UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

ESPECIALIDAD EN GESTIÓN Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

TÍTULO

“UN RETRATO DE LAS VIOLENCIAS ESTRUCTURAL E INSTITUCIONAL DESDE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA PRIMARIA”.

ALUMNO

NORBERTO MILLÁN MUÑOZ

DIRECTOR DE TESIS

MAESTRO MIGUEL ÁNGEL CASTILLO

Educación
Secretaría de Educación Pública

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



DIRECCIÓN
UNIDAD 095
Azcapotzalco CDMX
Oficio 095/I/452/2026
Clave PIAA: A07
Ciudad de México, 27 de mayo, 2026

DICTAMEN

NORBERTO MILLÁN MUÑOZ
PRESENTE

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a su tesis titulada: **Un retrato de las violencias estructural e institucional desde la gestión institucional en la escuela primaria**, que usted presenta, a propuesta de la **Mtro. Miguel Ángel Castillo Fuentes**, quien fungió como director de dicho trabajo en la **Maestría en Educación Básica con Especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica**, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

NANCY VIRGINIA BENÍTEZ ESQUIVEL
DIRECTORA

S.E.P.
UNIDAD 095
CDMX AZCAPOTZALCO

NVBE/AMH/pmp*



Calzada Azcapotzalco la Villa, No. 1011 Col. San Andrés de las Salinas, alcaldía Azcapotzalco
C.P. 02320, CDMX. unidad095@upn.mx Tel. 5556309700 ext. 5001

Índice

Introducción. 6

Capítulo I. La Política Educativa y el Marco Normativo 8

1.1. Panorama Internacional 8

1.2. Política Nacional..... 15

1.3. El Marco Normativo en el Sistema Educativo Mexicano 18

1.3.1. Artículo 3° Constitucional. 19

1.3.2. Artículo 123 Constitucional..... 25

1.3.3. Ley General de Educación. 25

1.3.4. Ley Federal de los Trabajadores al servicio del Estado, reglamentaria del apartado B) del Artículo 123 Constitucional. 28

1.3.5. Ley General de Responsabilidades Administrativas. 31

1.3.6. Reglamento de las Condiciones General de Trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública (SEP). 33

1.3.7. Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México. 36

1.3.8. El planteamiento de la violencia desde la Nueva Escuela Mexicana. 41

Capítulo II. La violencia en la escuela y la gestión institucional. 55

2.1. Desentrañando la violencia contra docentes en la educación básica. 58

2.1.1. La violencia cultural 59

2.1.2. La violencia estructural 60

2.1.3. La violencia institucional. 64

2.2. La gestión de la violencia en la escuela. 67

2.2.1. La gestión de la violencia en las escuelas desde la visión de la UNESCO. 67
2.2.2. Las herramientas de gestión de la violencia en las escuelas 69
2.2.3. La gestión del conflicto en la escuela. 73
2.3. La gestión educativa. 76
2.3.1. La gestión educativa y su relación con la violencia en la escuela. 79
2.3.2. La Gestión Institucional. 82
2.3.3. La Gestión Escolar. 88
2.3.4. La micropolítica en la escuela 91
2.4. La Dirección escolar en escuelas de educación primaria. 94
2.4.1. La Dirección Escolar, control y adhesión. 98
2.4.2. El estilo de gestión de los directivos escolares 100
Capítulo III. Marco Metodológico. 105
3.1. Planteamiento del Problema 105
3.2. Objetivos 110
3.3. Estado del Arte 111
3.4. Proceso. 121
3.4.1. Paradigma. 122
3.4.2. Método. 125
3.4.3. Población. 127
3.5. Clima Organizacional de la escuela primaria Leyes de Reforma. .. 128
3.5.1. Gestión escolar. 130
3.5.2. Contexto de la escuela. 134
3.5.2.1. Economía 135
3.5.2.2. Empresas y empleo 135

3.5.2.3. Problemas principales 135

3.5.2.4. Edificio Escolar 135

3.5.3. Técnicas e instrumentos. 138

Capítulo 4. Narrativas y experiencias de los actores educativos en el caso de estudio. 144

4.1. La historia de vida de la protagonista del estudio de caso. 145

4.2. Resultados en las entrevistas Semiestructuradas 159

4.2.1. Las violencias estructural e institucional desde la experiencia de actores educativos. 160

4.3. Hallazgos en la investigación 265

4.4. Implicaciones para la Gestión. 272

Capítulo 5. Conclusiones: La violencia estructural e institucional en la gestión institucional en la NEM - un entramado de poder, norma y subjetividad. 278

5.1 La arquitectura normativa: entre la protección declarada y la violencia ejercida 280

5.2. Género y vulnerabilidad diferencial: la maestra como sujeto disciplinable 282

5.3. La invisibilización epistémica y sus efectos sistémicos. 284

5.4. Incidencia en el aspecto pedagógico: cuando la violencia institucional sabotea el aprendizaje. 288

5.5. Resistencias y agencias: la movilización como respuesta a la injusticia. 293

5.6. Contribuciones metodológicas y limitaciones 296

Referencias 314

Introducción.

En el presente año, 2024, cumplo 30 años de vida profesional como docente en educación básica en escuelas primarias. Durante estas tres décadas tuvé la oportunidad de desempeñarme como maestro en escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante 23 años.

Mi ingreso a la SEP fue en el año 2000, desempeñando el puesto de prefecto nocturno en el Internado de Educación Primaria Número 17 Francisco I. Madero, ubicado en el corazón del barrio de Tepito en la Colonia Morelos en la Alcaldía de Venustiano Carranza. En esta escuela llena de historia desde sus orígenes en el año de 1911 gracias a las acciones del entonces presidente Francisco I. Madero quien creó esta escuela para los hijos huérfanos de la Revolución. Fue aquí, en el Internado 17, donde fui testigo por primera vez de la acción violenta que se manifiesta en las escuelas públicas, contra estudiantes, trabajadores de apoyo a la educación y contra docentes. Violencia oral con insultos y ofensas, agresiones físicas con empujones y golpes, pero también violencia institucional al anular los derechos de los trabajadores por parte de la dirección escolar por motivos siempre, de tipo emocional porque la directora esta enojada o porque le cae mal el maestro o la maestra o el trabajador de apoyo que se niega a obedecer los caprichos de esta figura.

El mayor problema, desde mi perspectiva, es que esta violencia estaba completamente normalizada, a nadie le parecía algo inusual o tomaba estas prácticas de violencia como un asunto a atender para conseguir la construcción de una escuela libre de violencia, más bien parecía que la violencia y los colores de la pintura que cubría las paredes de la escuela, eran de lo más natural.

En el año 2017, después de concursar por una plaza en el servicio profesional docente, conseguí ingresar como profesor a la Escuela Primaria Leyes de Reforma, donde sería testigo cercano de la puesta en práctica de la violencia estructural e institucional contra una maestra, y es de aquí, de esta experiencia, que tomé la motivación para conducir mis esfuerzos en los estudios de la Maestría en Educación Básica con especialidad en gestión educativa y procesos organizacionales en

escuelas de educación básica, para desenredar y entender cómo se manifiestan estas violencias y construir un retrato de ellas.

El presente trabajo enfoca su atención por lo tanto, en la violencia que puede surgir desde la autoridad escolar en una institución educativa en contra de un docente, utilizando los recursos legales que el marco normativo vigente otorga a la figura directiva en escuelas de educación primaria en México y, aunado a esto, el desconocimiento que tienen las maestras y los maestros, que ocupados en mejorar en los aspectos pedagógicos en las aulas, desconocen lo relacionado a este marco legal y al normalizar la violencia, pueden ser sujetos de la misma por parte de la autoridad educativa.

Se cuenta con una metodología con base en el estudio de caso, siguiendo a Stake (2007) quien señala referente a este tipo de investigación, “el caso es uno entre muchos; en cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno; podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él, estamos realizando un estudio de caso” (p.15).

El objetivo es abordar desde la gestión institucional, cómo desde la activación de los protocolos de salvaguarda de las niñas y los niños, como medidas de prevención, detección y atención de las violencias en la escuela primaria por parte de la autoridad educativa en las figuras del área jurídica de la Dirección Operativa y de la Supervisión Escolar que en coordinación con la dirección escolar de la escuela, generan la posibilidad de acciones de violencia institucional hacia maestras y maestros pero en particular, como lo sitúa el estudio de caso, en lo ocurrido a una profesora de primaria durante el año 2023.

Para una comprensión del fenómeno de las violencias en la escuela primaria es necesario hacer una revisión analítica del marco normativo oficial vigente, desde sus bases a través del marco internacional que permea en las decisiones gubernamentales en la política educativa que construye y aplica para alinearse a estas observancias de carácter económico, político y social quede desde organismos internaciones se construyen. Una vez desmenuzado el marco legal, comprender las violencias estructural e institucional es menester para poder contar

con el visor conceptual que permitirá observar en el caso que se analizará, las formas en que se presenta en los hechos el acto violento.

La metodología cualitativa ofrece los medios para hacer una recuperación de información a profundidad para conocer las experiencias, pero también las emociones, las impresiones y las percepciones que los informante claves tienen en torno al caso estudiado, donde una maestra de primaria afrontó las consecuencias directas de la violencia estructural y la violencia institucional. Paralelamente, encontrar un punto de convergencia entre las violencias estructural e institucional y, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) fue una tarea que demandó una revisión e interpretación de los postulados de este modelo educativo. Así se logró encontrar la forma en que los soportes axiológicos de la NEM plasmados en la Inclusión y la Interculturalidad Crítica, se encuentran los medios y los modos para realizar en las escuelas, las estrategias, con base en una gestión institucional y una gestión escolar, el proceso que logre la identificación y la erradicación de estas violencias.

De esta forma se logrará la construcción de conocimiento útil para futuras investigaciones o para establecer analogías que posibiliten la comprensión del fenómeno de las violencias estructural e institucional a través de la supuesta aplicación del marco legal vigente, generando daños emocionales, psicológicos, sociales, económico y laborales a docentes y, la incidencia de estas violencias en los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas de la escuela donde se presentan estas, las cuales por lógica consecuencia, afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Capítulo I. La Política Educativa y el Marco Normativo

1.1. Panorama Internacional

Las políticas educativas se definen como las acciones que tienen lugar en un sistema educativo, por lo que es conveniente iniciar señalando que se entiende por

esto el conjunto de instituciones (preescolar, primaria y secundaria públicas y privadas; bachillerato general y tecnológico telebachilleratos y preparatorias privadas; universidades e institutos tecnológicos, universidades estatales y privadas), cuyo propósito es preparar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes para la vida adulta, es decir, la escuela desde su nivel básico hasta superior. En el presente trabajo, de acuerdo con Viennet y Pont (2017) la política educativa puede entenderse formalmente como las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación (p. 19).

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en los sistemas educativos los docentes desempeñan un papel esencial en el ejercicio del derecho a la educación y son fundamentales para alcanzar todos los Objetivos de Desarrollo Sostenido (ODS), especialmente el ODS 4, el cuál expone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”(UNESCO, 2015) Sin embargo, para esta organización los docentes constituyen el factor relevante para lograr una educación de calidad para todos, todos los niños y niñas deben tener acceso a un docente cualificado.

Es necesario tener presente este punto ya que la UNESCO es la agencia especializada promover la educación a nivel internacional, tomando a ésta como la máxima prioridad de sus acciones porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO estipula que “proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes” (UNESCO, 2024). También lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género.

La obra seminal de Jacques Delors, "La educación encierra un tesoro" (1996), publicada por la UNESCO, identifica diversos desafíos que amenazan el desarrollo educativo integral y propone estrategias coherentes para confrontarlos.

Este informe, también conocido como "Informe Delors", constituye un pilar fundamental en la reconstrucción del paradigma educativo contemporáneo (UNESCO, 1996). Los principales desafíos identificados y estrategias propuestas son los siguientes:

Desigualdad en el acceso educativo

Delors señala que las disparidades en el acceso a la educación perpetúan ciclos de desigualdad socioeconómica que limitan el desarrollo colectivo e individual (Delors et al., 1996). Como respuesta, propone un modelo de educación inclusiva y democrática que garantice el acceso universal sin distinción de origen socioeconómico, étnico o geográfico.

Prevalencia de la memorización sobre el pensamiento crítico

El informe critica el paradigma educativo centrado en la acumulación mecánica de información, advirtiendo que esta orientación obstaculiza el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad (Delors et al., 1996). Frente a esto, propone un modelo educativo fundamentado en cuatro pilares esenciales: aprender a conocer (adquisición de instrumentos de comprensión), aprender a hacer (influir sobre el entorno), aprender a vivir juntos (participación y cooperación) y aprender a ser (desarrollo integral de la persona). Estos pilares conforman un marco integral que trasciende la mera transmisión de conocimientos (UNESCO, 1996).

Desvinculación con el contexto real

Delors advierte sobre el riesgo de sistemas educativos desconectados de las realidades sociales, laborales y culturales contemporáneas (Delors et al., 1996). Como respuesta, propone una educación contextualizada que establezca vínculos significativos entre el aprendizaje académico y las experiencias cotidianas, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos auténticos.

Carencia de formación integral

El informe subraya los peligros de una educación exclusivamente orientada a aspectos cognitivos que descuidan dimensiones emocionales, sociales y éticas

del desarrollo humano (Delors et al., 1996). La estrategia propuesta implica la implementación de un currículo equilibrado e integral que atienda todas las dimensiones del desarrollo humano.

Homogeneidad educativa y pérdida cultural.

Delors identifican la amenaza que representa un enfoque educativo estandarizado que desconoce la diversidad cultural y estilos de aprendizaje (UNESCO, 1996). Para contrarrestar esta tendencia, promueve una educación intercultural y diferenciada que reconozca, respeto y valore la diversidad como fuente de enriquecimiento mutuo, no como obstáculo.

Desmotivación y desvinculación del aprendizaje.

El documento identifica la desmotivación estudiantil como consecuencia de sistemas educativos rígidos e impersonales que no conectan con los intereses y necesidades del alumno (Delors et al., 1996). La estrategia propuesta consiste en desarrollar metodologías participativas centradas en el estudiante que fomenten su protagonismo y autonomía.

La visión de Delors trasciende la concepción tradicional de la educación, planteando un enfoque holístico que busca formar individuos capaces de adaptarse a un mundo cambiante, contribuir activamente a la sociedad y desarrollar plenamente su potencial humano. Su propuesta representa un llamado a transformar los sistemas educativos para que respondan efectivamente a los desafíos contemporáneos y futuros, creando las bases para sociedades más justas, pacíficas y sostenibles.

En la misma línea, en el Informe Mundial sobre el Personal Docente, el cual tiene como objetivo ayudar a la comunidad internacional a supervisar y avanzar en su compromiso de garantizar que los docentes y educadores estén capacitados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz (UNESCO, 2023).

En este informe, la UNESCO expone la existencia de factores como la falta de recursos, la masificación de las aulas, la carga de trabajo y los problemas de gestión del aula como situaciones que se deben enfrentar y generan consecuencias, un alto nivel de estrés en el trabajo tienen más probabilidades de decidir abandonar la docencia en los siguientes cinco años. Dependiendo del contexto, los docentes también pueden estar expuestos a una serie de amenazas para su salud, como un mayor riesgo de hipertensión debido al estrés crónico y la tensión constante; depresión como resultado del agotamiento emocional y la presión constante y trastornos musculoesqueléticos por posturas mantenidas, movimientos repetitivos o esfuerzo físico constante. También señala que las normas son una herramienta para la profesionalización de la enseñanza, para orientar el diseño de la formación inicial de los docentes y el desarrollo profesional, para proporcionar un marco para la evaluación del profesorado o para orientar los procesos de contratación de docentes. Sin embargo, cuando se utilizan como marcos rígidos para orientar y evaluar la práctica docente, pueden reducir la capacidad de acción de los docentes y aumentar su estrés e insatisfacción laboral.

La UNESCO y el Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021 elaborado por la Internacional de la Educación, señalan que el bienestar del profesorado está relacionado tanto con el estrés como con la decisión de abandonar la docencia. Viac y Fraser (2020) definen el bienestar del personal docente como “sus respuestas a las condiciones cognitivas, emocionales, sanitarias y sociales relacionadas con su trabajo y su profesión” (p. 18). Un bienestar deficiente entre el profesorado puede tener efectos negativos en la eficacia de su práctica y en los resultados del alumnado (Viac y Fraser, 2020). Esta es la principal razón de que en los últimos años surjan intervenciones organizativas destinadas a brindar apoyo para conseguir el bienestar del personal docente, muchas veces en forma de programas de psicología positiva y resiliencia (Waters y Loton, 2019). Si bien estos enfoques podrían ayudar al personal docente a velar por su propio bienestar físico y mental, también los responsabilizan de unas condiciones sistémicas que están totalmente o en parte fuera de su control como es el estatus de la profesión, la carga

de trabajo excesiva y la aplicación rigurosa de marcos normativos que limitan la autonomía profesional y someten al docente al escrutinio de la autoridad educativa.

