras especialistas y el equipo de apoyo, comprendo que esta colaboración efectiva es clave para promover una comprensión más profunda y significativa de los conceptos que enseño.

Al acompañar a las maestras especialistas de manera relevante, mantener una actitud cordial y amable durante la intervención, y ayudar a descubrir el sentido positivo del trabajo, estoy creando un ambiente propicio para la adquisición de principios y conceptos que puedan ser generalizados más allá del problema presente. Sin embargo, reconozco que debo mejorar en mi capacidad para trabajar de manera colaborativa y dar seguimiento efectivo a los acuerdos establecidos.

Grafica 3. Mediación del significado.



3. Criterio: Mediación del sentimiento de competencia.

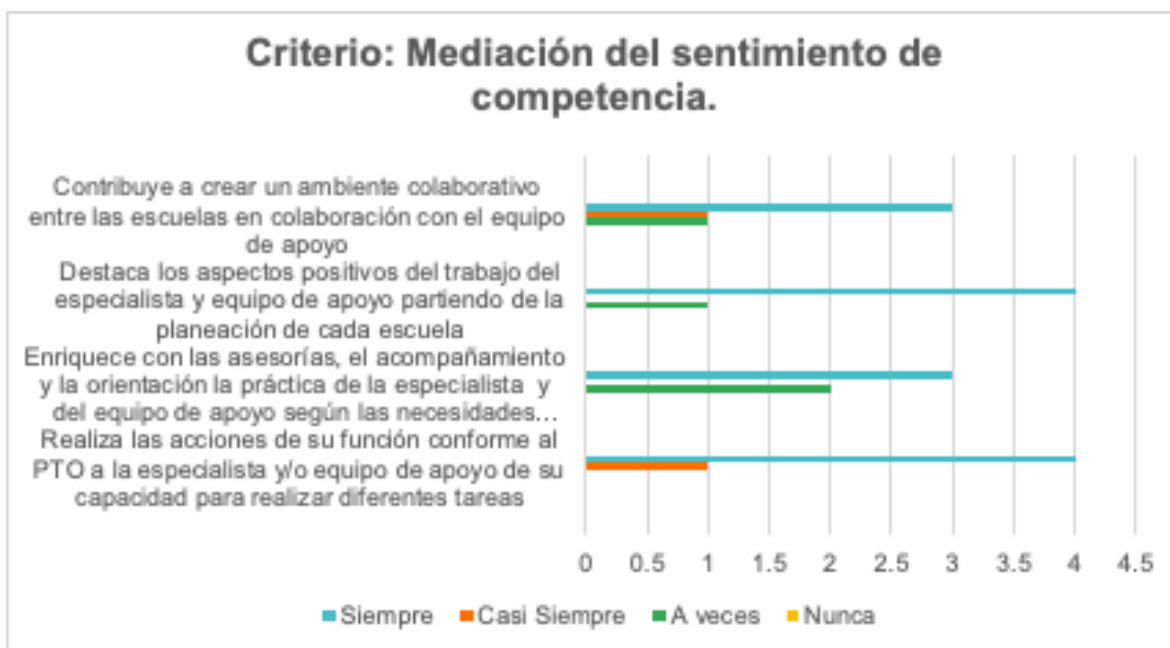
La ayuda que brindamos como mediadores va más allá de simplemente lograr el éxito en una actividad específica; se trata de fomentar la confianza en sí mismos de nuestros estudiantes y en su capacidad para completar exitosamente cualquier tarea que se les presente. Es importante recordar que no es solo el resultado final lo que importa, sino también la percepción que el aprendiz tiene de sí mismo y de su desempeño.

En este sentido, la competencia no debe ser vista como una cualidad innata, sino como un proceso en constante evolución. Es a través de la experiencia y la madurez que las habilidades se desarrollan y mejoran. Es nuestra responsabilidad como mediadores proporcionar un entorno que fomente este crecimiento y desarrollo, reconociendo y celebrando el progreso en lugar de enfocarnos únicamente en los errores o deficiencias.

Al reflexionar sobre mi propia práctica como maestra de comunicación, reconozco que hay áreas en las que puedo mejorar para brindar un mejor apoyo a mis colegas especialistas y al equipo de apoyo. Por ejemplo, al realizar mis acciones conforme al Plan Técnico Operativo (PTO), debo asegurarme de que esté alineado con mi capacidad para realizar diferentes tareas, y enriquecer la práctica de mis colegas mediante asesorías, acompañamiento y orientación personalizada según las necesidades identificadas en cada escuela.

Además, es importante destacar los aspectos positivos del trabajo del especialista y del equipo de apoyo, partiendo de la planeación de cada escuela, y contribuir activamente a crear un ambiente colaborativo entre las escuelas. Al hacerlo, no solo estoy promoviendo el éxito individual de mis colegas, sino también el crecimiento y desarrollo de todo el equipo.