La precariedad económica también es un factor que socava la situación del personal docente. El estatus de la docencia como opción profesional segura se ha visto desestabilizado por el paso de contrataciones temporales o condicionadas. Cada vez son más los gobiernos que muestran preferencia por contratar personal eventual para responder a los problemas económicos y a la falta de profesorado (Viac y Fraser, 2020). En países o incluso, en regiones, donde la precariedad laboral también afecta a la vida del personal docente, se han documentado preocupaciones similares. Por ejemplo, en un estudio sobre el personal docente con contratos ocasionales realizado en toda Australasia, Mercieca (2017) observó que sus condiciones de trabajo producían una serie de efectos adversos, como el estrés psicológico por la incertidumbre sobre la continuidad laboral, la falta de apoyo y de oportunidades de capacitación y los obstáculos para cumplir con los requisitos para acceder a la profesión. Las personas que participaron en el estudio también indicaron sentirse muy presionadas y con la necesidad de ganarse siempre el respeto de la dirección escolar con la esperanza de que se les vuelva a contratar. De forma similar, Charteris et al. (2017) sugieren que, en condiciones precarias, el personal docente contractual se somete a prácticas de auto vigilancia y conformidad con el objetivo de hacerse con un futuro empleo. Stacey et al. (2021) sostienen que muchos y muchas docentes interinos sienten que “deben trabajar más que el personal titular para ‘demostrar su capacidad’ ante la dirección escolar” (p. 1). Entregando así un poder a las autoridades escolares sobre los docentes con precariedad laboral.

En el caso de nuestra región, la inestabilidad política prolongada, la ingobernabilidad y la crisis económica que caracteriza a América Latina en los últimos años, reflejan la apertura de un periodo de conflicto que tiene sus manifestaciones más visibles en un estado de anomia generalizada en el plano tanto social como político, está provocando un aumento preocupante de los niveles de violencia en todos los estratos y niveles sociales. (Rodríguez, 2004, p. 5)

Los estudios sobre violencia en la escuela con predominancia se enfocan en los y las estudiantes y el rol del docente para promover y construir ambientes de paz. Una encuesta mundial en línea sobre las percepciones y la práctica de las y los docentes en relación con la violencia escolar, realizada por la UNESCO en 2020, reveló que no todos los y las docentes están plenamente preparados para cumplir la función de prevenir y abordar la violencia escolar, destacando el descubrimiento por parte de la UNESCO que la mitad de las y los docentes encuestados afirman haber recibido poca o ninguna formación sobre la violencia escolar durante su formación previa, y más de dos tercios dicen haber aprendido a gestionar la violencia escolar a través de la experiencia. Tres de cada cuatro docentes encuestados pueden identificar la violencia física y sexual, pero es menos probable que reconozcan algunas formas de violencia psicológica.

La violencia en las escuelas, particularmente aquella vinculada a los y las estudiantes, ha sido atendida de manera insuficiente desde la formación inicial docente y, en consecuencia, también durante el ejercicio profesional. Esta situación ha contribuido a reforzar la percepción de que, a nivel internacional, los estudios existentes se centran casi exclusivamente en la violencia estudiantil, dejando en segundo plano el análisis de la violencia estructural e institucional que enfrentan los propios docentes. Ante esta ausencia, resulta indispensable orientar los esfuerzos de investigación en el ámbito nacional para comprender, visibilizar y atender el marco en el que surge y se reproduce la violencia ejercida contra el magisterio.

En este sentido, es necesario reconocer que las autoridades educativas no solo cumplen una función normativa y administrativa, sino que también poseen la capacidad de generar condiciones que impactan directamente en el bienestar, la dignidad y la autonomía de los docentes. Las prácticas de gestión vertical, la falta de acompañamiento pedagógico, las exigencias burocráticas desproporcionadas, así como la ausencia de mecanismos efectivos de defensa y protección laboral, pueden configurarse como expresiones de violencia institucional. De este modo, la relación jerárquica y la manera en que se ejerce la autoridad dentro del sistema educativo se convierten en factores determinantes que explican el surgimiento de

esta forma de violencia contra los docentes, la cual requiere ser investigada, comprendida y atendida de manera integral para garantizar un ambiente escolar justo y respetuoso.

1.2. Política Nacional

En México, al igual que en otros países, las reformas educativas se presentan como discursos orientados a regular los aspectos sociales, económicos y culturales vinculados al ámbito escolar. Dentro de las instituciones educativas, estas reformas suelen justificarse a partir de tres dimensiones fundamentales: la falta de aceptación derivada de la desvinculación y disfuncionalidad estructural respecto al contexto socioeconómico; la crisis de los paradigmas educativos frente a la necesidad de responder a los cambios impulsados por los avances tecnológicos; y la irrupción de fenómenos que cuestionan y desestabilizan la dinámica institucional (Martínez y Ferrer, 2004).

En este escenario, emergen y se hacen visibles problemáticas que trascienden lo pedagógico y alcanzan la esfera de lo social y lo organizacional, entre las que destacan la violencia escolar, la violencia institucional y el malestar docente. Estos fenómenos no solo son reflejo de las tensiones derivadas de las reformas, sino también de la manera en que las políticas educativas se diseñan e implementan sin atender de forma suficiente las realidades y necesidades concretas de las comunidades escolares.

De esta forma se construyen dos dimensiones de estudio para reconocer los elementos que vulneran a los docentes: las resistencias y, toda práctica que se fundamenta en la política de la individualidad, en las diferentes acciones que pueden ser observadas, realizadas, ordenadas, encubiertas, omitidas, inadvertidas y/o realizadas en forma sistemática orientadas a identificar en las resistencias las formas en que los docentes se resisten a políticas, prácticas o cambios que consideran perjudiciales, analizar las razones detrás de estas resistencias y examinar cómo estas resistencias afectan el bienestar y la eficacia de los docentes

así como las consecuencias de estas resistencias tanto para los docentes como para la institución educativa.

En el caso de las prácticas sustentadas en la política de la individualidad, resulta pertinente analizar cómo las políticas educativas promueven o refuerzan dinámicas individualistas entre los docentes. Dichas prácticas, al privilegiar la competencia por encima de la cooperación, tienden a debilitar el trabajo colegiado y el sentido de comunidad que debería caracterizar a las instituciones escolares. Este énfasis en el rendimiento individual genera consecuencias significativas: por un lado, favorece el aislamiento profesional y limita la construcción de redes de apoyo entre colegas; por otro, intensifica la competencia excesiva, lo que puede derivar en un clima laboral fragmentado y poco solidario.

Estas dimensiones pueden identificarse en el entorno escolar a través de múltiples manifestaciones. Se reflejan en los comportamientos visibles de docentes, directivos y estudiantes; en las acciones concretas impulsadas desde la gestión institucional o por las políticas educativas; en las directrices, normas y mandatos emitidos por la administración o el propio sistema educativo; en aquellas acciones que deberían implementarse pero que son omitidas, y también en prácticas que se reproducen de manera automática, sin que los actores escolares sean plenamente conscientes de su alcance o de sus implicaciones.

Las dimensiones resistencias y prácticas de la política de la individualidad, se entiende la primera en los hechos, y la segunda, por su esencia simbólica, dentro del campo de la micropolítica entendiéndola como “un terreno neutral en el cual diferentes grupos compiten para ocupar las posiciones de poder; su objetivo es meramente desplazar a otros con el fin de ocupar su lugar” (Mouffe, 2011, p. 28). Y siguiendo en el mismo orden de ideas, retomando lo expuesto por Arendt (2006) que el “poder, corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente” (p. 60). De la misma forma, el carácter de la violencia institucional puede ser confundido con la puesta en práctica de las medidas generadas por dictámenes políticos.

La dimensión de los hechos, las resistencias, integra tanto procesos de tipo institucional como de interacción entre los docentes, incluyendo padres de familia y estudiantes. Esta dimensión se enfoca en un orden vertical- jerárquico (disposiciones normativas- jurídicas) que desvela la delgada unión de los docentes con la política educativa, así como con las autoridades escolares inmediatas. Aunado a lo anterior, encontramos que toda relación es un instrumento de poder, de acuerdo con Foucault (2013) quien refería en este sentido que "una de las maneras en las que se ha analizado el poder es a partir de lo que está permitido y lo prohibido" (p. 40), haciendo énfasis en el hecho de que las relaciones de poder son complejas, por lo tanto, en esta dimensión se expone un poder con fines políticos en vínculo con lo normativo oficial del sistema educativo.

En las escuelas, las relaciones de poder están "instituidas políticamente" (Mouffe, 2011), provocando una confrontación al momento de la implementación de la norma, es decir, lo que ocurre cuando se confrontan disposiciones normativas con las manifestaciones y consecuencias que se generan con ello dentro del escenario educativo. Existen situaciones donde el ejercicio de poder que ostenta una autoridad logra asegurar su interés a través de la justificación de la norma, al momento de imponer la obediencia a la misma y en la legitimación de la interacción que delimita a la actuación política y los comportamientos dentro de la institución educativa por parte de sus miembros. Es en esta dimensión donde la posición implica una lucha o estrategia política que tiene acción en el control y expresión de la política educativa oficial, ya que los preceptos obligatorios intervienen normando, con base en los intereses de la autoridad, la relación e interacción entre los docentes con las autoridades escolares.

La dimensión simbólica por otra parte permite observar los procesos en la relación de los docentes y las autoridades escolares, analizando su determinación por los espacios institucionales. Esta dimensión se identifica a través de lo que creen las maestras y maestros qué es su labor profesional, la forma en que la norma les permite la acción docente y cómo les significa y resignifica la micropolítica, por lo tanto, se retoman las emociones, malestares y sentimientos, además de la

“homogeneización del poder en cualquier nivel de dominio” (Cfr. Foucault, 2008) que constata la normalización de la violencia institucional y de la política en su tendencia imperativa y de ordenamiento que se aplica diariamente en las escuelas. El análisis de la dimensión simbólica permite reconocer a los docentes y actores al manifestar a través de actitudes, acciones, gestos, expresiones, modos, maneras, comentarios, muecas o modales, el rechazo a la norma oficial y a las acciones que emprende la autoridad que manifiesta la dominación en la dinámica cotidiana en las escuelas.

1.3. El Marco Normativo en el Sistema Educativo Mexicano

En *La Regulación de la Educación en Materia Federal*, las normas jurídicas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje y al funcionamiento del sistema educativo constituyen una de las principales funciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, no basta con delimitar el ámbito normativo de la educación; es indispensable considerar también a los sujetos que intervienen en ella, las relaciones que se generan entre docentes, autoridades y comunidad, así como los mecanismos de vinculación entre las instancias gubernamentales y la sociedad.

En el marco de este trabajo, resulta necesario avanzar hacia una comprensión integral del entramado legal y operativo que regula la educación pública, así como de las condiciones laborales de los trabajadores del sector educativo en México —particularmente en la Ciudad de México—, con el fin de identificar las disposiciones que pueden dar lugar a interpretaciones arbitrarias o aplicaciones discrecionales. Entre las principales problemáticas destacan la ausencia de protecciones claras contra el abuso de autoridad, las discrepancias entre los derechos reconocidos en la norma y su ejercicio en la práctica, y la manera en que la estructura legal y administrativa puede, de manera inadvertida, facilitar o perpetuar formas de violencia estructural e institucional hacia los docentes.

Para este análisis, es indispensable revisar de manera puntual los siguientes referentes normativos:

1. Artículo 3° Constitucional.
2. Artículo 123 Constitucional.
3. Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B del Artículo 123 Constitucional.
4. Ley General de Responsabilidades Administrativas.
5. Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública.
6. Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos en Escuelas Públicas de la Ciudad de México.

La revisión de esta dimensión jurídica tiene como propósito identificar los derechos y obligaciones que corresponden a los docentes, así como reconocer los vacíos legales que, en la práctica, son utilizados para justificar u operar actos de violencia institucional en su contra. Dichos vacíos colocan a los profesionales de la educación en una situación de vulnerabilidad e indefensión, particularmente cuando desconocen las especificidades jurídicas que regulan su labor. Esto es especialmente grave considerando que el magisterio desempeña un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, debería contar con garantías sólidas que respalden su ejercicio profesional y dignifiquen su función social.

1.3.1. Artículo 3° Constitucional.

Revisar el Artículo 3° Constitucional servirá para encontrar puntos clave que propicien el análisis y la reflexión desde una mirada pedagógica y jurídica, si lo es, en especial porque este Artículo expone el derecho a la educación que debe ser visto como una atribución individual para exigir al Estado oportunidades, metas y aprendizajes técnicos, científicos, artísticos y valorativos para tener una visión del mundo y de la sociedad que dignifique a la persona.

El artículo 3º, comienza describiendo cómo debe ser la educación, sus objetivos y alcances. Esto se refiere a los aspectos procedimentales y estructurales de la educación, es decir, cómo debe implementarse y qué metas debe cumplir, planteando el derecho sustantivo el cual es poco específico en cuanto a quiénes son los portadores del derecho (quienes tienen derecho a la educación) y los sujetos obligados (quienes deben proporcionar o garantizar ese derecho). Solo menciona que "todo individuo" tiene derecho a recibir educación básica y media superior.

Por lo anterior, es posible realizar un análisis crítico de esta formulación a partir de diversas razones. En primer lugar, se advierte una **limitación conceptual**: al definirse el derecho a la educación como algo que simplemente se “adjudica” a una persona por el hecho de serlo, se genera una visión reducida y poco robusta de lo que implica este derecho. Bajo esta lógica, la educación se concibe únicamente como una concesión formal, sin atender su dimensión integral como garantía social y como condición necesaria para el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales.

En segundo lugar, se identifica una **contradicción normativa o ambigüedad conceptual**. Mientras que el artículo establece el “derecho” a la educación, simultáneamente señala que la educación básica y media superior es “obligatoria”. Esta dualidad plantea un dilema central: ¿se trata de un derecho, de una obligación, o de ambos al mismo tiempo? Y, en caso afirmativo, ¿cómo se reconcilian estas categorías sin menoscabar la libertad, la autonomía y la corresponsabilidad de los sujetos involucrados?

Este cuestionamiento resulta especialmente relevante en el ámbito docente, ya que el profesorado se convierte en el principal garante del derecho a la educación, pero al mismo tiempo se encuentra sujeto a las tensiones y contradicciones derivadas de la obligatoriedad. De este modo, la aparente ambigüedad legal no solo tiene implicaciones teóricas, sino también prácticas, pues repercute directamente en el ejercicio profesional docente, en la forma en que se concibe su papel social y en las responsabilidades que se le imponen dentro del sistema educativo.

El contenido del artículo 3º constitucional prevé simultáneamente el derecho, los valores y procesos para cumplir con la función educativa, aunque debido a la combinación excesiva de normas de proceso que dificultan su interpretación y aplicación va en contra de los principios de técnica legislativa que sugieren que las constituciones deben contener principalmente normas generales y principios fundamentales. También este artículo expone los valores y derechos que demandan ser interpretados en varios de sus segmentos para lograr unificar los valores normativos individuales, que son normas de derechos humanos, y las directrices institucionales del proceso educativo para los ámbitos de competencia de cada autoridad.

Jurídicamente, lo anterior constituye un problema porque los valores carecen de medidas homogéneas que permitan traducirlos en acciones concretas. Esto se observa en enunciados amplios o imprecisos, tales como *"el amor a la patria"* o *"la solidaridad internacional"*. Aunado a ello, la redacción del artículo 3º constitucional evidencia limitaciones de técnica legislativa, ya que confunde el derecho a la educación con el proceso educativo mismo. Esta ambigüedad genera tensiones conceptuales y prácticas, al entremezclar el carácter normativo de los derechos humanos con los procesos pedagógicos, dejando de lado el enfoque subjetivo y garantista del derecho a la educación (Carbonell, 2019).

Desde la perspectiva de la política educativa, el diseño constitucional adopta un modelo vertical y de corte gerencial en la toma de decisiones, lo cual contradice el postulado democrático que el propio artículo 3º, fracción VII, reconoce. Si bien la planeación educativa recae en el poder ejecutivo, el Congreso de la Unión queda reducido a funciones de unificación normativa y sanción de servidores públicos del sistema educativo, entre ellos los docentes (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 1917/2023).

En este sentido, el diseño institucional puede generar **violencia estructural e institucional**, en tanto reproduce desigualdades mediante la centralización del poder. Ello se refleja en los siguientes aspectos:

1. **Diseño vertical y estilo gerencial**: El artículo 3º configura un esquema donde las decisiones emanan principalmente del poder ejecutivo. Se trata de una estructura jerárquica, con flujos de arriba hacia abajo, que limita la participación de actores escolares y comunitarios en la toma de decisiones.
2. **Violencia estructural en el ámbito educativo**:
   a) **Marginación de voces**: La escasa participación de docentes, estudiantes y comunidades en el diseño de políticas impide que sus necesidades y experiencias sean tomadas en cuenta (Latapí, 2009).
   b) **Descontextualización**: Las políticas centralizadas pueden desconocer las realidades socioculturales locales, debilitando la pertinencia de la acción educativa (Ornelas, 2019).
   c) **Desempoderamiento**: La exclusión de los actores escolares en la toma de decisiones favorece sentimientos de impotencia y desapego hacia la institución educativa (Ezpeleta, 2004).

En este punto, es necesario precisar que la **Nueva Escuela Mexicana (NEM)** se presenta precisamente como un giro frente a este esquema centralizado y vertical. En su fundamento teórico y metodológico, la NEM promueve una **visión democrática, participativa y comunitaria** de la educación, donde el centro ya no es el Estado como ente rector exclusivo, sino la **comunidad educativa en su conjunto** (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

A diferencia del modelo vertical señalado en la redacción constitucional, la NEM plantea:

- **Corresponsabilidad social** en la formación de niñas, niños y adolescentes, donde la comunidad escolar y las familias se reconocen como agentes activos del proceso educativo (SEP, 2022a).
- **Atención a la diversidad y al contexto**: Busca que las políticas y prácticas educativas se adapten a las necesidades específicas de cada región y población (Schmelkes, 2020).

- **Democratización de la gestión escolar**: Promueve el trabajo colegiado, el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y la participación de las comunidades para la toma de decisiones locales (SEP, 2022b).

En síntesis, mientras el diseño constitucional descrito reproduce un modelo de gestión centralizado y potencialmente generador de violencia estructural, la NEM propone un paradigma de **educación inclusiva, equitativa y democrática**, que se construye desde las escuelas y comunidades, atendiendo a la pluralidad cultural y social de México.

3. Violencia institucional: La estructura jerárquica puede manifestarse como violencia institucional: a) Sanciones y control: El énfasis en la "sanción a los servidores públicos educativos" puede crear un ambiente de vigilancia y castigo más que de apoyo y desarrollo profesional. b) Uniformidad forzada: La centralización puede imponer prácticas y contenidos educativos que no respetan la diversidad cultural y lingüística del país. c) Burocratización: El sistema puede generar procesos burocráticos que dificultan la innovación y la adaptación a las necesidades cambiantes.
4. Impacto en los docentes: Los maestros, al ser considerados principalmente como ejecutores de políticas y no con la autonomía profesional, a pesar de ser éste un postulado pedagógico y filosófico de la NEM pueden experimentar: a) Desprofesionalización: Reducción de su capacidad para tomar decisiones pedagógicas basadas en su experiencia y conocimiento del contexto local. b) Estrés y burnout: La presión por cumplir con directrices externas puede generar agotamiento y desmotivación. c) Resistencia: Puede surgir oposición a las reformas, lo que a su vez puede ser interpretado como indisciplina y generar más conflicto.

En síntesis, aunque el artículo 3º constitucional tiene como propósito configurar un sistema educativo nacional funcional, su diseño vertical y centralizado puede derivar en formas sutiles pero significativas de violencia estructural e institucional. Dicho fenómeno se manifiesta en la marginación de voces clave —

docentes, estudiantes y comunidades—, en la imposición de políticas descontextualizadas y en la generación de un clima que los actores educativos pueden percibir como opresivo y limitante de su agencia profesional (Latapí, 2009; Ornelas, 2019).

Para mitigar estos efectos, se vuelve indispensable avanzar hacia procesos de democratización educativa, donde la toma de decisiones no se restrinja a los niveles jerárquicos superiores, sino que se construya de manera colegiada y participativa en los espacios escolares y comunitarios. En este marco, la autonomía profesional docente resulta esencial, pues permite transitar de un modelo de docente "reproductor" —que únicamente ejecuta lineamientos— hacia un docente reflexivo, crítico y autónomo, capaz de adaptar y resignificar las políticas educativas de acuerdo con las realidades locales (Schmelkes, 2020).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea explícitamente este desafío. Si bien su discurso teórico-filosófico promueve la inclusión, la democracia y la equidad, al interior del propio Sistema Educativo Nacional (SEN) persisten barreras y tensiones que dificultan desmontar el paradigma vertical y gerencial. Esto es evidente en la implementación del Marco Curricular 2022, donde se reconoce que una de las tareas fundamentales en la Fase 3 es desmontar los procesos mono-lógicos, individualistas y verticales de enseñar y de formar profesionales docentes (SEP, 2022a). En este sentido, la discusión sobre la verticalidad no debe restringirse a la dimensión jurídica de la Constitución, sino situarse en el análisis de las organizaciones educativas y de las dinámicas escolares, donde realmente se define si la NEM logra consolidar un modelo horizontal y participativo de gestión y enseñanza.

El reto no es solo normativo, sino profundamente organizacional y cultural: transformar el ejercicio de la política educativa en prácticas cotidianas que fortalezcan la autonomía docente, el trabajo colectivo y la participación democrática en las escuelas.

1.3.2. Artículo 123 Constitucional.

La creación del artículo 123 constitucional materializó la existencia de un derecho del trabajo que fortaleció el conjunto de derechos sociales que expresa la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Un derecho protector de los trabajadores sustentado en principios básicos e irrenunciables: la concepción del trabajo como un derecho y un deber sociales, la libertad e igualdad en el trabajo, la irrenunciabilidad de los derechos que la Constitución y las leyes otorgan y la estabilidad en el empleo.

El derecho del trabajo surge como un conjunto de normas cuyo objeto principal es garantizar el equilibrio y la justicia social en las relaciones obrero-patronales. Está constituido por un mínimo de garantías sociales para los trabajadores y trabajadoras, susceptibles de ser mejoradas, nunca reducidas o negadas, a través de contratación individual o colectiva.

1.3.3. Ley General de Educación.

Esta ley establece el derecho a la educación. Su objeto es regular la educación que imparta el Estado, (Federación, Estados, Ciudad de México y municipios), sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Establece que todo habitante del país tiene iguales oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional. Obliga al Estado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria, secundaria, y media superior.

Con base en los intereses de este trabajo, un punto interesante de la Ley General de Educación es el fomento a la cultura de la paz y la no violencia. Esta postura exige una atención especial porque se rescata el significado de la armonía social en la construcción de los procesos educativos con los valores de la paz y el progreso de la sociedad.

Este tema es central en la presente investigación ya que marca que todas las autoridades educativas y actores del proceso educativo (padres de familia, profesores, directivos, instituciones de derechos humanos, etc.) están involucrados en el fomento a la cultura de la paz y la no violencia por lo que es necesario mejorar los flujos y los patrones sociales para enfrentar la violencia en todos sus ámbitos.

La violencia en las escuelas de educación básica en México ha mostrado incrementos significativos en los últimos años, afectando a todos los participantes del proceso educativo tanto dentro como fuera de las instituciones. Este fenómeno no solo compromete el bienestar de los estudiantes, sino que también impacta negativamente en el ambiente escolar y en la calidad educativa. Datos Recientes sobre la Violencia Escolar en México de acuerdo a la Secretaría de Salud, en 2023 se registraron 943 hospitalizaciones de menores de entre 1 y 17 años debido a violencia física en entornos escolares, lo que representa un aumento del 69.3% respecto a 2022 y del 106.8% desde 2010. Este incremento es alarmante y señala la necesidad de intervenciones urgentes (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM]. (s.f.).)

Además, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua 2021 reveló que 30,700 adolescentes de entre 10 y 17 años fueron víctimas de violencia física en la escuela en los últimos 12 meses, lo que equivale a 2 de cada 1,000 en este grupo de edad (ídem).

Para atender la problemática de la violencia en el entorno escolar, en México se han desarrollado diversos **modelos y protocolos** enmarcados en la legislación vigente y en las políticas públicas educativas. Estos instrumentos no solo buscan la atención inmediata de casos, sino que también apuntan a la **prevención, transformación cultural y garantía del derecho a una educación libre de violencia**, conforme a lo establecido en el artículo 3º constitucional y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014). A continuación, se destacan algunos de los más relevantes:

1. **Protocolos para la Prevención y Atención de las Violencias en las Escuelas**.

Implementados en diversas entidades federativas, como la Ciudad de México, estos protocolos tienen como propósito fortalecer la **convivencia escolar** y salvaguardar los **derechos humanos** en el ámbito educativo. Están dirigidos al personal docente, directivo, administrativo y a las familias, fomentando **acciones conjuntas y corresponsables** en la prevención y atención de situaciones de violencia (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017; Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México [AEFCM], 2020).

2. **Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar**.
   Este modelo, inspirado en enfoques de gestión escolar democrática, propone una intervención en tres niveles:

   Contención: respuesta inmediata ante situaciones que alteran la convivencia.

   Resolución de conflictos: desarrollo de habilidades socioemocionales para enfrentar de manera constructiva los conflictos inherentes a la vida escolar.

   Transformación de prácticas pedagógicas y de gestión: generación de entornos escolares pacíficos y participativos, donde la cultura de paz sea el eje transversal de la formación.

Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de atender la violencia cuando ocurre, sino de **prevenirla y erradicarla mediante cambios profundos en la cultura escolar y en la gestión educativa** (Díaz-Aguado, 2015; SEP, 2022).

3. **Modelos de Prevención del Bullying**.
   Diversos enfoques priorizan la formación académica y socioemocional de los estudiantes, incorporando en los planes de estudio **contenidos y proyectos específicos** para abordar el acoso escolar (*bullying*). Este modelo de convivencia constructiva enfatiza la **educación en valores, la sensibilización y el trabajo colaborativo** como herramientas esenciales

para prevenir la violencia y consolidar una **escuela como espacio seguro y democrático** (Ortega & Del Rey, 2017; UNESCO, 2019).

En suma, los protocolos y modelos vigentes se articulan con los principios de la **Nueva Escuela Mexicana (NEM)**, que promueve una **educación inclusiva, equitativa y con sentido comunitario**, colocando en el centro la corresponsabilidad de todos los actores educativos en la construcción de una cultura de paz.

A pesar de la implementación de estos modelos y protocolos, los datos recientes indican que la violencia escolar continúa en aumento. Esto sugiere la necesidad de evaluar la efectividad de las estrategias actuales y considerar enfoques más integrales que involucren a toda la comunidad educativa, incluyendo a estudiantes, docentes, familias y autoridades.

Es fundamental promover una cultura de paz y respeto en las escuelas, fomentando la educación socioemocional y la resolución pacífica de conflictos. Además, se requiere una formación continua para el personal educativo en la identificación y manejo de situaciones de violencia, así como la participación activa de las familias en la construcción de entornos seguros y saludables para los estudiantes.

Solo a través de un compromiso colectivo y la implementación de estrategias efectivas y sostenibles se podrá revertir la tendencia creciente de la violencia en las escuelas y garantizar un ambiente propicio para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes en México.

1.3.4. Ley Federal de los Trabajadores al servicio del Estado, reglamentaria del apartado B) del Artículo 123 Constitucional.

Conforme a lo dispuesto por el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil, por lo que se debe promover la creación de empleos y la

organización social para el trabajo, conforme a la ley desde 1917 pero fue hasta 1960 que la Constitución General de la República tiene adicionado el artículo 123 con el apartado B para regular las relaciones de trabajo de los servidores públicos, y su reglamentaria, la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, y a pesar de su existencia, muchos trabajadores al servicio del Estado, como los docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, no tienen un pleno disfrute de las garantías sociales o se hallan injusta y definitivamente marginados de sus beneficios, debido, principalmente, a limitantes de carácter legislativo, que no tienen razón de ser en un Estado de Derecho que postula los principios de igualdad y de seguridad jurídica, y que ha sido el precursor en la consagración constitucional de los derechos humanos y sociales.

Es necesario para lograr una mejor comprensión de la importancia de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y su relación con el trabajo, plasmar lo que se postula en el artículo 46 bis de esta ley:

Cuando el trabajador incurra en alguna de las causales a que se refiere la fracción V del artículo anterior (artículo 46), el jefe superior de la oficina procederá a levantar acta administrativa, con intervención del trabajador y un representante del sindicato respectivo, en la que con toda precisión se asentarán los hechos, la declaración del trabajador afectado y las de los testigos de cargo y de descargo que se propongan, la que se firmará por los que en ella intervengan y por dos testigos de asistencia, debiendo entregarse en ese mismo acto, una copia al trabajador y otra al representante sindical. Si a juicio del Titular procede demandar ante el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje la terminación de los efectos del nombramiento del trabajador, a la demanda se acompañarán, como instrumentos base de la acción, el acta administrativa y los documentos que, al formularse ésta, se hayan agregado a ésta.

El articulo 46 bis es el camino que se sigue para poder separar a un docente de su plaza como tal, de acuerdo con datos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sección 9, al mes se levantan 30 actas administrativas 46 Bis a maestras y maestros de la Ciudad de México, enfrentando así un proceso legal

puede durar una cantidad indeterminada de años para que se logre una conclusión o fallo judicial. Lo notable es que este proceso puede iniciar con tan solo una queja de un padre de familia contra cualquier docente.

Es necesario mencionar los párrafos anteriores ya que para efectos de comprensión sobre la violencia institucional que en este caso es de interés, se requiere tener presente el proceso que se sigue al momento que un trabajador del Estado enfrenta una acusación y la consecuente acta administrativa ya que la Secretaría de Educación Pública a través de su departamento legal con sus apoderados legales, no respetan este proceso que señala la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, en especial en lo referente a lo dispuesto en el artículo 113, fracción II, inciso c) de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado:

> **"Artículo 113**. Prescriben:
>
> **I** En un mes.
>
> **II** En cuatro meses:

a) …
b)
c) La facultad de los funcionaros para suspender, cesar o disciplinar a sus trabajadores, contado el término desde que sean conocidas las causas…

Sin embargo, en este caso que nos ocupa analizar, después de 6 meses de haber efectuado el Acta Administrativa 46 Bis, la SEP inició un juicio para conseguir el cese de la docente en cuestión sin contar incluso con uno de los requisitos fundamentales para tal caso: La calificación del Acta Administrativa por parte del Órgano de Control Interno de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) y que en esta se determine el inicio del juicio. Claramente un acto de violencia institucional por parte de SEP.

1.3.5. Ley General de Responsabilidades Administrativas.

Esta Ley, tiene por objeto la distribución de competencias entre los distintos órdenes de gobierno para establecer las responsabilidades administrativas de los Servidores Públicos, sus obligaciones, las sanciones aplicables por los actos u omisiones en que estos incurran y las que correspondan a los particulares vinculados con faltas administrativas graves, así como los procedimientos para su aplicación.

De esta Ley destaca el Título tercero de las faltas administrativas de los servidores públicos y actos de particulares vinculados con faltas administrativas graves Capítulo I: De las Faltas administrativas no graves de los Servidores Públicos, en el Artículo 49 se expresa: “Incurrirá en Falta administrativa no grave el servidor público cuyos actos u omisiones incumplan o transgredan lo contenido en las obligaciones”.

En secuencia el artículo 50: “También se considerará Falta administrativa no grave, los daños y perjuicios que, de manera culposa o negligente y sin incurrir en alguna de las faltas administrativas graves señaladas en el Capítulo siguiente, cause un servidor público a la Hacienda Pública o al patrimonio de un Ente público.”

El **Capítulo II “De las faltas administrativas graves de los Servidores Públicos”**, comprendido entre los artículos 51 al 64 de la **Ley General de Responsabilidades Administrativas (LGRA)**, establece de manera específica y clara aquellas conductas que constituyen transgresiones a la ética y legalidad del servicio público. Para los docentes y directivos del Sistema Educativo Nacional, estas disposiciones adquieren un valor fundamental, pues marcan los límites de la función profesional y advierten sobre prácticas que pueden configurar **violencia institucional**, entendida como el ejercicio arbitrario o abusivo de la autoridad en detrimento de los derechos de las personas.

Un ejemplo de ello se encuentra en el **artículo 57 de la LGRA**, que señala lo siguiente:

“Incurrirá en abuso de funciones la persona servidora o servidor público que ejerza atribuciones que no tenga conferidas o se valga de las que tenga, para realizar o inducir actos u omisiones arbitrarios, para generar un beneficio para sí o para las personas a las que se refiere el artículo 52 de esta Ley o para causar perjuicio a alguna persona o al servicio público; así como cuando realiza por sí o a través de un tercero, alguna de las conductas descritas en el artículo 20 Ter, de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia” (LGRA, 2016/2023).