Grafica 4. Mediación del sentimiento de competencia



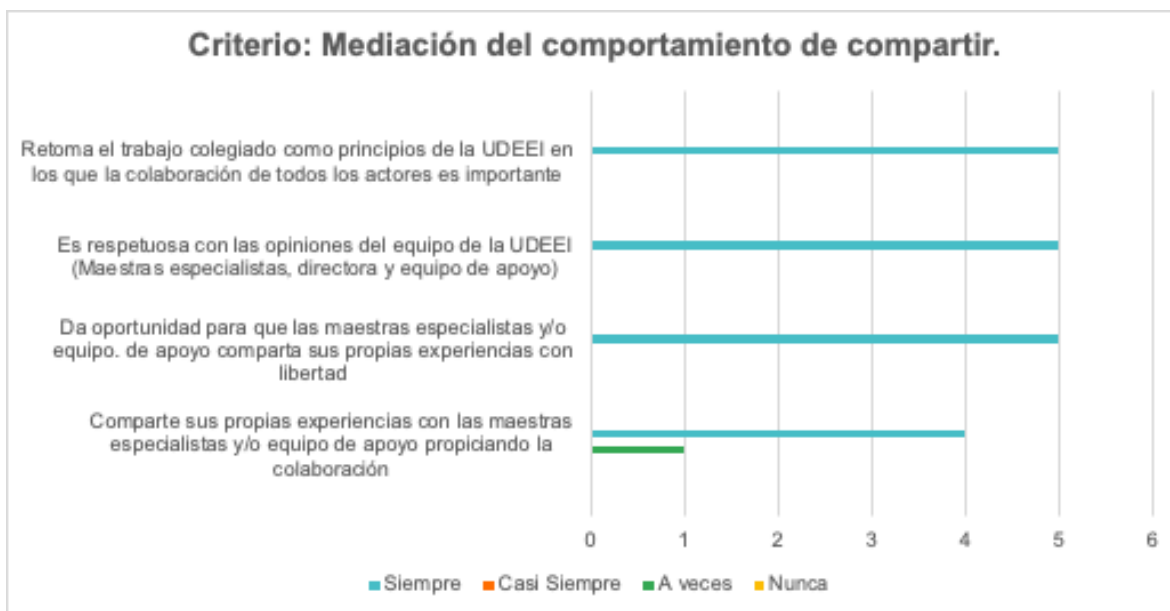
4. Criterio: Mediación del comportamiento de compartir.

La ayuda que brindamos como mediadores va más allá de simplemente lograr que los estudiantes completen una actividad con éxito; se trata de fomentar su confianza en sí mismos y en su capacidad para enfrentar desafíos con determinación y autoestima. Es fundamental recordar que lo que realmente importa no es solo el resultado final de una tarea, sino cómo el aprendiz percibe su propio desempeño y su crecimiento personal a lo largo del proceso.

En este sentido, es crucial entender que la competencia no debe ser vista como una cualidad fija o innata, sino como un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo. Las habilidades y capacidades mejoran con la experiencia y la madurez, y es nuestra labor como mediadores proporcionar un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros para explorar, cometer errores y aprender de ellos.

Al reflexionar sobre mi propia práctica como maestra de comunicación, reconozco que hay áreas en las que puedo mejorar para fomentar una cultura de colaboración y apoyo mutuo entre mis colegas especialistas y el equipo de apoyo. Por ejemplo, al compartir mis propias experiencias y dar espacio para que otros compartan las suyas, estoy propiciando un ambiente de colaboración donde todos puedan aprender unos de otros y crecer juntos.

Grafica 5. Mediación del comportamiento de compartir.



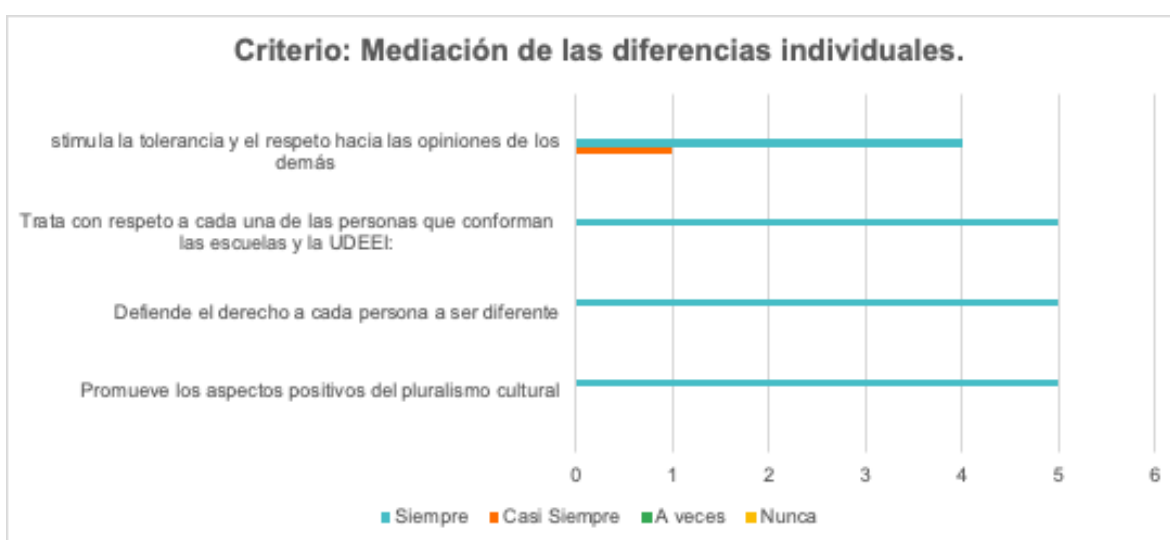
5. Criterio: Mediación de las diferencias individuales.

La individuación es un proceso fundamental en la mediación, donde el mediador reconoce y valora la singularidad y particularidad de cada individuo. Este enfoque no solo impulsa a la autonomía y la independencia, sino que también celebra la diversidad de las personas, reconociendo que cada uno posee experiencias, habilidades, motivaciones y emociones únicas.

Como mediadores, nuestra labor es fomentar el desarrollo de la autonomía individual y la personalidad de nuestros estudiantes, reconociendo y respetando sus diferencias. Esto implica comprender que cada persona es única y tiene su propio potencial que debe ser alentado y desarrollado.

Al reflexionar sobre mi propia práctica como maestra de comunicación, reconozco la importancia de promover los aspectos positivos del pluralismo cultural, defendiendo el derecho de cada individuo a ser diferente y tratando con respeto a todas las personas que conforman nuestra comunidad educativa. Además, es esencial estimular la tolerancia y el respeto hacia las opiniones de los demás, creando un ambiente donde se celebren las diferencias y se fomente el entendimiento mutuo.

Grafica 6. Mediación de las diferencias individuales.



6. Criterio: Búsqueda, planificación y realización de objetivos.

La mediación es un proceso en el cual el mediador guía y dirige al mediado en la planeación y preparación para alcanzar metas específicas. Este proceso implica hacer explícitas las etapas involucradas en la consecución de los objetivos, incluyendo la colaboración en la definición de las metas y la discusión de métodos claros para lograrlas. Es importante destacar que tanto la planificación del proceso como su ejecución son igualmente importantes para el éxito final.