La claridad de esta disposición normativa obliga a los actores educativos a **revisar críticamente sus prácticas** en la gestión escolar, la enseñanza y la relación con estudiantes, familias y colegas. No se trata únicamente de cumplir con la ley en sentido formal, sino de **asumir un compromiso ético y profesional** que garantice que la escuela sea un espacio libre de violencias y de reproducción de desigualdades.

El análisis de las faltas administrativas graves previstas en la LGRA muestra que la violencia institucional no siempre se manifiesta en acciones explícitas de maltrato, sino que también puede emerger en decisiones arbitrarias, omisiones injustificadas o en el uso indebido de la autoridad. En este sentido, la escuela como institución corre el riesgo de convertirse en un espacio donde se normalicen relaciones verticales de poder que vulneren los derechos de estudiantes y docentes.

Desde una mirada crítica, resulta imprescindible que el marco normativo no sea visto solo como una herramienta sancionadora, sino como una oportunidad para replantear las prácticas escolares en clave de ética pública, justicia social y derechos humanos. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019; SEP, 2022) avanza en este sentido, al reconocer que el fortalecimiento de la vida democrática escolar depende de desmontar estructuras verticales y construir una cultura de corresponsabilidad, diálogo y participación.

Por ello, el reto para la gestión educativa es doble: cumplir con la normatividad vigente y, al mismo tiempo, transformar las prácticas cotidianas para

que el servicio educativo no reproduzca formas de violencia institucional, sino que sea un espacio garante de derechos y de construcción de ciudadanía democrática.

1.3.6. Reglamento de las Condiciones General de Trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicado el 29 de enero de 1946 bajo la presidencia de Manuel Ávila Camacho, surgió con la finalidad de establecer un ordenamiento que definiera los derechos y obligaciones de los trabajadores de esta dependencia, así como de regular las condiciones laborales de quienes integran el sector educativo. Aunque responde a un contexto histórico determinado, muchos de sus preceptos siguen siendo una referencia para entender las dinámicas de relación laboral en el sistema educativo nacional.

Entre los artículos más relevantes se encuentran el **24 y 25**, que describen obligaciones específicas de los trabajadores de la SEP. Algunos de los numerales más significativos son:

- **V.** Desempeñar las funciones propias de su cargo con la intensidad y calidad que este requiera.
- **VI.** Obedecer las órdenes e instrucciones que reciban de sus superiores en asuntos propios del servicio, pudiendo expresar objeciones una vez cumplidas.
- **VIII.** Tratar con cortesía y diligencia al público.
- **IX.** Observar una conducta decorosa en todos los actos de su vida pública, evitando menoscabar su reputación en perjuicio del servicio encomendado.
- **XVI.** Comunicar oportunamente a sus superiores cualquier irregularidad observada en el servicio.

Asimismo, el **artículo 26** establece prohibiciones claras, entre ellas:

- **I.** Aprovechar los servicios del personal en asuntos particulares o ajenos a los oficiales de la Secretaría.
- **II.** Proporcionar a particulares, sin autorización, documentos o datos de la dependencia.
- **III.** Realizar colectas o rifas durante el horario laboral.

La vigencia de este reglamento permite advertir un marco normativo rígido, que, si bien enuncia derechos y obligaciones legítimas para el buen funcionamiento del servicio público, también evidencia la manera en que se estructuraron históricamente las relaciones verticales de poder en el ámbito educativo.

En el caso de los docentes de educación básica, estas disposiciones han significado, en la práctica, una carga normativa que privilegia la obediencia y la disciplina institucional por encima de la autonomía profesional. Preceptos como “obedecer las órdenes de los superiores” o “observar una conducta decorosa incluso fuera del ámbito laboral” reflejan un modelo de control que trasciende lo estrictamente laboral y se adentra en la esfera personal, constituyendo formas de violencia estructural e institucional.

Lo relevante, entonces, no es únicamente constatar la existencia de estas normas, sino reconocer cómo, en la práctica escolar cotidiana, siguen reproduciéndose patrones de subordinación y vigilancia sobre el magisterio. Es común que se normalicen situaciones como el cumplimiento acrítico de órdenes administrativas, la exigencia de tareas que rebasan las funciones docentes o la supervisión del comportamiento fuera del aula, lo cual limita la autonomía profesional y reduce la labor docente a un rol burocratizado.

Desde mi experiencia como docente en escuelas de educación primaria pública, estas disposiciones han significado, en la práctica, una carga normativa que privilegia la obediencia y la disciplina institucional por encima de la autonomía profesional. Preceptos como “obedecer las órdenes de los superiores” o “observar una conducta decorosa incluso fuera del ámbito laboral” reflejan un modelo de

control que trasciende lo estrictamente laboral y se adentra en la esfera personal, constituyendo formas de **violencia estructural e institucional**, por ejemplo:

- **Sobrecarga administrativa:** Aunque la obligación fundamental del docente es enseñar, en la práctica se le exige llenar múltiples formatos, reportes y estadísticas que responden más a fines burocráticos que pedagógicos. Esta carga adicional refleja cómo el numeral V (“desempeñar con intensidad y calidad”) se interpreta de manera extensiva y termina normalizando un exceso de trabajo no reconocido.
- **Obediencia jerárquica sin diálogo:** En muchas escuelas, los docentes deben cumplir órdenes de supervisores o directivos aun cuando éstas no contribuyen directamente al aprendizaje de los estudiantes. La instrucción se cumple y las objeciones apenas se plantean después, tal como lo indica el numeral VI, lo que reproduce un esquema de subordinación.
- **Vigilancia de la vida personal:** El mandato de observar una conducta decorosa “en todos los actos de su vida pública” (numeral IX) se ha interpretado de manera restrictiva, al grado de sancionar actitudes o posturas críticas de los docentes en redes sociales o en espacios comunitarios. Esto constituye una forma de control que desborda lo laboral y afecta derechos fundamentales como la libertad de expresión.
- **Silencio forzado frente a irregularidades:** Aunque el numeral XVI obliga a comunicar irregularidades, en la práctica muchos docentes optan por callar frente a situaciones de corrupción, abuso de poder o negligencia institucional por temor a represalias. Esto muestra cómo una norma que pretende asegurar transparencia puede convertirse en un instrumento de presión.

La lectura crítica del Reglamento de 1946 permite reflexionar sobre la persistencia de esquemas laborales que configuran la violencia institucional hacia los docentes en educación básica. La normatividad, al estar diseñada desde una visión jerárquica, contribuye a consolidar estructuras de poder que limitan la

autonomía, generan condiciones de presión y colocan al profesorado en una posición de subordinación permanente frente a la autoridad educativa.

Lo relevante y concluyente es que este reglamento, más que un documento histórico, refleja cómo el sistema educativo mexicano ha institucionalizado prácticas de control y obediencia que siguen presentes en la vida escolar cotidiana. Para transformar estas dinámicas, resulta indispensable replantear los reglamentos laborales desde una perspectiva de derechos humanos y justicia laboral docente, garantizando que la normatividad no reproduzca violencia estructural, sino que fortalezca la dignidad, la autonomía y el profesionalismo docente como bases de una educación transformadora.

1.3.7. Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México.

Esta guía construida por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México es un documento de carácter operativo y normativo que orienta todas las actividades escolares, administrativas y de supervisión enfocadas a la mejora escolar en las escuelas de la Ciudad de México. De acuerdo con esta guía, se consideran las siguientes funciones:

Función 1. Desarrollar y coordinar las acciones para la planeación, programación y evaluación de los servicios de Educación Inicial, Básica en todas sus modalidades, -incluyendo la Indígena- y Especial, así como la Educación Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica en el ámbito de la Ciudad de México.

·Función 2. Establecer las normas y lineamientos para el desarrollo de los procesos de planeación, programación, presupuestación y evaluación en el ámbito de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

·Función 10. Proponer modelos de organización y control escolar de los servicios educativos de la competencia de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, de conformidad con los lineamientos y criterios generales emitidos por la autoridad competente.

·Función 13. Difundir las normas y lineamientos para la elaboración y actualización de los manuales de organización, procedimientos y demás documentos administrativos que orienten el funcionamiento de las áreas que integran a la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México y gestionar la expedición y registro de los mismos.

·Función 14. Aprobar los modelos de gestión para las unidades administrativas del Órgano Desconcentrado, así como los proyectos y recursos indispensables para la operación de los planteles de Educación Inicial y Básica, ubicados en la Ciudad de México.

Como parte de las funciones principales, la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios educativos de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México para el ciclo escolar 2021-2022, se organiza en 4 ejes transversales:

1. Aspectos pedagógicos. Se refiere al plan y programas de estudio, a la evaluación, al seguimiento para el aprovechamiento escolar y a la educación física.

2. Organización del colectivo escolar. Expone los lineamientos para el funcionamiento de los servicios educativos, sobre el manejo y uso de la información, control escolar, becas, actividades cívicas, servicios educativos diferenciados, infraestructura escolar y recursos tecnológicos.

3. Escuela segura. Incorpora diversos Protocolos para la Prevención y Atención de las Violencias Escolares; para una convivencia pacífica, inclusiva y democrática en los espacios educativos, considerando mecanismos de conciliación y resolución de conflictos, así como protocolos para tomar las medidas de contención ante brotes epidemiológicos y protocolos de seguridad en caso de emergencias, o algún evento que atente en contra de la seguridad de la comunidad

escolar por causas naturales o de inseguridad (sismos, inundaciones, incendio, riñas, artefactos explosivos, etc.). De igual forma, se contemplan los mecanismos de participación de las madres, padres de familia y tutores tanto en la Asociación de Madres y Padres de Familia como en los Consejos de Participación Escolar (CPE), además de presentar el marco para fortalecer el trabajo de coparticipación y apoyo entre el sector público, en sus tres órdenes, y las organizaciones sociales en la Ciudad de México.

4. Recursos humanos y apoyo técnico de la escuela. Plantea lo relativo a recursos humanos (estructura y administración), lo conducente en el marco del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, considerando el proceso de Formación, Capacitación y Actualización Docente; las acciones de los líderes escolares y de apoyo a la escuela, Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica.

De esta forma, la Guía Operativa se constituye como un producto tangible de la política educativa en México, diseñada como una herramienta de gestión educativa que orienta y estructura las acciones de la gestión institucional. Al mismo tiempo, se traduce en prácticas concretas dentro de los centros escolares, ya que cada escuela organiza y adapta sus procesos de acuerdo con las disposiciones del marco normativo y las directrices de gestión escolar.

El Marco Curricular y el Plan Sintético que sustentan la Nueva Escuela Mexicana (NEM) influyen de manera decisiva en la gestión de los aprendizajes, articulándose en tres dimensiones fundamentales: aula, escuela y comunidad. Si bien esta estructura se implementa formalmente desde una postura institucional vertical, que define roles, responsabilidades y flujos de decisión, paradójicamente, este mismo marco permite que el profesionalismo docente encuentre espacios de autonomía creativa, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades de sus estudiantes.

La tensión entre verticalidad y horizontalidad se explica por la propia naturaleza del Sistema Educativo Nacional: aunque la NEM plantea la participación dialógica, la corresponsabilidad y la horizontalidad como principios orientadores de

la gestión escolar, la implementación práctica continúa marcada por estructuras jerárquicas que buscan garantizar uniformidad y cumplimiento de políticas nacionales. Esta dicotomía evidencia que la verticalidad prevalece como mecanismo de control institucional, mientras que la horizontalidad se despliega más en los espacios pedagógicos cotidianos, donde los docentes pueden ejercer su juicio profesional, innovar y dialogar con colegas y comunidad.

En términos de análisis organizacional y de gestión, esto implica que la NEM no elimina la verticalidad; más bien, propone un modelo híbrido, donde la autoridad institucional y la autonomía docente conviven, generando oportunidades de aprendizaje profesional crítico, pero también desafíos de coordinación, negociación y participación efectiva. Reconocer esta tensión es crucial para entender cómo se construye la práctica docente en México y cómo se pueden optimizar los procesos de gestión escolar para cumplir con los principios de participación democrática, corresponsabilidad y gestión dialógica que la NEM promueve.

Dimensión	Verticalidad Institucional	Horizontalidad y Autonomía Docente	Ejemplos en la práctica escolar
Política educativa y guía operativa	Establece roles, responsabilidades y directrices uniformes desde la SEP; asegura cumplimiento de normas y políticas nacionales.	Permite interpretación y adaptación contextual por parte de cada escuela, aunque limitada por lineamientos centrales.	Elaboración de planes de acción escolar que responden a los objetivos nacionales, pero con ajustes a necesidades locales.
Gestión escolar	Flujos de decisión jerárquicos; supervisión y control de procesos administrativos y pedagógicos.	Participación de docentes en comités, consejos escolares y actividades de planeación; diseño de estrategias pedagógicas innovadoras.	Integración de proyectos escolares donde docentes coordinan actividades con colegas y comunidad, respetando lineamientos oficiales.
Aula y práctica pedagógica	Programas y contenidos estandarizados, tiempos de aprendizaje establecidos, evaluación alineada a criterios nacionales.	Elección de metodologías, actividades y recursos didácticos por parte del docente; adaptación a intereses y ritmos de aprendizaje de estudiantes.	Uso de proyectos interdisciplinarios, aprendizaje basado en problemas o dinámicas participativas que fomentan autonomía y creatividad de los estudiantes.
Relación con la comunidad	Normas de comunicación institucional; protocolos formales de información y reportes a autoridades educativas.	Participación dialógica con familias y actores comunitarios; construcción de acuerdos y actividades conjuntas para mejorar la escuela.	Talleres escolares con familias, jornadas comunitarias y proyectos colaborativos que integran recursos y saberes locales.

El cuadro refleja que la verticalidad persiste como mecanismo de control y uniformidad, mientras que la horizontalidad se despliega principalmente en los espacios pedagógicos y de gestión participativa. Esta convivencia híbrida permite que los docentes ejerzan autonomía profesional y creatividad, pero también genera desafíos de coordinación, negociación y toma de decisiones que deben gestionarse estratégicamente para cumplir con los principios de la NEM.

Este campo de acción profesional se desarrolla a través de un proceso complejo en el que los docentes interpretan y contextualizan los lineamientos curriculares, adaptando los contenidos a las realidades específicas de su entorno educativo. Aunque la estructura oficial mantiene un carácter jerárquico, rígido y prescriptivo, esta rigidez se combina con ciertos márgenes de flexibilidad metodológica, que permiten a los docentes seleccionar estrategias pedagógicas coherentes con las necesidades, intereses y características de sus estudiantes y comunidad.

El espacio profesional se enriquece significativamente cuando los docentes logran integrar saberes comunitarios al currículo oficial, estableciendo diálogos significativos entre el conocimiento formal y los saberes locales. Esta práctica fortalece la pertinencia cultural de la educación y promueve aprendizajes más significativos. Asimismo, se amplía cuando los educadores conforman comunidades de aprendizaje profesional, en las que comparten experiencias, problemáticas y soluciones, construyendo colectivamente conocimiento pedagógico contextualizado.

Todo esto se manifiesta en la implementación de proyectos educativos que responden a necesidades locales, sin dejar de atender los objetivos curriculares nacionales. Este valioso espacio de acción profesional emerge precisamente en la intersección entre lo prescriptivo del marco normativo y la realidad contextual de la práctica educativa, demostrando que incluso dentro de estructuras verticales y jerárquicas pueden generarse oportunidades significativas para la autonomía, creatividad y profesionalismo docente.

En consecuencia, la práctica docente no se limita a la aplicación mecánica de normas o lineamientos; por el contrario, constituye un espacio de negociación, adaptación y construcción de sentido, donde la autonomía profesional se articula con la responsabilidad institucional y la participación comunitaria, evidenciando que la verticalidad institucional no es un obstáculo absoluto para el ejercicio creativo y reflexivo de la docencia.

1.3.8. El planteamiento de la violencia desde la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) como modelo educativo busca corregir desigualdades y atender necesidades específicas del contexto mexicano, proporcionando una educación inclusiva y equitativa, lo cual es necesario para un desarrollo social y educativo integral, pretendiendo la formación de ciudadanos incorruptibles desde mi forma de ver el posible resultado que puede conseguir en caso de que supere el proceso transexenal del gobierno federal.

En la obra *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023), se exponen una crítica al modelo neoliberal y sus efectos en la sociedad mexicana: "El régimen neoliberal totaliza la producción. Por eso se someten a todos los ámbitos de la vida. La totalización de la producción conduce a la total profanación de la vida" (p. 15). Esta afirmación muestra cómo el sistema económico dominante ha permeado todas las esferas sociales, incluyendo la educativa.

En la misma obra se analiza cómo desde principios del siglo XX, el modelo neoliberal ha privilegiado los valores materiales y económicos, estableciendo que los bienes materiales, la capacidad tecnológica y el crecimiento industrial constituyan los parámetros fundamentales para alcanzar el bienestar social aunque en la realidad este enfoque ha generado profundas desigualdades estructurales en la sociedad en México.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, citada en el mismo documento, esta lógica mercantilista ha propiciado una violencia estructural que se manifiesta en la precarización de servicios esenciales como la educación, la salud y la seguridad (SEP, 2023, p. 18). El texto señala que "la violencia estructural producida por el sistema neoliberal no solo genera pobreza material, sino también un empobrecimiento cultural y espiritual que afecta especialmente a las comunidades más vulnerables" (p. 22).

De la misma forma, el documento enfatiza que este modelo ha provocado "la desarticulación del tejido social y comunitario, elementos fundamentales para contrarrestar los efectos nocivos del individualismo promovido por el mercado" (SEP, 2023, p. 25). La propuesta educativa contenida en este material busca precisamente confrontar esta realidad, promoviendo una pedagogía crítica que cuestione los valores impuestos por el sistema económico dominante y fomente la reconstrucción de vínculos comunitarios basados en la solidaridad y el bien común.

El modelo neoliberal no solo configura estructuras económicas, sino que moldea profundamente el tejido social, los sistemas educativos y los valores que definen la colectividad. Esta ingeniería social opera con particular eficacia en los entornos formativos, donde niños y niñas internalizan una visión específica del mundo que eventualmente se cristaliza como la única realidad posible.

Los valores colectivos que el neoliberalismo promueve y consolida se caracterizan principalmente por un individualismo competitivo que se disfraza de mérito personal. En el centro de esta axiología se encuentra la competitividad como virtud cardinal, donde el éxito individual prevalece sobre el bienestar común. El consumo se instala como medida de realización personal y estatus social, mientras la eficiencia y productividad se convierten en parámetros fundamentales para evaluar el valor humano. Este sistema valórico tiende a cuantificar toda la experiencia, traduciendo incluso las relaciones humanas en términos de costo-beneficio, y promueve la privatización del bienestar, trasladando responsabilidades colectivas al ámbito de la responsabilidad individual.

Este sistema axiológico se transmite a través de las instituciones educativas, que funcionan como engranajes en la reproducción de la estructura social. Los niños y niñas, inmersos en este entorno, naturalizan progresivamente esta visión del mundo hasta identificarse plenamente con ella. La efectividad de este proceso radica precisamente en su capacidad para presentarse como el "orden natural de las cosas" y no como una construcción ideológica deliberada.

Una vez consolidada esta cosmovisión, la apertura hacia realidades alternativas se estrecha gradualmente hasta cerrarse por completo. Este fenómeno representa un sofisticado mecanismo de conservación social diseñado para mantener la cohesión del sistema dominante y prevenir su desintegración. La estabilidad resultante, aunque proporciona certidumbre, exige como contrapartida un precio excesivamente alto: la supresión de la creatividad, la limitación del pensamiento crítico y el abandono de la exploración de modos alternativos de existencia.

Esta dinámica no solo restringe el desarrollo pleno de las capacidades humanas, sino que perpetúa desigualdades estructurales bajo la apariencia de un orden necesario e inevitable. La paradoja fundamental del modelo neoliberal en su dimensión colectiva radica en que promueve una visión atomizada de la sociedad donde lo colectivo existe principalmente como suma de individualidades en competencia, no como comunidad interdependiente orientada hacia el bien común.

Debe ocurrir algún acontecimiento que ponga en entredicho la posición fija de la realidad para que ésta acceda a transformarse. Este acontecimiento, para ser efectivo, debe ser capaz de romper todas las defensas para permitir el movimiento y con él la vivencia de una realidad más rica y satisfactoria que la que se consideraba como única. La Nueva Escuela Mexicana puede ser ese acontecimiento.

Para que este acontecimiento que posibilite la visión de distintas realidades es necesario, como se explica *en Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* fase 3 (SEP, 2023), advertir que se aceptó en México en las escuelas de educación básica un proceso didáctico de acción, que dejó de lado los saberes comunitarios

heredados en favor de una flexibilidad laboral y una ideología que lo coloca como un ciudadano global (p. 22). Esta pérdida de herencia cultural coloca a todos nosotros, herederos del sistema neoliberal de educación, como presa de cualquier manipulación que posibilita la aceptación de acuerdos que perjudican al negar nuestra cultura originaria, los vínculos comunitarios y negando la posibilidad de enfrentar los retos, acompañado por personas y saberes diversos.

De esta forma es cómo se adquiere el sentido de la realidad existente en las palabras de Freire (1970) cuando menciona que: “Es por esto por lo que, para los opresores, el valor máximo radica en el tener más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora” (p. 53).

La Nueva Escuela Mexicana materializa en sus fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos. Las perspectivas de Delors (1996) encuentran resonancia significativa en el planteamiento del Nuevo Modelo Educativo, particularmente en su énfasis sobre:

1. **Aprendizaje permanente**: Ambos enfoques conceptualizan la educación como proceso continuo que trasciende la escolarización formal.
2. **Inclusión y equidad**: Tanto Delors como el NEM priorizan el derecho universal a una educación de calidad que reconoce y responde a la diversidad.
3. **Recuperación de saberes comunitarios**: El NEM profundiza en la valorización de conocimientos autóctonos y fondos de conocimiento familiares, aspecto que complementa y enriquece los planteamientos de Delors (Moll et al., 1992). Esta recuperación de capitales culturales diversificados constituye un mecanismo fundamental para construir una educación verdaderamente inclusiva.

Este último aspecto representa una aportación distintiva de la NEM, que al recuperar y legitimar los saberes locales y comunitarios, establece las bases para un sistema educativo capaz de reconocer y responder efectivamente a Múltiples

realidades socioculturales, consolidando así la inclusión como principio rector del proceso educativo (González et al., 2005).

La inclusión, según Dussel (2009), es un concepto que se refiere a la necesidad de integrar a todos los sectores de la sociedad en un diálogo que sea verdaderamente inclusivo y que reconozca las diferencias y desigualdades existentes. Dussel (2009) enfatiza la importancia de una ética que no solo busque la inclusión superficial, sino que también cuestione y critique las estructuras de poder que perpetúan la exclusión.

La inclusión representa un compromiso profundo con la justicia social y la transformación de las relaciones sociales, creando espacios donde todas las voces son legitimadas y valoradas. Este enfoque exige una reflexión crítica sobre cómo las prácticas y políticas educativas pueden evolucionar hacia modelos más equitativos, garantizando que las perspectivas de grupos históricamente marginados constituyan elementos fundamentales en los procesos deliberativos y decisorios.

Esta visión inclusiva también cuestiona las estructuras de poder existentes dentro del sistema educativo, particularmente la posición que ocupan los docentes frente a la autoridad institucional. La verticalidad jerárquica inherente al sistema educativo tradicional establece condiciones propicias para que la autoridad administrativa adopte posturas potencialmente opresivas hacia el profesorado. Este fenómeno genera una dinámica paradójica donde maestras y maestros, que experimentan esta opresión vertical, simultáneamente se reconocen como sujetos subordinados dentro de dicha estructura.

El reconocimiento de estas dinámicas de poder constituye el primer paso para transformar el sistema educativo en un espacio verdaderamente inclusivo, donde las relaciones se basan en el respeto mutuo, la colaboración horizontal y el reconocimiento de la dignidad y autonomía profesional de todos los actores educativos.

En términos prácticos, el ocupar una dirección o una supervisión escolar no genera en automático que las decisiones y las acciones que emprendan sean las mejores, las apegadas a la legalidad o a la justicia, pero si se impide que se construyan cuestionamientos a éstas por parte del maestro que ocupa un nivel inferior en el organigrama vertical del sistema educativo. Pareciera que éste es el primer reto que debe superar la NEM.

Aunado a la inclusión, la interculturalidad crítica es otro elemento fundamental en el proceso educativo en la NEM, continuando con los estudios de Dussel (2009) la interculturalidad crítica, según este autor, se refiere a un enfoque que busca reconocer y valorar la diversidad cultural, pero también cuestionar las estructuras de poder que a menudo subyacen en las interacciones entre diferentes culturas. Dussel enfatiza la importancia de un diálogo auténtico y respetuoso entre culturas, donde se reconozcan las desigualdades y se busque una transformación social que promueva la justicia y la equidad. En este sentido, la interculturalidad crítica no solo celebra la diversidad, sino que también se compromete a desafiar las narrativas hegemónicas y a construir un espacio donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

La inclusión en comunión con la interculturalidad crítica, son necesarias en la actualidad ya que ellas son las herramientas para construir el proceso educativo que permita erradicar la violencia en las instituciones escolares primero, en la comunidad después y en la sociedad en general al final. La incapacidad que la NEM exhibe en los ciudadanos, en las y los estudiantes, en las maestras y en los maestros, así como en la misma autoridad educativa, para ver otras realidades inmersas en cada individuo, es lo que posibilita el nacimiento de todo tipo de violencias.

La inclusión en comunión con la interculturalidad crítica constituye herramientas fundamentales para la construcción de procesos educativos que permiten erradicar progresivamente la violencia: primero en las instituciones escolares, posteriormente en la comunidad circundante y, finalmente, en la sociedad en su conjunto.

Los docentes desarrollamos, a lo largo de nuestra formación y práctica profesional, una especie de “ceguera selectiva” frente a las múltiples realidades que habitan en cada estudiante. Esta incapacidad para reconocer la diversidad de vivencias, cosmovisiones y circunstancias no surge de manera espontánea, sino que es producto de un complejo entramado de factores (García & Rodríguez, 2020).:

1. **Formación homogeneizadora**: Nuestra preparación profesional habitual se ha basado en paradigmas universalistas que conciben al alumnado como un conjunto uniforme, desestimando sus particularidades culturales, sociales y personales. Los programas de formación docente suelen privilegiar metodologías estandarizadas que buscan resultados predecibles y medibles, desatendiendo la riqueza que aporta la diversidad.
2. **Normalización de prácticas excluyentes**: A través de la inmersión prolongada en sistemas educativos que naturalizan la exclusión, los docentes interiorizamos prácticas que, aunque discriminatorias, son percibidas como normales o incluso necesarias para el funcionamiento institucional. Esta normalización opera como un filtro que nos impide cuestionar estructuras y dinámicas que perpetúan desigualdades.
3. **Herencia colonial en el pensamiento pedagógico**: Como señala la interculturalidad crítica, nuestras concepciones educativas están profundamente marcadas por matrices coloniales de pensamiento que privilegian ciertas formas de conocimiento, expresión y comportamiento sobre otros. Esta jerarquización epistemológica nos predispone a valorar positivamente lo que se ajusta al canon establecido ya problematizar o invisibilizar lo que se desvía de él.
4. **Presiones institucionales y estructurales**: Las exigencias administrativas, evaluativas y curriculares imponen ritmos y prioridades que dificultan la atención a la diversidad, obligándonos frecuentemente a sacrificar la comprensión profunda de las realidades de nuestros estudiantes en aras de cumplir con metas estandarizadas.

Esta incapacidad colectiva para ver y valorar las múltiples realidades inmersas en cada individuo constituye un factor importante para diversas manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. Cuando un estudiante, con su particular forma de ser y estar en el mundo, no es reconocido en su singularidad, surge inevitablemente una tensión entre su identidad auténtica y lo que la institución espera de él. Esta tensión puede manifestarse a través de resistencias que, al no ser comprendidas desde su raíz, son frecuentemente interpretadas como problemas de conducta o deficiencias del alumno, generando así ciclos de estigmatización y marginación.

Esta “ceguera selectiva” tiene implicaciones directas en la violencia estructural e institucional, ya que al ignorar o minimizar las particularidades de los estudiantes, las prácticas educativas pueden reproducir desigualdades, invisibilizar saberes locales y limitar la participación real de la comunidad escolar. La formación docente, en este sentido, debe orientarse hacia la reflexión crítica, la sensibilización ante la diversidad y la construcción de estrategias pedagógicas inclusivas que consideren la heterogeneidad cultural, social y emocional de los estudiantes.

En la práctica, superar esta ceguera implica que los docentes desarrollen habilidades para observar, escuchar y dialogar, incorporando experiencias y saberes locales al currículo oficial, fomentando así un espacio educativo más equitativo y democrático, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

La violencia escolar, por tanto, no es simplemente una irrupción disfuncional en un sistema que de otro modo funcionaría armoniosamente, sino una consecuencia estructural de un modelo educativo que no ha desarrollado las herramientas conceptuales y prácticas para acoger genuinamente la diversidad humana. Cuando las diferencias son percibidas como amenazas al orden establecido en lugar de como oportunidades de enriquecimiento mutuo, se establecen las condiciones para que la violencia emerja como mecanismo de control o como respuesta ante la invisibilización.

La interculturalidad crítica, al cuestionar las bases epistemológicas de esta ceguera institucionalizada, nos ofrece una perspectiva transformadora que permite reconocer no solo la diversidad cultural en su dimensión más evidente, sino también las complejas intersecciones de identidad, poder y conocimiento que configuran las experiencias de cada persona en el espacio educativo. Solo a través de este reconocimiento profundo podremos avanzar hacia comunidades educativas verdaderamente inclusivas, donde la erradicación de la violencia sea posible no mediante mecanismos de control más atractivo, sino a través de la construcción colectiva de espacios donde cada persona pueda existir y desarrollarse en la plenitud de su ser.

En el objeto de estudio de este trabajo, se construye la posibilidad real y tangible de iniciar un proceso de erradicación de las violencias pero eso es una tarea titánica que corresponde en su origen a las maestras y a los maestros, con ello iniciar un proceso de profesionalización para lograrlo ya que la inclusión y la interculturalidad crítica pueden desempeñar un papel crucial a través de la educación al abordar de manera integral las raíces de la violencia y promover un ambiente de respeto y entendimiento entre todos los integrantes de la sociedad.

Desde la reflexión y propuesta crítica de esta investigación, la inclusión y la interculturalidad crítica como ejes articuladores y componentes curriculares en la NEM, pueden contribuir a reducir la violencia:

Inclusión

1. **Reconocimiento de la Diversidad:** La inclusión busca reconocer y valorar las diferencias entre las personas, ya sea en términos de etnicidad, género, religión, orientación sexual u otras características. Al incluir a todos los individuos y grupos en el proceso educativo, se reduce la discriminación y el prejuicio, lo cual puede disminuir las tensiones y conflictos.
2. **Acceso Equitativo:** La inclusión garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a los mismos recursos y oportunidades educativas. Esto puede

ayudar a reducir las desigualdades sociales que, a menudo, son fuente de resentimiento y violencia.

3. **Participación Activa:** Un entorno educativo inclusivo fomenta la participación activa de todos los docentes, estudiantes, comunidad y autoridades educativas, asegurando que cada voz sea escuchada y respetada. Este sentimiento de pertenencia y valor puede disminuir la frustración y la agresividad.

Interculturalidad Crítica

1. **Fomento del Diálogo y la Empatía:** La interculturalidad crítica se centra en el diálogo entre diferentes culturas y en la comprensión de las perspectivas ajenas. Promover el entendimiento mutuo y la empatía a través del aprendizaje sobre diferentes culturas y experiencias puede reducir el odio y la violencia que surge del desconocimiento y los prejuicios.
2. **Desafío a las Estructuras de Poder:** Esta perspectiva crítica también examina las estructuras de poder y las desigualdades históricas que perpetúan la violencia. Al cuestionar y desafiar estas estructuras en el entorno educativo, se puede fomentar una mayor justicia social y equidad.
3. **Educación en Valores de Paz:** La interculturalidad crítica promueve valores como la tolerancia, el respeto y la justicia. La enseñanza de estos valores puede contribuir a la formación de ciudadanos que rechazan la violencia y buscan resolver conflictos de manera pacífica.

Implementación en las escuelas de educación primaria.

- **Currículo Inclusivo:** Desarrollar un currículo que refleje la diversidad cultural y social de la población estudiantil puede ayudar a los estudiantes a identificarse y a comprender las experiencias de los demás.
- **Formación Docente:** Capacitar a los educadores en prácticas inclusivas e interculturales les permite manejar mejor la diversidad en el aula y promover un ambiente de respeto y equidad. En el reconocimiento de sus obligaciones

y derechos con fundamentación legal, así como un conocimiento claro y comprensión del marco normativo que regula el funcionamiento de las escuelas y de la práctica docente en el aula y la escuela.

- **Actividades de Sensibilización:** Realizar actividades que promuevan la empatía y la comprensión, como debates, intercambios culturales y proyectos colaborativos, puede ayudar a los estudiantes a apreciar las perspectivas y experiencias de los demás.
- **Resolución de Conflictos:** Enseñar habilidades de resolución de conflictos y manejo de emociones puede ayudar a los docentes y estudiantes a enfrentar y resolver disputas de manera constructiva, en lugar de recurrir a la violencia.