Como mediadores, es fundamental permitir que el mediado tome la iniciativa en la formulación, búsqueda y exploración de los objetivos. Esto fomenta la autonomía y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje.

Al reflexionar sobre mi propia práctica como maestra de comunicación, reconozco que hay áreas en las que puedo mejorar para promover una mediación más efectiva en la planificación y consecución de metas. Por ejemplo, puedo trabajar en proponer estrategias más diversificadas y específicas de acuerdo a las necesidades individuales de mis estudiantes, así como colaborar estrechamente con mis colegas especialistas para trazar objetivos realistas en el Plan de Intervención.

Gráfica 7. Búsqueda, planificación y realización de objetivos.



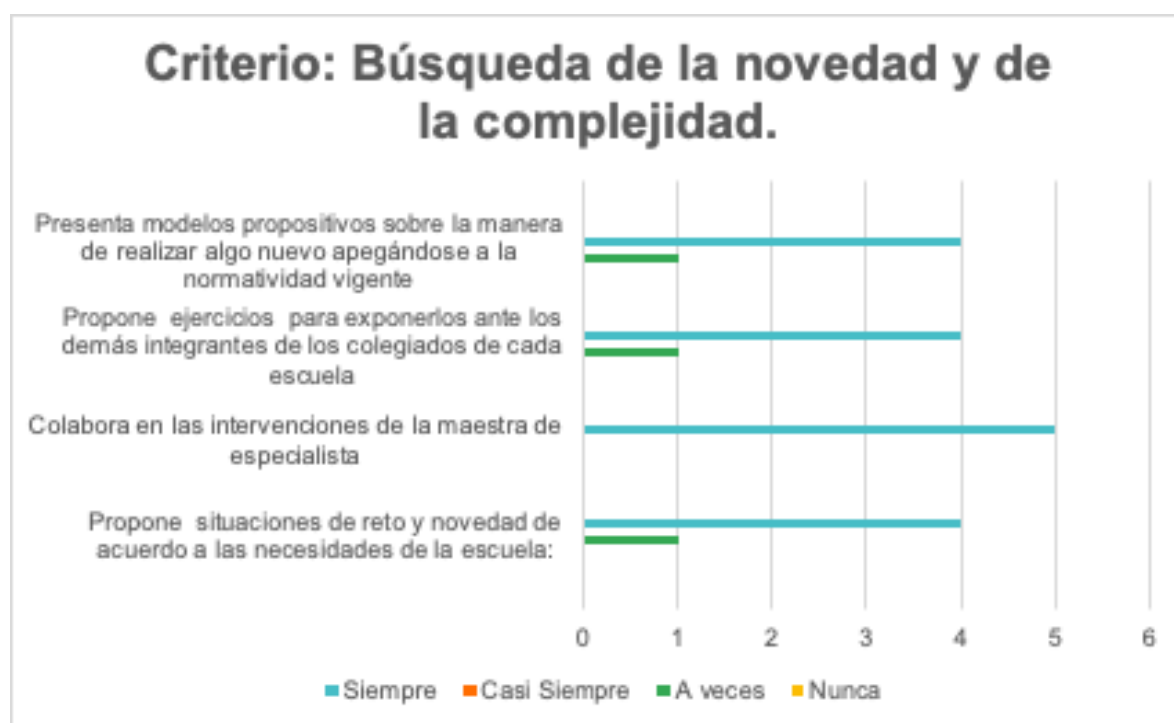
7. Criterio: Búsqueda de la novedad y de la complejidad.

La mediación de retos es esencial en el proceso educativo, ya que implica proporcionar al mediado la motivación necesaria para enfrentar lo desconocido y la determinación para perseverar ante las dificultades. En un mundo en constante cambio, donde la novedad y la complejidad son la norma, esta habilidad se vuelve fundamental para preparar al estudiante para manejar los desafíos que se presenten en el futuro.

La mediación de retos no solo implica superar el miedo a lo desconocido, sino también enfrentar activamente cualquier dificultad o novedad que se presente en el camino del aprendizaje. Es un proceso que fomenta el desarrollo de la resiliencia y la capacidad de adaptación en los estudiantes, habilidades cruciales para enfrentar los desafíos de la vida.

Al reflexionar sobre mi práctica como mediador, reconozco la importancia de proponer situaciones de reto y novedad que estén adaptadas a las necesidades específicas de mis estudiantes y de la escuela en general. Esta capacidad de presentar desafíos adecuados es fundamental para estimular el crecimiento y el aprendizaje significativo.

Gráfica 8. Búsqueda de la novedad y la complejidad.



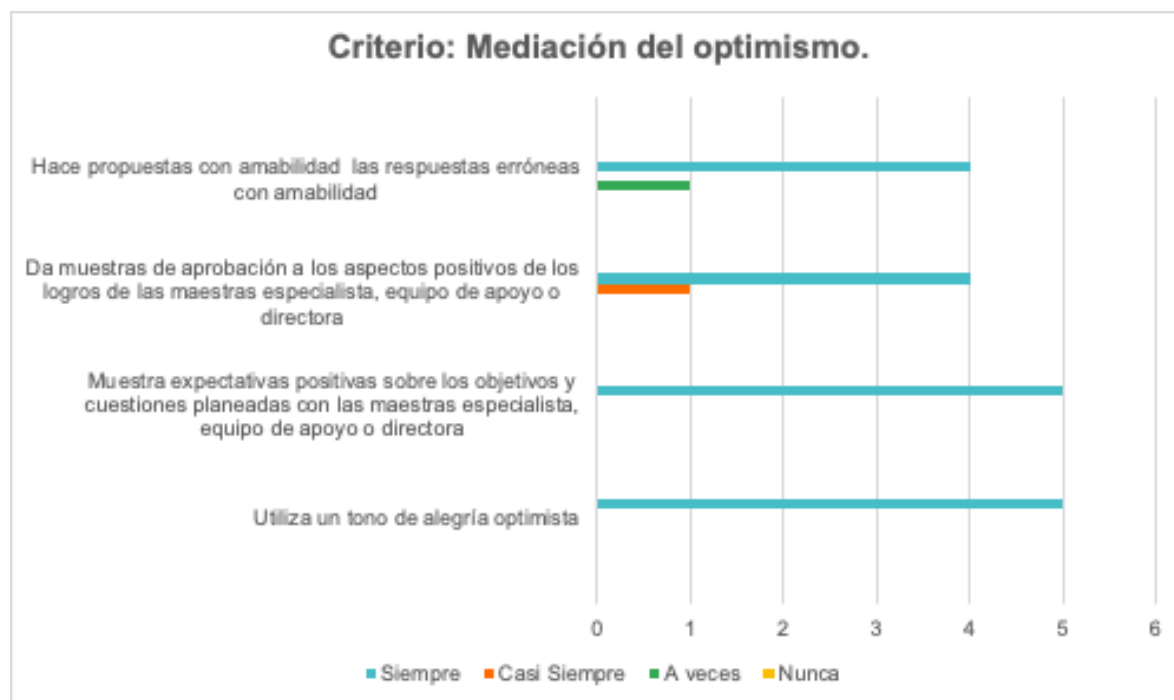
8. Criterio: Mediación del optimismo.