Al llevar a cabo en la práctica docente la inclusión y la interculturalidad crítica, se puede crear un entorno que no solo respete y valore la diversidad, sino que también promueva la paz y la justicia social, contribuyendo a la disminución y erradicación de la violencia, no solo en las escuelas, sino en la sociedad en general. Esta mirada desde la inclusión y la interculturalidad crítica debe permear las relaciones entre la autoridad educativa y los docentes ya que, hasta hoy, no existe a consecuencia de quienes somos los integrantes del sistema educativo mexicano, somos seres humanos, con virtudes y con sus opuestos.

En el caso de los que integramos el Sistema Educativo Nacional, no estamos exentos de poseer perversiones en el comportamiento, las cuales al igual que cualquier humano, pueden surgir por una variedad de razones, que pueden incluir factores psicológicos, sociales, culturales y biológicos.

De acuerdo con Lara Peinado (2007) en su obra *El mal-estar docente*, lo perverso aparece tanto en Secretarios o Secretarias de educación como en supervisores, directivos y docentes. Es sumamente interesante el planteamiento de Lara Peinado (2007) sobre las perversiones en los directivos de los centros escolares los cuales, manifiestan conductas sádicas en la forma en que mal tratan a los maestros asemejando las formas en que fueron tratados en el pasado por sus

primeras figuras de amor, siendo así, como buenos perversos, interesados en quedar bien con las autoridades y, de sádicos pasan a masoquistas, de pegar con el látigo pasan a sostenerlo a quien al igual que ellos los golpearía (p. 59).

Estos son los directivos, no todos, pero si muchos, que existen en las escuelas de educación primaria en la Ciudad de México y que ahora, tendrán que lidiar con el enfoque humanista que integra en sus entrañas a la inclusión y a la interculturalidad crítica que, de llevarse correctamente, hará brillar como reflejante en la oscuridad, estas perversiones en la autoridad, las cuales no tendrán, espero de verdad, que sean eliminadas.

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el docente es concebido como agente central del cambio educativo, responsable no solo de transmitir contenidos, sino de facilitar aprendizajes significativos, promover la participación activa de sus estudiantes y articular el currículum con los contextos sociales y culturales de cada comunidad (SEP, 2019; SEP, 2022). Esta visión contrasta significativamente con modelos educativos anteriores, donde el docente era visto principalmente como reproductor de contenidos estandarizados, sujeto a instrucciones verticales y a la supervisión estricta de la autoridad educativa. En aquel esquema, la autonomía pedagógica era limitada, y la evaluación del docente se centraba en el cumplimiento de normas, en lugar de la calidad educativa o la pertinencia del aprendizaje para los estudiantes (Valle & Bravo, 2018).

Con la NEM, se espera que el docente ejerza su profesión de manera reflexiva, crítica y creativa, incorporando saberes locales y favoreciendo la participación de la comunidad en el proceso educativo. Este cambio de enfoque requiere que el docente sea innovador, colaborativo y mediador de aprendizajes, lo que representa un salto significativo frente al modelo previo, más rígido y jerárquico.

Sin embargo, a pesar de estos postulados horizontales y dialógicos, la gestión institucional sigue evidenciando elementos de verticalidad y control jerárquico, lo que genera tensiones en la práctica. Los lineamientos curriculares, la supervisión escolar y la obligación de cumplir con indicadores nacionales pueden entrar en conflicto con la autonomía docente, reproduciendo formas sutiles de

violencia estructural e institucional. Esta violencia no se expresa únicamente en agresiones físicas o verbales, sino en condiciones laborales rígidas, presión burocrática, falta de reconocimiento de saberes locales y limitación de la creatividad profesional (García & Rodríguez, 2020; SEP, 2022).

Desde esta perspectiva, el planteamiento de la violencia desde la NEM se entiende como un fenómeno que puede surgir precisamente en la intersección entre las aspiraciones de horizontalidad, autonomía y participación, y la persistencia de estructuras verticales y jerárquicas. La violencia se manifiesta cuando los docentes se ven obligados a operar bajo normas rígidas que no consideran la diversidad de contextos y necesidades, limitando su capacidad de ejercer plenamente su profesionalismo y creatividad. Así, la NEM reconoce implícitamente que la violencia institucional es estructural, en tanto resulta de la organización jerárquica del sistema educativo y de la tensión entre lo prescriptivo y lo contextual (SEP, 2019; Valle & Bravo, 2018).

Dimensión	Modelo previo a la NEM	Modelo NEM	Implicaciones para la violencia estructural e institucional
Concepción del docente	Reproductor de contenidos; sujeto a la supervisión estricta de la autoridad educativa; rol principalmente técnico.	Agente de cambio educativo; mediador de aprendizajes; profesional reflexivo, crítico y creativo; integrador de saberes locales y comunitarios.	La percepción anterior contribuye a invisibilizar saberes y contextos de los estudiantes, limitando la autonomía y reproduciendo jerarquías que generan violencia institucional. La NEM busca disminuir esta violencia reconociendo la diversidad y la autonomía profesional.
Expectativas educativas	Cumplimiento de programas estandarizados y evaluación centrada en el seguimiento de normas; poca adaptación al contexto local.	Facilitar aprendizajes significativos, contextualizados y participativos; promover la horizontalidad y corresponsabilidad con estudiantes y comunidad.	Persisten tensiones cuando las expectativas de autonomía y creatividad chocan con la obligación de cumplir indicadores nacionales, generando presión burocrática y formas sutiles de violencia estructural.
Gestión institucional	Vertical, jerárquica, control centralizado; decisiones y lineamientos desde	Modelo híbrido: lineamientos centrales combinados con espacios de autonomía y	Aunque se promueve la horizontalidad, la estructura vertical todavía predomina en supervisión,

	niveles superiores sin participación docente.	participación docente; integración de comunidades de aprendizaje profesional y colaboración con familias y comunidad.	indicadores y evaluación, lo que puede limitar la efectividad de la autonomía docente y generar violencia institucional indirecta.
Relación docente-estudiante-comunidad	Escasa participación comunitaria; interacción centrada en transmisión de contenidos; diversidad cultural poco considerada.	Promueve diálogo, integración de saberes locales, inclusión y pertinencia cultural; participación activa de estudiantes y familias.	La violencia estructural se reduce en la práctica pedagógica, pero la tensión entre lineamientos rígidos y adaptación contextual puede generar conflictos y limitaciones en la acción docente.

El cuadro evidencia que la NEM no elimina completamente la verticalidad institucional, pero busca equilibrarla con la autonomía profesional docente, la participación comunitaria y la horizontalidad en la gestión escolar. La violencia estructural e institucional se entiende como resultado de la tensión entre la prescripción jerárquica de las políticas educativas y la realidad contextual de los centros escolares, donde los docentes deben negociar su autonomía y creatividad para atender la diversidad de sus estudiantes.

Capítulo II. La violencia en la escuela y la gestión institucional.

En las escuelas de educación básica mexicanas persiste una violencia estructural e institucional que, pese a los principios transformadores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), continúa manifestándose a través de prácticas administrativas y organizacionales que reproducen desigualdades. Esta violencia se expresa sutilmente en la distribución inequitativa de recursos, la implementación de políticas homogeneizadoras y la prevalencia de estructuras jerárquicas rígidas que limitan la participación democrática.

La gestión institucional juega un papel determinante en este fenómeno. Cuando las autoridades y directores escolares operan desde paradigmas verticales que privilegian el cumplimiento normativo sobre el bienestar integral de la comunidad escolar, refuerzan inadvertidamente ciclos de exclusión. La burocratización excesiva, la toma de decisiones centralizada y la resistencia a incorporar saberes comunitarios en la construcción curricular representan formas de violencia institucional que contradicen los fundamentos filosóficos de equidad y justicia social que propugna la NEM.

La política educativa actual, sustentada en teorías críticas y decoloniales, reconoce esta problemática y propone una gestión escolar humanista que prioriza el diálogo horizontal, la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad como riqueza. Sin embargo, la transformación efectiva requiere no solo reformas normativas sino una profunda reconfiguración de las prácticas cotidianas de gestión, donde los administradores educativos desarrollen capacidades para identificar y desmantelar estructuras opresivas naturalizadas, promoviendo entornos genuinamente inclusivos donde cada integrante de la comunidad escolar sea reconocido en su dignidad y potencial.

La violencia estructural e institucional que permea las escuelas de educación básica, caracterizada por prácticas administrativas jerárquicas y homogeneizadoras, establece el marco en el que inevitablemente surgen los

conflictos interpersonales como parte de las relaciones humanas cotidianas. Estos conflictos, lejos de ser meros desencuentros circunstanciales entre individuos, representan a menudo manifestaciones superficiales de tensiones más profundas enraizadas en las desigualdades de poder que la gestión institucional tradicional reproduce y legitima. Cuando estudiantes, docentes y familias interactúan bajo estructuras que no reconocen su diversidad ni promueven su participación auténtica, los conflictos emergen como síntomas visibles de un malestar sistémico, donde las microagresiones, resistencias y confrontaciones constituyen intentos, a veces disfuncionales, de recuperar agencia, entendiéndola como la capacidad de los individuos para actuar con independencia, tomar decisiones propias y ejercer influencia sobre su entorno, y visibilidad, al referirme al reconocimiento legítimo de la existencia, necesidades y aportaciones de cada persona dentro de la comunidad educativa en un entorno que, paradójicamente, debe ser el principal promotor del bienestar y desarrollo humano integral que la Nueva Escuela Mexicana aspira a cultivar.

El conflicto es una parte inevitable en las relaciones humanas, está en su naturaleza, algunas veces se genera por diferentes puntos de vista de los sujetos respecto a situaciones dadas. A pesar de ello, determinadas prácticas, dinámicas y expresiones son las que detonan expresiones de violencia en las escuelas, afectando las dinámicas de la comunidad educativa y el bienestar de todos sus integrantes. Se puede no estar de acuerdo con algo o alguien, se puede sentir un profundo desagrado y confrontarlo de forma que no generen conductas violentas. Sin embargo dos puntos a tomar en cuenta son: la intención del que violenta y el contexto en el que se verifican los sucesos. Detrás de la intención de dañar y transgredir el derecho de otra persona para causarle un daño, existe una causa o motivo que lo produjo. Es ahí donde entra la noción de poder. En suma, toda violencia implica abuso, poder y voluntad.

De acuerdo con Arellano (2007) “Es importante recalcar la imposibilidad de cualquier iniciativa educativa para eliminar los conflictos, por naturaleza, dado que forman parte de todo proceso donde interaccione el ser humano” (p. 33) y no

exclusivo de la escuela. La violencia suele ser confundida con los conflictos que se producen en la convivencia. No obstante, la violencia cuenta con características que permiten identificar y diferenciar las prácticas de violencia de otro tipo de expresiones como la agresividad, la hostilidad o incluso, los accidentes. Siguiendo a Álvarez (2014) la violencia, es cualquier acción o conducta que causa un daño intencionado a otros sujetos. Esta explicación resalta destaca un elemento importante para las expresiones de violencia en la escuela, y es que son acciones con intencionalidades claras, que generan daños en otros actores educativos.

De acuerdo a Galtung (1981), la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales, por debajo de sus realizaciones potenciales. Siempre que hay violencia se producen daños o lesiones, aunque no se vean ni se reconozcan. Por lo tanto, cuando hay violencia se transgrede el derecho de otra persona, es decir, toda violencia implica agresión. Un aspecto determinante del comportamiento violento, es que el provocador ejerce su poder con abuso para nulificar la voluntad de la víctima, que es a quien se pretende someter y controlar. Cuando hablamos de sometimiento y control, el elemento fundamental es la voluntad. Por un lado está la voluntad de quien ejerce la violencia para imponer un comportamiento, es decir, de quien obliga a alguien a hacer lo que no quiere o impedirle hacer lo que sí quiere, y por otro, se encuentra la voluntad nulificada de quien sufre el ataque.

La violencia se puede clasificar en diversos tipos, de acuerdo a Galtung (1981), podemos saber que la violencia se compone de una triada, violencia directa, física y/o verbal, que fundamenta las expresiones detonantes directas que rompen las relaciones humanas: “La violencia directa, física y/o verbal, se hace visible a través del comportamiento. Pero la acción humana no surge de la nada: tiene sus raíces. Dos de ellas son indicativas: la cultura de la violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.), y la estructura violenta en sí misma por ser demasiado represiva, explotadora o alienante; demasiado estricta o permisiva para la comodidad del pueblo (p. 3)”.

2.1. Desentrañando la violencia contra docentes en la educación básica.

Analizar y comprender las manifestaciones de violencia estructural e institucional que afectan al personal docente en escuelas de educación básica es necesario para crear el retrato de las complejas dinámicas que socavan tanto el bienestar profesional como la calidad de los procesos educativos. Estas formas de violencia, caracterizadas por su naturaleza sistemática y frecuentemente invisibilizada, generan efectos profundos y multidimensionales que trascienden la esfera individual para comprometer el funcionamiento integral del sistema educativo.

Las y los docentes sometidos a condiciones laborales precarias, sobrecarga administrativa, presión de los padres de familia con ruidos en la comunicación e información o desinformación que transmiten entre los mismos padres de familia, devaluación profesional por parte de autoridades educativas y padres de familia y limitaciones a su autonomía pedagógica experimentan consecuencias psicoemocionales significativas que incluyen agotamiento profesional, desmoralización y pérdida de sentido vocacional, elementos que inevitablemente se trasladan al espacio áulico afectado su capacidad para establecer vínculos pedagógicos significativos y sostener prácticas educativas innovadoras (Martínez-Otero, 2018; Santamaría-Cárdaba, 2021).

Este deterioro del bienestar docente impacta directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, creando un efecto cascada donde la violencia institucionalizada se traduce en experiencias educativas empobrecidas para el alumno, perpetuando así ciclos de inequidad y limitando las posibilidades de transformación social que la educación potencialmente ofrece. Reconocer estas interconexiones entre violencia estructural, malestar docente y calidad educativa constituye un paso esencial para desarrollar políticas y prácticas institucionales que promuevan entornos escolares donde el profesorado pueda ejercer su trabajo en condiciones de dignidad, reconocimiento y apoyo sistemático.

2.1.1. La violencia cultural.

La violencia cultural constituye una dimensión fundamental en la comprensión integral de los sistemas de dominación y opresión social. Definida originalmente por Galtung (1990) como "aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia [...] que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa o estructural" (p. 291), este concepto desentraña cómo creencias, representaciones y narrativas socialmente compartidas normalizan relaciones asimétricas de poder.

La violencia cultural opera como un mecanismo de legitimación que invisibiliza otras formas de violencia, presentándolas como naturales o incluso necesarias para el funcionamiento social (Bourdieu & Passeron, 2018). Este proceso de naturalización se articula a través de diversos mecanismos institucionales como los sistemas educativos, religiosos y mediáticos que reproducen y perpetúan imaginarios discriminatorios basados en categorías como género, etnia, clase social o diversidad funcional (Anzaldúa, 2016; Žižek, 2013). Como señala Segato (2016), la violencia cultural no constituye meramente un reflejo pasivo de estructuras opresivas preexistentes, sino un agente activo en la configuración y mantenimiento de órdenes sociales jerárquicos, operando mediante la producción de sentidos y significados que moldean tanto las percepciones colectivas como las subjetividades individuales, estableciendo así los límites de lo concebible, lo aceptable y lo deseable en un determinado contexto histórico y social.

La violencia cultural, conceptualizada por Galtung (2016) como aquella dimensión simbólica que legitima y naturaliza otras formas de violencia a través de ideologías, representaciones, lenguajes y prácticas institucionalizadas, adquiere matices particulares cuando se analiza desde una perspectiva de género en el entorno escolar. En las escuelas de educación básica, esta violencia se manifiesta contra las maestras mediante mecanismos sutiles pero persistentes que deslegitiman su autoridad pedagógica y profesional.

Como señalan Acker y Dillabough (2007), las docentes enfrentan cotidianamente ideas, prejuicios e incluso imaginarios culturales que infantilizan su trabajo al asociarla primordialmente con cualidades "femeninas" de cuidado y crianza, despojándolas del reconocimiento intelectual y académico otorgado a otros profesionales. Estas representaciones se materializan en prácticas micropolíticas como la asignación desproporcionada de tareas emocionales y administrativas, la interrupción sistemática de sus intervenciones en reuniones colegiadas, o la desvalorización de sus enfoques pedagógicos cuando estos desafían paradigmas tradicionales (Blackmore, 2018). La violencia cultural opera también en las expectativas contradictorias que recaen suficientes sobre las maestras: deben manifestar autoridad para mantener el control del aula, pero sin transgredir los límites de "feminidad apropiada" que las instituciones escolares implícitamente imponen y vigilan, generando así espacios donde su identidad profesional está constantemente bajo escrutinio y cuestionamiento (Murillo & Hidalgo, 2020; Vanner, 2019). De esta forma la violencia cultural hacia las maestras en entornos escolares opera a través de un entramado cómodo de representaciones, discursos y prácticas que naturalizan su subordinación profesional bajo apariencia de neutralidad institucional.