La actitud optimista y entusiasta no solo es una herramienta poderosa para el éxito personal, sino que también puede influir positivamente en el desarrollo y el bienestar

de nuestros estudiantes. Al adoptar una filosofía de vida que nos mueve a ver las cosas desde su lado positivo, estamos creando un ambiente propicio para el crecimiento y el aprendizaje.

Al reflexionar sobre mi propia práctica esta actitud contagiosa no solo inspira a mis estudiantes, sino que también crea un ambiente positivo y motivador en el aula. Además, es esencial mantener expectativas positivas sobre los objetivos y cuestiones planeadas, así como reconocer y celebrar los aspectos positivos de los logros alcanzados por mis colegas y estudiantes. Esto fomenta un sentido de logro y confianza en sí mismos, lo que a su vez impulsa un mayor éxito y crecimiento.

Gráfica 9. Mediación del optimismo.



Sumatoria total:

- Nunca = 1
- A veces = 2
- Casi Siempre = 3

- **Siempre = 4**

Criterio: Intencionalidad y reciprocidad:

- a. Participa en los momentos que marca su planteamiento técnico operativo (PTO): Diagnóstico, Intervención, Seguimiento y Evaluación: 18
- b. Registra sistemáticamente sus sugerencias a la figura correspondiente: 16
- c. Es escuchada por las especialistas: 18
- d. Manifiesta interés hacia las especialistas: 20

TOTAL: 72

Criterio: Trascendencia

- a. Relaciona el tema con las necesidades de cada escuela registrando en su agenda de intervención dichas acciones: 20
- b. Opera de acuerdo al PTO considerando las 7 poblaciones en riesgo: 19
- c. Ópera conforme a los hechos, conceptos y principios de su función desde el PTO: 20
- d. Se acuerda el trabajo en equipo con la directora, maestra especialista y el equipo de apoyo (T.S y psicología) en función del diagnóstico de cada escuela: 20

TOTAL: 79

Criterio: Mediación de significado.

- a. Acompaña a las maestras especialistas en sus funciones de forma relevante: 18

- b. La maestra de comunicación durante su intervención mantiene una actitud, cordial y amable para el trabajo colaborativo: 20
- c. Ayuda a descubrir el sentido positivo del trabajo: 20
- d. Trabaja de forma colaborativa para dar seguimiento a los acuerdos con la maestra especialista y el equipo de apoyo: 15

TOTAL: 73

Criterio: Mediación del sentimiento de competencia.

- a. Realiza las acciones de su función conforme al PTO a la especialista y/o equipo de apoyo de su capacidad para realizar diferentes tareas: 19
- b. Enriquece con las asesorías, el acompañamiento y la orientación la práctica de la especialista y del equipo de apoyo según las necesidades identificadas en cada escuela: 16
- c. Destaca los aspectos positivos del trabajo del especialista y equipo de apoyo partiendo de la planeación de cada escuela: 18
- d. Contribuye a crear un ambiente colaborativo entre las escuelas en colaboración con el equipo de apoyo: 17

TOTAL: 70

Criterio: Mediación del comportamiento de compartir.

- a. Comparte sus propias experiencias con las maestras especialistas y/o equipo de apoyo propiciando la colaboración: 18
- b. Da oportunidad para que las maestras especialistas y/o equipo. de apoyo comparta sus propias experiencias con libertad: 20
- c. Es respetuosa con las opiniones del equipo de la UDEEI (Maestras especialistas, directora y equipo de apoyo): 20
- d. Retoma el trabajo colegiado como principios de la UDEEI en los que la colaboración de todos los actores es importante: 20

TOTAL: 78

Criterio: Mediación de las diferencias individuales.

- a. Promueve los aspectos positivos del pluralismo cultural: 20
- b. Defiende el derecho a cada persona a ser diferente: 20
- c. Trata con respeto a cada una de las personas que conforman las escuelas y la UDEEI: 20
- d. Estimula la tolerancia y el respeto hacia las opiniones de los demás: 19

TOTAL: 79

Criterio: Búsqueda, planificación y realización de objetivos.

- a. Propone estrategias diversificadas y específicas de acuerdo a las necesidades: 18
- b. Colabora con la maestra especialista para trazar objetivos realistas en el Plan de Intervención: 18
- c. Participa de manera activa para alcanzar los objetivos por escuela de manera conjunta con el equipo de apoyo: 20
- d. Aporta activamente en el trabajo propuesto en cada una de las escuelas en atención de la UDEEI partiendo del plan de intervención : 20

TOTAL: 76

Criterio: Búsqueda de la novedad y de la complejidad.

- a. Propone situaciones de reto y novedad de acuerdo a las necesidades de la escuela: 18
- b. Colabora en las intervenciones de la maestra de especialista: 20
- c. Propone ejercicios para exponerlos ante los demás integrantes de los colegiados de cada escuela: 19
- d. Presenta modelos propositivos sobre la manera de realizar algo nuevo apegándose a la normatividad vigente: 19

TOTAL: 76

Criterio: Mediación del optimismo.

- a. Utiliza un tono de alegría optimista: 20
- b. Muestra expectativas positivas sobre los objetivos y cuestiones planeadas con las maestras especialista, equipo de apoyo o directora: 20
- c. Da muestras de aprobación a los aspectos positivos de los logros de las maestras especialista, equipo de apoyo o directora: 19
- d. Hace propuestas con amabilidad las respuestas erróneas con amabilidad: 18

TOTAL: 77

Tabla:

Criterio	Puntaje
1. Intencionalidad y reciprocidad	72
2. Trascendencia	79
3. Mediación de significado	73
4. Mediación del sentimiento de competencia	70
5. Mediación del comportamiento de compartir	78
6. Mediación de las diferencias individuales	79
7. Búsqueda, planificación y realización de objetivos	76
8. Búsqueda de la novedad y de la complejidad	76
9. Mediación del optimismo	77

Problemática en: Mediación del sentimiento de competencia.

"Desigualdad en el reconocimiento y apoyo a las capacidades individuales de los especialistas y el equipo de apoyo, lo que afecta la percepción de competencia y autoestima en el desempeño laboral."

La problemática en torno a la mediación del sentimiento de competencia, inspirada en las ideas de Feuerstein (1990), refleja una preocupación fundamental en el ámbito educativo. La desigualdad en el reconocimiento y el respaldo a nuestras capacidades crea un ambiente laboral desafiante, donde algunos profesionales pueden sentirse marginados o subestimados en comparación con sus colegas más favorecidos. Esta disparidad no solo afecta nuestra autoestima y nuestra confianza en sí mismos, sino que también impacta negativamente en la eficacia del trabajo en equipo y en la calidad del servicio educativo ofrecido.

La falta de colaboración equitativa entre las escuelas agrava aún más esta situación, generando tensiones interinstitucionales y socavando la cohesión del sistema educativo en su conjunto. Por lo tanto, abordar esta problemática requiere un enfoque integral que promueva la igualdad de oportunidades, el reconocimiento justo de los logros individuales y el fomento de una cultura organizacional basada en la colaboración y el respeto mutuo. Solo así podremos construir un entorno laboral en el que todos los especialistas se sientan valorados, motivados y capacitados para contribuir de manera significativa al éxito educativo de los estudiantes.

Anexo 2. Instrumento de observación participante (desde bell hooks)

Nombre del instrumento: Bitácora de observación situada: vínculos, silencios y afectos entre docentes.

Inspiración teórica: Pedagogía crítica y del amor (hooks).

Finalidad del instrumento: Registrar de manera situada, ética y afectiva las interacciones entre docentes dentro de la escuela, identificando manifestaciones de violencia simbólica, exclusión, cuidado o resistencia. El objetivo no es “vigilar”, sino comprender desde dentro cómo se construyen los vínculos y qué estructuras de poder o afecto se actualizan en lo cotidiano.

Preguntas que guían la observación:

¿Cómo circula la palabra entre docentes? ¿Quién habla más? ¿Quién calla?

¿Qué gestos, tonos o silencios indican tensión, incomodidad o exclusión?

¿Qué formas de cuidado emergen en el encuentro entre colegas?

¿Qué cuerpos ocupan el espacio? ¿Quién se desplaza con seguridad? ¿Quién se repliega?

¿Dónde ocurren las conversaciones más significativas (pasillo, aula, sala de maestros)?

¿Cómo se responde ante los desacuerdos? ¿Se evita el conflicto o se transforma?

¿Qué emociones se perciben en el ambiente (cansancio, nerviosismo, alegría, malestar)?

Forma de registro: Diario narrativo escrito después de cada jornada de acompañamiento. Se escriben observaciones descriptivas, impresiones personales y preguntas que surjan durante la experiencia.

Ética del instrumento: No se registran nombres. Se prioriza el respeto, el cuidado y la autorreflexión de quien observa. Se observa también el lugar que ocupa quien observa y cómo es leída su presencia.

Anexo 3. Narrativa general del diario de observación participante

Mayo 2024 – Mayo 2025

Entrar a la escuela no fue solo entrar a un edificio. Fue entrar a un ritmo, a una atmósfera, a una trama de gestos que muchas veces no dicen nada... pero lo dicen todo. El acompañamiento realizado durante este año escolar me permitió estar, quedarme, mirar, escuchar y anotar desde el cuerpo, no solo desde el cuaderno. A veces con la pluma, a veces con el estómago. A veces con la garganta cerrada.

Desde el inicio me propuse no intervenir. Solo mirar. Pero en la observación también hay vínculos, también hay afectos que se activan, también hay silencios que te miran de vuelta. Fui testigo de muchas formas de hacer escuela. De mucho cansancio, de muchas resistencias, de muchos cuidados no nombrados como tales. Y también, de tensiones acumuladas, de indiferencias tejidas a lo largo del tiempo, de desconfianza entre quienes —al menos en el papel— trabajan por un mismo fin. La violencia no fue un grito. Fue la mirada que evita, la respuesta que no llega, la petición desestimada, la risa en tono bajo que excluye sin mencionar nombres. A veces se presentó como jerarquía informal: quienes opinan siempre, quienes callan siempre. Otras veces, como delegación no consensuada: “eso lo ve ella, tú ya sabes”. También se manifestó en las reuniones: interrupciones sutiles, palabras que se apagan al decirse, discursos técnicos que se imponen por sobre las experiencias vividas.

En algunas escuelas, la sala de maestros parecía un espacio de tránsito, más que de encuentro. En otras, el pasillo era el lugar donde se filtraban pequeñas complicidades o tensiones no resueltas. En casi todas, se evidenció una clara carga afectiva en el trabajo docente, que pocas veces era reconocida como tal. Nadie hablaba directamente de violencia, pero todas parecían saber qué palabras no decir, qué temas no tocar, qué puertas no abrir.