2.1.2. La violencia estructural

La violencia estructural forma parte de un sistema social del mismo modo que lo hace la inequidad, la injusticia, la falta de oportunidades de estudio o empleo, el mal gobierno o el abuso de poder. Este tipo de violencia, desde su organización, se conecta al sistema social de un determinado grupo, facilita la injusticia y la desigualdad, generando detonantes de violencia directa entre sus actores. Para Moyers, Blanco y García, (2016), la violencia estructural puede evidenciarse en instituciones públicas o privadas, permeando sus procesos internos, generando institucionalidad.

Cuando la violencia se instala en una institución a consecuencia del mal manejo del poder, por el estilo de liderazgo o por las condiciones económicas y

políticas de la institución, se está expresando entonces la violencia estructural. Desde esta idea, se puede decir que la estructura a su vez es permeada por las interacciones simbólicas y por los imaginarios de la comunidad que soportan dicha estructura. De manera que la violencia estructural es también soportada y aceptada por la sociedad. Para Merton (1965), una estructura social es un entramado de sistemas que vinculan las relaciones humanas, que a su vez son generadoras de dinámicas, actitudes e improntas aceptadas por el grupo humano.

La violencia estructural contra la mujer en México se presenta como un fenómeno complejo, arraigado en la cultura, la economía y las instituciones del país. Este tipo de violencia no se limita a actos individuales de agresión, sino que se manifiesta en la desigualdad sistemática que afecta a las mujeres en diversos aspectos de la vida cotidiana, perpetuando su subordinación en la sociedad. En el caso de esta investigación es importante enfocar a la violencia estructural con perspectiva de género, por lo tanto, es necesario visibilizar que esta violencia se caracteriza por la creación de condiciones que dificultan la autonomía de las mujeres, limitando su acceso a recursos, oportunidades y derechos. Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2020), en México, las mujeres enfrentan barreras significativas en el ámbito laboral, educativo y de salud, lo que repercute en su capacidad para ejercer plenamente sus derechos.

La violencia estructural en el sistema de educación básica en México se manifiesta de diversas maneras contra las docentes, generando una serie de obstáculos que limitan su desarrollo profesional, su bienestar emocional y su capacidad para desempeñar su labor educativa de manera efectiva. Este fenómeno es resultado de prácticas sociales, culturales y políticas que perpetúan la desigualdad de género en el ámbito laboral y educativo. Una de las formas más evidentes de violencia estructural es la discriminación por género presente en el sistema educativo. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), aunque las mujeres constituyen una mayoría en el sector educativo, enfrentan condiciones laborales desiguales, como salarios inferiores a los de sus colegas masculinos por la misma labor. Esta brecha salarial puede interpretarse como una forma de

violencia económica que refuerza la percepción de que el trabajo de las mujeres es menos valioso (UNESCO, 2021).

Además, las docentes a menudo son víctimas de acoso y violencia de género en sus centros de trabajo. De acuerdo con un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020), una significativa proporción de mujeres en el ámbito educativo ha reportado haber sufrido acoso verbal o físico, tanto por parte de colegas como de estudiantes. Estos comportamientos no solo afectan la salud mental de las docentes, sino que también pueden tener un impacto negativo en su desempeño profesional y en el ambiente escolar en general.

Otro aspecto significativo de la violencia estructural es la falta de representación femenina en posiciones de liderazgo dentro del sistema educativo. Según Flores y Medel (2019), las mujeres, a pesar de ser mayoría en la docencia, ocupan una proporción menor de puestos directivos, lo cual limita su capacidad para influir en las políticas educativas y en la toma de decisiones. Esta subrepresentación pone de manifiesto la implementación de prácticas que refuerzan las jerarquías de género, obstaculizando el acceso de las mujeres a espacios de poder y visibilidad en el ámbito educativo.

La falta de apoyo institucional para la conciliación del trabajo y la vida personal es otro componente de la violencia estructural que enfrenta el profesorado femenino. Las docentes a menudo deben lidiar con la doble carga de cuidar a sus familias y cumplir con sus responsabilidades laborales sin la flexibilidad necesaria, lo que genera un estrés prolongado y afecta su salud física y mental (Sánchez, 2021). El diseño de políticas educativas que contemplen la corresponsabilidad y el apoyo a las docentes en el ámbito familiar es crítico para mitigar esta situación.Esta intersección entre violencia estructural y desigualdades de género se materializa en prácticas administrativas aparentemente neutras que, sin embargo, reproducen relaciones asimétricas de poder, como la asignación desproporcionada de tareas de cuidado emocional, la subrepresentación en puestos directivos y la deslegitimación sutil de sus intervenciones pedagógicas (Vanner, 2019). El conflicto que emerge en

estos espacios, lejos de reflejar meras incompatibilidades interpersonales, constituye frecuentemente un intento por desafiar estos mecanismos de opresión, aunque la respuesta institucional suele patologizar estas resistencias etiquetándolas como "problemáticas", reforzando así el ciclo de violencia estructural que la Nueva Escuela Mexicana teóricamente aspira a desmantelar (Anzaldúa, 2005; Secretaría de Educación Pública, 2022).

La *Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia* (LGAMVLV, 2007), en su artículo 10, define la violencia laboral y docente como: **"aquella que se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad".**

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la prevalencia nacional de violencia en el ámbito laboral es de 26.6% y las entidades con los registros más altas son: Chihuahua, Coahuila, Querétaro, Baja California y Quintana Roo. La ENDIREH 2016 indica que el 26.6% de las mujeres que han trabajado alguna vez han sido víctimas de violencia laboral. El 47.9% de las agresiones ejercidas en contra de mujeres en el ámbito laboral durante los últimos 12 meses han sido de carácter sexual. Desde una perspectiva de género, es necesario reconocer que estas formas de violencia estructural no son eventos aislados, sino que forman parte de un sistema más amplio que mantiene esta desigualdad. La teoría feminista sugiere que para abordar eficazmente la violencia estructural es esencial transformar las normas sociales y las políticas que sustentan las relaciones de poder desiguales (Connell, 2005). En este sentido, se hace urgente implementar programas de sensibilización y formación en género para todas las personas que forman parte del sistema educativo, así como desarrollar políticas que promuevan un contexto laboral equitativo, ya que la violencia estructural en la escuela de educación pública es una realidad como se da cuenta en este trabajo de investigación, es fácil ejercer violencia estructural contra un o una

docente o un grupo de ellos o ellas sin utilizar la agresión física, es tan sencillo como excluirle de un recurso, de un espacio, de sus derechos básicos como la participación, el diálogo o la convivencia así como la saturación de trabajo o realizar actividades que no son pertenecientes a su función o, peor aún, atendiendo falsas acusaciones por parte de padres de familia en contra de docentes y poner en marcha protocolos de salvaguarda de niñas y niños sin realizar la investigación correspondiente que den validez a dichas acusaciones.

2.1.3. La violencia institucional.

En México solo existe una definición para el concepto de violencia institucional en términos jurídicos, se encuentra en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), comprendiendo a dicha violencia a los "actos u omisiones de las y los servidores públicos de cualquier orden de gobierno que discriminen o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia. (LGAMVLV, art. 18, última reforma publicada 1 de juio del 2021). Dando seguimiento a la comprensión de la Violencia institucional, es importante conocer la propuesta de Hernández (2018), quien con cuatro dimensiones de análisis logra delimitar la violencia institucional:

1. Se da en un contexto de dependencia y de subordinación hacia las instituciones que provocan (intencionalmente o no) la violencia [...] Las instituciones públicas, enmarcadas dentro de un conjunto de saberes ajenos a los usuarios, reproducen esta situación de dependencia cotidianamente [... implica, por tanto, una] relación asimétrica entre el ciudadano y el Estado...

2. Es opaca, pues si bien los afectados la pueden percibir y frecuentemente saben que hay algo que "no está bien" por parte de la institución, no comprenden fácilmente cuál es la falla, en qué consistió el maltrato o la negligencia, qué cosas son inamovibles o cuáles deberían modificarse en las instituciones.

3. Afecta a los individuos de forma individual (en aislamiento), la violencia institucional generalmente se experimenta de forma individual y no colectiva.

4. Es revictimizante, pues los afectados son individuos que se acercan a las instituciones en una situación de emergencia o de vulnerabilidad. Este elemento también es inmovilizaste (p. 191-192).

Es necesario hacer una pausa y revisar el concepto de violencia institucional dentro del área de la educación, la violencia institucional o de la escuela como la conceptualiza Gómez Nashiki (1997), son todas aquellas condiciones normativas, acciones y prácticas de la autoridad escolar que bien pueden ser los directivos y/o maestros, que generan en los alumnos una sensación de injusticia, abuso de poder o desinterés por su aprendizaje; cuando estructuran un "orden escolar" que afecta la integridad de los estudiantes al ser éstos sujetos de derechos y negárselos o invalidarlos, dejando claras evidencias de una violencia de la escuela a través de una práctica de acciones de carácter punitivo y parcial por parte de docentes y directivos a los alumnos.

La anterior definición de la violencia institucional continúa enfocándose en la interacción docente alumno, directivo alumno sin embargo, para efecto de argumentar la violencia institucional que se practica de la autoridad al personal docente y/o administrativo, retomo las ideas de Oliver Olmo (2018), quien nos advierte que esta conceptualización no está exenta de riesgos, deslizamientos, inconcreciones y dificultades de explicación; "hablamos sin distingos de la violencia de las instituciones y de la violencia en las instituciones, dentro de sus ámbitos y jurisdicciones" (p.117) de esta manera, siguiendo con el autor, "la violencia institucional es la que ejercen funcionarios del Estado conculcando las garantías reguladas por la legislación" (p.118).

La violencia institucional en los centros escolares contra profesores o profesoras y/o trabajadores administrativos y de servicios en apoyo a la docencia en la Secretaría de Educación Pública (SEP), se originan en el desconocimiento que se tienen de las diferentes leyes, normas y lineamientos que regulan la función dentro de la institución. Por ello la relevancia del presente trabajo, porque se

requieren en las instituciones herramientas que permitan identificar y explicar el sufrimiento que puede provocar la violencia en las instituciones del Estado. Continuando con el propósito de comprender la violencia institucional, desde el pensamiento de Oliver Olmo (2018) tenemos que:

"Es un prototipo de violencia (entendida como conjunto de acciones y efectos de dolor y daño físico y psíquico) que se puede ejercer de manera extraordinaria o de forma recurrente, reiterada y sistemática, contra personas sujetas a control y vigilancia o custodia e internamiento en alguno de los espacios de las instituciones que desarrollan esas funciones o en el contorno jurisdiccional de las mismas, con la actuación o la colaboración de autoridades, funcionarios o personal" (P.120). Oliver Olmo (2018), expone a la violencia institucional como "la violencia de las instituciones y de la violencia en las instituciones, dentro de sus ámbitos y jurisdicciones" (p.117) explicando que, "la violencia institucional es la que ejercen funcionarios del Estado conculcando las garantías reguladas por la legislación" (p.118).

Es importante para la presente investigación construir una definición de la violencia institucional desde la perspectiva de género, de acuerdo al Observatorio de violencia contra las mujeres (2024) la violencia institucional contra las mujeres puede ocurrir dentro de las instituciones, por el funcionariado, por prácticas o leyes discriminatorias. Por tal razón, se debe puntualizar que el hecho de violencia institucional es cometido por una persona en el desempeño de sus funciones en una institución pública o cuando tolera o no evita un acto discriminatorio por negligencia, desconocimiento o no atiende con la especificidad o especialidad debida los casos de violencia de género. Así podemos entender que la Violencia institucional desde una perspectiva de género como toda acción u omisión abusiva de cualquier servidor público que discrimine, obstaculice o impida el goce de derechos y libertades fundamentales de las mujeres, así como las acciones que obstaculicen el acceso a las mujeres a disfrutar de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar las manifestaciones, tipos y modalidades de violencia que la ley conceptualice de acuerdo al artículo 18 de

la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia* (LGAMVLV, 2007).

2.2. La gestión de la violencia en la escuela.

El análisis de la gestión de la violencia en las escuelas de educación básica es fundamental para comprender y abordar las dinámicas complejas que perpetúan un entorno educativo seguro y saludable. Desde un enfoque crítico, es esencial reconocer que la violencia escolar no es un fenómeno aislado, sino un reflejo de estructuras sociales más amplias que incluyen desigualdades de género, raciales y socioeconómicas. Examinar cómo se gestionan las políticas de prevención, intervención y rehabilitación permite identificar las brechas y debilidades en la implementación de medidas efectivas, así como las resistencias culturales que obstaculizan la creación de un ambiente escolar positivo para estudiantes, docentes y padres de familia. Este análisis no solo promueve una mayor responsabilidad por parte de los actores involucrados, sino que también debería impulsar cambios estructurales que transformen la cultura escolar, fomentando el respeto, la inclusión y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Solo a través de un examen riguroso y crítico de la gestión de la violencia se podrá contribuir a la construcción de un sistema educativo que valore la dignidad de cada individuo y garantice su derecho a aprender y desarrollarse sin temor.

2.2.1. La gestión de la violencia en las escuelas desde la visión de la UNESCO.

La UNESCO (2018) subraya que la gestión de la violencia en las escuelas debe ser un esfuerzo coordinado que involucre a todos los actores relevantes, incluyendo autoridades educativas, comunidades, familias, y organizaciones no gubernamentales. El objetivo es garantizar un ambiente de aprendizaje donde todos, docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general, puedan prosperar sin temor a la violencia. Destaca la importancia de alinear estas estrategias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 4, que busca asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Es importante ponderar la postura de este organismo internacional ya que sus recomendaciones o postulados impregnan las decisiones que en el sistema educativo mexicano se toman, por tal razón se explora lo que la UNESCO expone al respecto. Para la UNESCO (2018), la gestión de la violencia en la escuela es un enfoque integral que busca prevenir, abordar y reducir la violencia dentro del entorno escolar. Este concepto abarca una serie de estrategias y prácticas diseñadas para crear ambientes de aprendizaje seguros y positivos para todos los estudiantes, el personal docente y administrativo. Aquí se destacan algunos aspectos clave del enfoque de la UNESCO hacia la gestión de la violencia en las escuelas:

Tabla de Análisis: Gestión de la Violencia Escolar según UNESCO

Dimensión	Componentes	Estrategias y Mecanismos
1. Definición y Tipos de Violencia	Violencia física	• Agresiones físicas entre estudiantes • Agresiones contra el personal escolar
	Violencia psicológica	• Acoso • Intimidación • Maltrato emocional
	Violencia sexual	• Abusos sexuales • Acoso de carácter sexual
	Violencia institucional	• Políticas o prácticas que perpetúan desigualdades • Mecanismos institucionales de abuso
2. Prevención	Educación y concientización	• Programas educativos para resolución pacífica de conflictos • Fomento del respeto y la empatía
	Políticas claras	• Desarrollo e implementación de políticas contra el acoso • Normativas contra la violencia escolar
	Capacitación	• Formación continua para docentes y personal • Estrategias de identificación y abordaje • Técnicas de gestión de aula para entornos seguros
3. Intervención	Procedimientos de denuncia	• Mecanismos accesibles • Sistemas confidenciales de reporte
	Apoyo psicológico	• Servicios de counseling para víctimas • Atención psicológica para agresores
	Investigación y acción	• Procesos de investigación de incidentes • Implementación de medidas correctivas
4. Rehabilitación y Reintegración	Apoyo post-incidente	• Programas para superación de trauma • Estrategias de reintegración escolar
	Programas de reeducación	• Intervenciones para prevenir reincidencia • Promoción de cambios comportamentales
5. Cultura Escolar Positiva	Fomento del respeto	• Valoración de dignidad y respeto • Construcción de ambientes inclusivos

	Involucramiento comunitario	• Participación de estudiantes, padres y personal • Colaboración en la creación de entornos seguros
	Participación estudiantil	• Inclusión en toma de decisiones • Diseño participativo de políticas y prácticas
6. Evaluación y Mejora Continua	Monitoreo y evaluación	• Sistemas de evaluación de efectividad • Seguimiento de políticas y programas
	Retroalimentación	• Mecanismos de obtención de feedback • Implementación de mejoras basadas en comunidad escolar

2.2.2. Las herramientas de gestión de la violencia en las escuelas

Las herramientas de gestión de la violencia en la escuela primaria son aquellas habilidades que permiten una anticipación y/o solución a conflictos que se originan en la interacción human indispensable en el hecho educativo. Estas herramientas son: a) asertividad, b) escuchar activamente, c) la disciplina, d) la entrevista y e) los equipos de trabajo García & Rodríguez, 2020; SEP, 2022)

A) El asertividad se define como "[...] la habilidad de expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás, negociando con ellos su cumplimiento" (García & Rodríguez, 2020). El asertividad generalmente está relacionada con el conflicto. Está en el tercer vértice de un triángulo, donde la agresividad y la pasividad son los otros vértices. En la pasividad, evitamos expresar o solicitar lo que deseamos o no deseamos, mientras que, en la agresividad, lo hacemos de manera tan violenta que nos descalificamos. Esto no significa ser maleducado o grosero, sino actuar y decir correctamente en el momento adecuado. Es la capacidad de cumplir plenamente y con seguridad con los deberes y derechos asociados con la función institucional. Según Cervantes (en Aguilar Kubli, 2008: 62), la asertividad es crucial para alcanzar metas superiores y sentirse bien con uno mismo. Él aconseja que no seamos siempre rigurosos ni siempre blandos, sino que elija el medio entre los dos extremos, ya que en esto radica la discreción.