Lo que más llamó mi atención fue la constante presencia del género como orden invisible. No porque se hablara de él, sino porque lo organizaba todo. Las docentes —especialmente las de la UDEEI— cargaban con tareas de cuidado, emocional, organizativo y pedagógico, sin que eso se considerara “trabajo técnico”. Era una disponibilidad que no se pedía abiertamente, pero que se esperaba. Cuando se nombraba el agotamiento, la respuesta era una sonrisa cansada. Cuando se intentaba poner un límite, la respuesta era el silencio o la sospecha. Como si cuidarse fuera fallar.

No todo fue hostil. Hubo escenas de ternura, de sostén, de generosidad entre colegas. También observé gestos de solidaridad encubierta, formas de resistencia mínimas, pero constantes. Una docente que se detiene a preguntar cómo estás. Otra que guarda un lugar en la sala. Otra que ofrece ayuda sin decirlo como favor. Pequeñas grietas por donde también entra la luz.

Este diario fue, más que una bitácora, una forma de sostener la mirada en medio de lo incierto. Me permitió identificar cómo la violencia no se limita a los momentos de conflicto abierto, sino que habita los modos de estar juntas en la escuela. No todas las escenas pudieron escribirse, pero todas dejaron marcas. Algunas se tradujeron en preguntas, otras en mapas, otras en silencios. Lo que quedó claro es que en la escuela no solo se enseña: se convive, se compite, se cuida, se resiste... y también se duele.

Anexo 4. Microtalleres con maestras especialistas de la UDEEI: narrativa situada del proceso (Mayo 2024 – Mayo 2025)

Durante el ciclo escolar 2024–2025 realizamos seis microtalleres bimestrales con las integrantes de la UDEEI 245 —una trabajadora social, una secretaria, una directora, tres maestras especialistas y una maestra itinerante de comunicación (yo, Mariana)— en el marco de los CTE internos. Trabajamos en seis primarias y una secundaria públicas de la Alcaldía Coyoacán. Estos espacios fueron diseñados no solo para recolectar información, sino como territorios de encuentro, contención y pensamiento colectivo sobre las **violencias de género que nos atraviesan en nuestro hacer docente y técnico en el sistema educativo**.

A continuación, se presenta la narrativa de cada taller, respetando su estructura, pero desde la vivencia compartida. Cada palabra aquí dicha fue escrita con cuerpo.

Taller 1 – Nombrar lo que duele

Objetivo: Iniciar un proceso colectivo de confianza que nos permitiera decir, sin miedo, lo que no suele tener lugar en los informes: el dolor cotidiano que atraviesa nuestro trabajo.

Desarrollo: Nos sentamos en círculo. En el centro colocamos hojas con frases escritas por cada una: cosas que nos habían dicho, gestos que nos dolieron, lugares donde fuimos excluidas. Leímos en voz alta lo que nos animamos. Algunas lloraron. Otras apretaron los labios. Una frase quedó flotando: *“Si no tienes grupo, no tienes voz”*.

Narrativa: Una compañera contó cómo, al pedir acceso a un aula, el maestro respondió: “¿Tú qué vienes a ver si no das clase?”. Otra relató que la dirección le negó el espacio en la sala de maestros porque “ahí solo están los titulares”. Nadie se atrevió a decirlo antes, pero ese día, juntas, empezamos a nombrar que **la violencia no siempre grita: a veces simplemente te borra**.

Taller 2 – Cuerpos que incomodan

Objetivo: Reconocer cómo nuestros cuerpos, nuestros modos de hablar, vestir, movernos, también son juzgados en clave de género en los espacios escolares.

Desarrollo: Trazamos nuestras siluetas en papel kraft. Luego marcamos sobre ellas las frases, gestos y miradas que nos han hecho sentir fuera de lugar. La actividad fue íntima. Algunas compartieron cómo se autocensuran en su forma de vestir o de hablar para “no llamar la atención”.

Narrativa: Una especialista relató que un director le dijo, en tono “ligero”, que “para dar asesoría te ves muy arreglada, parece que vas a una fiesta”. Otra dijo que le pidieron que “hablara más suave” porque su tono de voz “intimida a los maestros”. Quedó claro que **nuestros cuerpos son evaluados todo el tiempo**, y que el juicio de género es parte de la pedagogía informal de la escuela.

Taller 3 – La violencia administrativa

Objetivo: Visibilizar cómo se ejerce violencia desde la estructura jerárquica de la supervisión, especialmente por figuras administrativas que deberían sostener, no reprimir.

Desarrollo: Leímos juntas correos institucionales que habíamos recibido. Subrayamos palabras como “recordatorio”, “se le instruye”, “evítese”, “absténgase”.

Luego hicimos un mapeo de relaciones jerárquicas: quién nos escucha, quién nos corrige, quién nos ignora.

Narrativa: Una de las especialistas compartió una frase de la supervisora: *“Aquí no venimos a debatir, venimos a cumplir”*. Otra relató cómo fue desautorizada públicamente por una jefa de sector cuando pidió participar en una reunión: “No es tu función”. Se habló del miedo constante a ser removidas. El mensaje era claro: **cuando no tienes poder institucional, tu voz molesta**.

Taller 4 – Escuelas que expulsan

Objetivo: Reflexionar cómo los espacios escolares —aulas, salas, pasillos— configuran una geografía de violencia o cuidado.

Desarrollo: En grandes hojas blancas, dibujamos nuestras escuelas. Coloreamos zonas de tensión, lugares seguros, sitios prohibidos. Compartimos historias situadas. Cada trazo fue una emoción.

Narrativa: Una compañera mostró cómo, en la secundaria, su única zona segura era la banca del patio: *“Ahí me siento a llorar y nadie me ve”*. Otra pintó la dirección de rojo y escribió: *“Aquí no hablo, aquí me callo”*. Una tercera, al mostrar la sala de maestros, dijo: *“Este lugar está lleno de ruido, pero nadie escucha”*. **Nuestros cuerpos recuerdan qué lugares nos expulsan, y también dónde resistimos**.

Taller 5 – Lo que no se dice en el CTE

Objetivo: Nombrar las formas de violencia simbólica que operan en los CTE, donde supuestamente todas participamos como iguales.

Desarrollo: Representamos escenas vividas en los CTE: propuestas ignoradas, silencios incómodos, “correcciones” públicas. Escribimos cartas dirigidas a la figura de autoridad que más nos ha hecho sentir pequeñas.

Narrativa: Una participante contó que, al plantear una propuesta de atención a estudiantes con discapacidad, la minuta final del CTE omitió su participación. Otra fue interrumpida tres veces por el mismo supervisor mientras hablaba. Todas

coincidimos en que **el silencio también es violencia**, y que el lenguaje institucional es capaz de invisibilizarte sin levantar la voz.

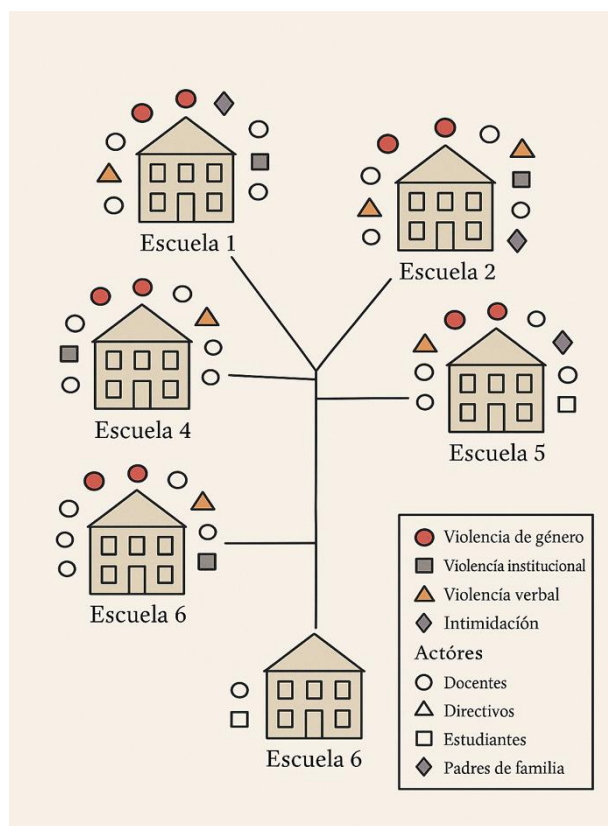
Taller 6 – Cartografiar para sanar

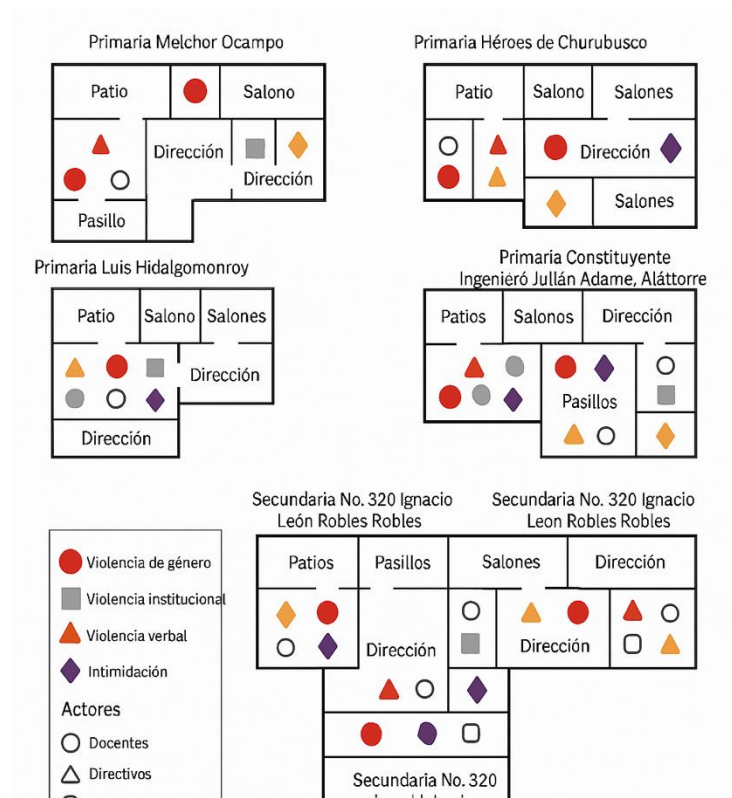
Objetivo: Sistematizar colectivamente las emociones, territorios y memorias trabajadas en los cinco talleres anteriores mediante la elaboración de cartografías sociales.

Desarrollo: Con plumones, tijeras y palabras, cada una construyó su propio mapa emocional. Los compartimos como ofrendas. Algunas fueron coloridas, otras en blanco y negro. Pero todas tenían verdad.

Narrativa: Una compañera marcó el camino de entrada a la escuela con la palabra “*temor*”. Otra escribió sobre el aula: “*Aquí me sentí vista*”. Una tercera colocó un símbolo de corazón sobre una silla donde una colega la invitó a sentarse en medio de una reunión tensa. En cada trazo estaba el deseo de otra escuela. **Dibujar fue sanar. Escuchar fue resistir. Nombrar fue empezar a transformar.**

Anexo 5. Cartografía social de la UDEEI 245





Narrativa de la cartografía en las seis escuelas

Durante el ciclo escolar 2024–2025, en el corazón de Coyoacán, un grupo de siete mujeres —maestras especialistas, una directora, una trabajadora social y una secretaria— nos dimos a la tarea de construir un mapa. No un mapa para ubicar salones o calcular distancias, sino una cartografía emocional y política de las violencias que enfrentamos cada día en nuestro quehacer como integrantes de la UDEEI 245. Una cartografía tejida desde nuestros cuerpos, nuestras memorias y nuestras palabras.

El proceso fue más que metodológico: fue un gesto de cuidado, de reparación, de resistencia. Durante un microtaller realizado en el Consejo Técnico Escolar Fase Intensiva, nos reunimos para hablar de lo que no suele decirse en voz alta. La consigna inicial fue clara: ¿cómo viven las docentes de la UDEEI la violencia en su trabajo cotidiano? Y lo que emergió no fue una respuesta. Fue una explosión de relatos, de gestos, de silencios que, por fin, se atrevían a romperse.

Estábamos en seis escuelas —cinco primarias y una secundaria—, todas cercanas geográficamente, pero profundamente distintas en el trato, las dinámicas, los silencios, los muros. Lo que tenían en común era más fuerte que lo que las diferenciaba: un sistema que nos atraviesa con violencia simbólica e institucional por el simple hecho de ser mujeres que no encajan en el molde tradicional del poder escolar. Porque no tenemos grupo, porque no figuramos en la lista de titularidad, porque acompañamos, pero no mandamos.

En ese microtaller, comenzamos identificando los tipos de violencia que vivimos: de género, institucional, simbólica, verbal, económica, psicológica y hasta física. Decidimos centrarnos en la violencia de género e institucional porque son las más normalizadas, las más invisibles, las que más duelen. Después, nombramos a los actores: docentes varones que nos corrigen condescendientes, directivos que nos exigen silencio, estudiantes que nos juzgan sin conocernos, padres de familia que nos responsabilizan sin límites. Y también, dolorosamente, mujeres con cargos de poder que replican las estructuras patriarcales que decimos combatir.

Luego pensamos en los espacios. ¿Dónde ocurre esta violencia? La respuesta fue inmediata: en los pasillos, donde los comentarios se escurren como cuchillos disfrazados de chisme; en la dirección, donde el juicio institucional se impone; en los salones, donde a veces se nos deja entrar, pero no hablar; en la sala de maestros, donde muchas veces somos las “invitadas incómodas”.

Una compañera contó cómo, al llegar a una primaria, el director la recibió con un “¿y usted qué hace aquí?”. Otra relató que, en la secundaria, su voz fue ignorada durante un CTE entero, hasta que un maestro retomó su propuesta como propia. La trabajadora social confesó que se siente sola, como si su función fuera secundaria, cuando en realidad carga con lo más duro: las historias que nadie quiere escuchar. La directora dijo que incluso ella, con su cargo, ha sido deslegitimada por no seguir las formas autoritarias esperadas de una figura de mando.

Así comenzamos a trazar el mapa. Decidimos usar una simbología sencilla, pero potente.

- Un círculo rojo para señalar la violencia de género.
- Un cuadrado gris para la institucional.
- Un triángulo naranja para la violencia verbal.
- Un rombo morado para la intimidación.

Y símbolos vacíos para los actores: docentes, directivos, estudiantes, padres. Cada una tomó una hoja y comenzó a dibujar las escuelas como las vive, no como las conoce el croquis oficial. Lo que surgió fue una cartografía de lo invisible.

Escuela 1

La dirección estaba rodeada de símbolos de violencia institucional. Las maestras especialistas se sienten juzgadas al cruzar esa puerta. “Ahí no se entra a hablar, se entra a rendir cuentas”. La sala de maestros estaba vacía. No porque no hubiera gente, sino porque nadie nos mira, nadie nos incluye.

Escuela 2

Una compañera pintó el pasillo principal con un rombo morado tras otro. “Aquí me han dicho que no me meta, que eso no es asunto mío”. También había un aula marcada en verde, con un corazón pequeño. “Esta maestra me dejó hablar. Aquí sentí que mi trabajo valía”.

Escuela 3

Una especialista colocó un círculo rojo sobre el baño. “Aquí lloré tres veces esta semana”. El aula estaba tachada. “Nunca me dejaron entrar”. Y el patio, espacio común de recreo, fue pintado como zona de peligro: allí, un grupo de estudiantes la insultó al pasar. Nadie intervino.

Escuela 4

Los símbolos se amontonaban. Una dirección que vigila, una sala de maestros que calla, pasillos largos llenos de juicios flotantes. “Aquí es donde más duele trabajar”, dijo una compañera. Y no era la más violenta físicamente. Era la más fría.

Escuela 5

El mapa fue casi monocromático. Gris. La violencia institucional lo había teñido todo. Allí se pidió a una maestra que no opinara durante una reunión porque “su rol era técnico, no pedagógico”. Fueron enviadas a bodegas o rincones sin mobiliario.

Escuela 6 (la secundaria)

El dolor era más agudo. “Aquí los varones son intocables”, dijo una. La directora recordó cómo se protegió a un maestro acusado de acoso. Se nos exigió silencio. Se nos miró como si exageráramos. La violencia de género no era rumor: era política institucional. Cuando pusimos todos los mapas sobre la mesa, sentimos una mezcla de rabia y alivio. Rabia por lo que vivimos, alivio por saber que no estamos solas. Nadie había exagerado. Todo lo que nombramos fue real. Fue vivido. Fue sostenido en soledad durante mucho tiempo. Pero ya no.

bell hooks dice que enseñar es un acto de amor, pero también de coraje. Que las aulas deben ser espacios de transgresión, de cuidado radical. Esta cartografía fue eso: una transgresión afectiva. Una forma de decir “esto también es escuela”. Porque no podemos seguir hablando de inclusión si quienes sostenemos el vínculo somos sistemáticamente excluidas. Esta narrativa no busca convencer a nadie. Busca enunciar. Busca hacer visible. Busca decir que la violencia de género e

institucional no solo se da entre estudiantes. Se da entre docentes. Se da desde los cargos. Se da hacia quienes acompañamos. Y esas violencias no son menores. Son las que desgastan. La cartografía no nos dio soluciones. Nos dio nombre. Nos dio ubicación. Nos permitió ver que lo que vivimos en cada escuela forma parte de una misma red de silenciamiento, de juicio, de resistencia. Nos permitió decir con claridad que la violencia entre, desde y hacia las docentes de la UDEEI 245 no es un asunto personal. Es estructural. Y como tal, necesita ser mirada, dicha, intervenida.

Porque si algo quedó claro es que no se puede transformar lo que no se nombra. Y nosotras ya empezamos a nombrarlo.