La asertividad tiene la ventaja de aumentar la autoestima de los empleados y hacer que sea más fácil colaborar con ellos. Las personas se sienten más satisfechas con las decisiones tomadas, y el director obtendrá el máximo partido de

sí y de sus colaboradores. La organización tendrá una planta laboral más segura y competente, departamentos de personas trabajando en equipo y mayor flexibilidad en las acciones. El líder que actúa con determinación permite que las personas expresen sus necesidades, pensamientos y sentimientos de manera honesta, sin infringir los derechos de los demás. Entre otras cosas, actuar con asertividad permite mejorar la autoestima, expresarse de manera honesta y directa, obtener confianza, permitir el éxito derivado de ser firme, defender los derechos cuando sea necesario, negociar provechosamente con los demás, fomentar el crecimiento y el desarrollo personal, adoptar un estilo de vida en el que se pueda proceder ante los deseos y necesidades sin conflictos, responsabilizarse de la calidad de las relaciones existentes

Por lo tanto, una gestión directiva asertiva puede fomentar relaciones de comunicación constructiva, respetuosa y como medio para ganar en un bienestar que no sea insensible a los demás, ofreciendo respuestas prácticas y efectivas. Todo director debe desarrollar la habilidad de escuchar activamente. Montaner (2000: 100) afirma que escuchar activamente "[...] es la función más vital en el proceso de relación". Nos permite conectarnos con otras personas, obtener impresiones directas, comentarios inmediatos o información precisa. Es el método por el cual se pueden recibir y comprender los mensajes del interlocutor. Debido a esto, reunirse con el personal y prestar atención activa a sus comentarios es una forma de darles el valor que merecen.

B) Como líder de una organización, es fundamental escuchar activamente porque es necesario mantener una buena comunicación y que escuchar de manera equitativa es un proceso que interviene no solo expresarse correctamente sino también escuchar de manera igualitaria. Por esta razón, es común confundir oír con escuchar, por lo que es importante prestar atención a la distinción entre estas dos acciones. Oír es simplemente escuchar vibraciones sonoras, y escuchar implica comprender el significado de lo que oímos. Como resultado, requiere prestar atención, comprender y recordar lo que se escucha. El gestor directivo aprenderá a

escuchar para comprender los sentimientos, ideas o pensamientos de los interlocutores con los que debe negociar.

C) La disciplina se compone de "las acciones que emprende un directivo para hacer cumplir las expectativas, criterios y reglas de la organización", según Robbins (2004) la disciplina también se refiere al comportamiento del líder hacia el personal de la institución que es esencial para su buen funcionamiento. La asistencia al trabajo del personal (faltas, retrasos, abuso en permisos por enfermedad) y algunos comportamientos laborales (incumplimiento de los objetivos y metas institucionales) son los problemas de disciplina más comunes en las instituciones. La importancia de la disciplina radica en cómo el director mantiene el control sobre la institución. Se observan comportamientos colaborativos cuando el ejercicio es claro y correcto para que todo funcione según lo planeado y se eviten problemas que afecten el desarrollo de los programas educativos. Es importante destacar que el director es el directamente responsable de gestionar y generar la disciplina en la escuela de manera adecuada, sin caer en el autoritarismo. Debe crear un entorno favorable que fomente la conducta asertiva en la escuela, basada en el fortalecimiento de la disciplina.

D) La entrevista es una conversación con una o más personas con el propósito de dialogar sobre ciertos temas. Es una forma de mejorar las relaciones comunicativas y personales y comprender las causas de un problema. La entrevista es "el encuentro entre dos personas entre las que se establecen dos roles bien definidos, el entrevistador y el entrevistado, una comunicación entre dos o más personas que comparten interacciones verbales y no verbales", según Ruiz (2009: s/n). Debido a esto, las entrevistas también se pueden utilizar por los gerentes de negocios para recopilar información verbal, aprender a hacer preguntas y realizarlas de manera individual o en grupo. Además, puede desarrollar relaciones de empatía con los individuos que entrevista. Los directores deben aprender a realizar entrevistas para atender a las personas que requieren algo de su cargo (maestros, alumnos, administrativos, padres de familia, comunidad):

• Facilitar las relaciones entre el director, su equipo y la comunidad escolar.

• Entender la importancia de la entrevista para la gestión.

• Fomentar la interacción entre los individuos y ayudarlos a llegar al director para resolver los problemas de la

E) Finalmente, los equipos de trabajo. De acuerdo con Según Goodman, Devadas y Hughton (1988, citados por Aritzeta 2002), un equipo de trabajo es un grupo reducido de personas que trabajan juntos en una tarea y están conectados dentro de una estructura organizativa con objetivos específicos. Al respecto, Ribbeck (2006) menciona que el equipo de trabajo comparte responsabilidades, un objetivo de trabajo y un propósito. Debido a que esta estrategia fomenta la creatividad, la calidad del trabajo y motiva a los miembros a que sean considerados en la toma de decisiones para el logro de los objetivos institucionales, es esencial que el director desarrolle la capacidad para formar equipos de trabajo. La formación de equipos de trabajo se ha vuelto común en la actualidad. Es necesario abordar los problemas actuales relacionados con la violencia en la escuela desde una perspectiva conjunta, incluyendo a los actores educativos y al equipo, así como a los padres de familia. De esta manera, todo el personal participaría en las propuestas de solución y se beneficiaría de los beneficios compartidos dentro de la institución, así como de aquellos que mejoren su funcionamiento y la calidad de la prestación de sus servicios. Sin embargo, es importante recordar que el director será el responsable y que su papel de liderazgo estará determinado por las intervenciones de su equipo de trabajo para facilitarle al director el conocimiento del manejo de equipos de trabajo.

En síntesis, las herramientas para gestionar la violencia en entornos escolares constituyen un sistema integrado que facilita la transición del conflicto hacia la colaboración constructiva. La asertividad permite a los actores educativos expresar necesidades, límites y expectativas con claridad y respeto, estableciendo comunicaciones transparentes que previenen la escalada de tensiones. Esta capacidad se complementa con la escucha activa, mediante la cual directivos, docentes y estudiantes desarrollan comprensión empática de perspectivas diversas, validando experiencias y creando espacios donde las voces marginadas encuentran

legitimación. La disciplina, cuando se implementa desde un enfoque formativo y no punitivo, proporciona estructura y previsibilidad al entorno escolar, estableciendo consensos sobre comportamientos esperados sin recurrir a la coerción. La entrevista, como herramienta de diagnóstico y de intervención, permite explorar las dimensiones subyacentes de los conflictos, identificando factores contextuales y estructurales que trascienden las manifestaciones superficiales de violencia. Finalmente, los equipos de trabajo multidisciplinarios amplían las capacidades institucionales para abordar la complejidad de la violencia escolar, distribuyendo responsabilidades y enriqueciendo las perspectivas de análisis e intervención.

Estas cinco herramientas, implementadas sistemáticamente, transforman la gestión de la violencia de una serie de respuestas reactivas hacia un proceso proactivo que posibilita la transición hacia el reconocimiento del potencial transformador del conflicto cuando es abordado con metodologías adecuadas y perspectiva sistémica.

2.2.3. La gestión del conflicto en la escuela.

Según Rodríguez Estrada (1988), la etimología del término conflicto se remonta al verbo latino *fligere, flictum*, que dio origen a los verbos *affigere, affictum* e *infigere, inflictum*, los cuales se traducen como afligir, infligir y chocar. En este sentido, el conflicto puede entenderse como la oposición de dos tendencias incompatibles, un choque de intereses, valores o expectativas. Renate Mayntz (1995) complementa esta definición al señalar que el conflicto surge cuando las preferencias divergentes de los actores entran en colisión, generando situaciones de tensión que requieren negociación y resolución.

Desde la perspectiva de la teoría de la comunicación de Niklas Luhmann, el conflicto emerge cuando una comunicación específica es rechazada y este rechazo se tematiza dentro de la interacción social, provocando que los actores involucrados reconozcan explícitamente la oposición existente (Luhmann, 1991).

Por su parte, Coser (1961) plantea que los conflictos pueden ser funcionales o disfuncionales, dependiendo de si contribuyen a la adaptación, aprendizaje y

cambio de la organización, o si, por el contrario, generan paralización, hostilidad o desintegración. A pesar de estas diferencias, cada conflicto posee componentes comunes, como intereses enfrentados, percepción de incompatibilidad y necesidad de resolución, lo que permite abordarlos de manera sistemática y superarlos.

Dahrendorf (1962) propone una teoría del conflicto como alternativa al funcionalismo, basada en los siguientes supuestos:

a) El conflicto es frecuente en cualquier organización, pero su aparición no implica necesariamente la suspensión de actividades, ya que muchas veces se pueden resolver sin afectar la operatividad de la institución.

b) El conflicto es un fenómeno inherente a las relaciones humanas, presente en múltiples interacciones sociales, laborales y educativas.

c) Surge cuando existen expectativas contradictorias, competencia por recursos escasos o percepciones del otro como obstáculo, generando tensiones que requieren mediación o negociación.

En consecuencia, en el contexto educativo, el conflicto no debe verse únicamente como un problema, sino también como una oportunidad para la reflexión, el aprendizaje y la mejora de la gestión institucional. La capacidad de los líderes escolares y docentes para identificar, gestionar y resolver conflictos se convierte en un componente clave para garantizar ambientes educativos saludables, prevenir violencia institucional y favorecer la autonomía profesional en la práctica docente (García & Rodríguez, 2020; SEP, 2019).

Es crucial aplicar estrategias de gestión, especialmente técnicas de gestión del conflicto, con los docentes, padres de familia y estudiantes para fomentar la toma de decisiones conjuntas para maximizar los beneficios del campus. Por lo tanto, el líder debe estar capacitado en técnicas de liderazgo para anticipar problemas y encontrar soluciones. Esto proporcionará al director herramientas y métodos para abordar los conflictos en el lugar de trabajo, lo que ayudará a evitar obstáculos que impidan el cumplimiento de los objetivos de la institución y/o arruinen las relaciones interpersonales y laborales. Los efectos del conflicto dependen de

cómo los directivos los manejan. Las escuelas deben incorporar estilos de gestión de la violencia en las escuelas y una visión integral e integradora que ayude a abordar los conflictos tanto dentro como fuera de las instituciones. El desarrollo de habilidades para mediar, negociar y resolver conflictos puede ser facilitado, y su relevancia afectará los resultados y las repercusiones para las organizaciones. Aunque hay teorías que creen que el conflicto es inevitable y está condicionado estructuralmente. Debido a esto, aquellos que se adhieren a esa tendencia tienen un interés en la regulación lógica del conflicto.

Tipo de conflicto	Manifestaciones en la escuela primaria	Relación con la violencia estructural/institucional	Estrategias de gestión según la NEM
Conflictos interpersonales	Tensiones entre docentes, estudiantes o familias; desacuerdos en la toma de decisiones; rivalidades en grupos de trabajo.	Puede generar ambientes hostiles, desmotivación docente y percepción de injusticia, afectando la convivencia escolar.	Escucha activa, entrevista educativa, trabajo en equipo, mediación y resolución constructiva de conflictos.
Conflictos de interés o recursos	Competencia por materiales, espacios, tiempos de uso del aula o recursos limitados.	Restricciones estructurales pueden generar desigualdad, presión burocrática y sentimientos de impotencia en docentes.	Negociación, planificación participativa, adaptación contextual de los recursos y diálogo con la comunidad escolar.
Conflictos de expectativas o metas	Desacuerdo entre objetivos institucionales y necesidades locales; tensión entre cumplir indicadores nacionales y atender contextos específicos.	La presión por indicadores y lineamientos verticales puede generar violencia institucional y limitar la autonomía docente.	Flexibilidad metodológica, integración de saberes locales al currículum, comunidades de aprendizaje profesional, proyectos educativos contextualizados.
Conflictos normativos o estructurales	Reglas rígidas, supervisión jerárquica, lineamientos centralizados que restringen la práctica docente.	Refleja violencia estructural al imponer uniformidad y control vertical; dificulta la innovación pedagógica y la participación horizontal.	Participación dialógica, diseño de estrategias pedagógicas creativas, corresponsabilidad con estudiantes y familias, aplicación de la autonomía profesional según NEM.

El cuadro evidencia que la gestión de conflictos en la escuela primaria no es solo un asunto interpersonal, sino que está profundamente ligada a las estructuras jerárquicas del sistema educativo. Las formas de violencia estructural e institucional

surgen cuando los docentes se ven limitados por lineamientos rígidos o presiones burocráticas, mientras que la aplicación de estrategias de gestión basadas en la NEM permite transformar estos conflictos en oportunidades de aprendizaje, participación y mejora de la convivencia escolar.

2.3. La gestión educativa.

La gestión educativa constituye un pilar fundamental para la implementación efectiva de políticas y prácticas orientadas al mejoramiento de la calidad educativa en México. Este concepto, tiene a ser reducido a sus aspectos administrativos como consecuencia de una carencia en su conocimiento y reconocimiento por meramente tener una visión tradicional en neoliberal de la educación, abarca en realidad un complejo entramado de procesos y relaciones que determina en gran medida la capacidad del sistema para cumplir sus propósitos fundamentales. La gestión educativa puede entenderse como un proceso sistemático que integra teoría y práctica para potenciar el desarrollo de los sistemas educativos y sus instituciones (Pozner, 2014). Más que un conjunto de técnicas administrativas, representa un enfoque integral para la conducción de los procesos educativos que busca articular conocimientos, principios y acciones específicas orientadas hacia la consecución de objetivos formativos (Sander, 2016).

En el contexto mexicano, la gestión educativa ha evolucionado desde perspectivas centralizadas y burocráticas hacia enfoques que, al menos en el discurso oficial, privilegian la autonomía institucional y la participación de los diversos actores educativos (SEP, 2019). Sin embargo, como señala Arnaut (2018), esta transición ha estado marcada por tensiones y contradicciones derivadas de la persistencia de estructuras jerárquicas tradicionales y la introducción de lógicas gerenciales que no siempre responden a la naturaleza específica de los procesos educativos. El sistema educativo mexicano conceptualiza la gestión educativa en cuatro dimensiones fundamentales que operan de manera interdependiente: la

gestión institucional, la gestión escolar, la gestión pedagógica o de los aprendizajes y, la gestión administrativa.

La gestión institucional comprende el marco normativo, las políticas y los lineamientos que orientan el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Como señala Zorrilla (2017), esta dimensión establece las condiciones estructurales que posibilitan o limitan la autonomía de las escuelas y la capacidad de acción de los actores educativos. En el contexto mexicano, esta dimensión ha experimentado transformaciones significativas derivadas de los procesos de reforma educativa, aunque persisten prácticas centralizadoras que limitan la capacidad de respuesta a las particularidades de los diversos contextos educativos.

La gestión escolar refiere a los procesos organizativos que tienen lugar en cada centro escolar y que median entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas concretas. Esta dimensión abarca aspectos como el liderazgo directivo, la organización escolar, la participación de la comunidad y la gestión de recursos. De acuerdo con Miranda (2018), la gestión escolar representa el ámbito donde las grandes transformaciones educativas pueden materializarse o diluirse, dependiendo de la capacidad institucional para apropiarse y adaptar las reformas a sus contextos específicos.

Por su parte la gestión pedagógica constituye el núcleo de la labor educativa y comprende los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas docentes, la planeación didáctica y la evaluación educativa. Como señala Díaz-Barriga (2020), esta dimensión representa el ámbito donde se concreta la misión formativa de la escuela y donde se manifiestan con mayor claridad las tensiones entre las políticas educativas y las realidades del aula.

Finalmente, la gestión administrativa abarca los procesos de administración de recursos humanos, materiales y financieros que sustentan la operación del sistema educativo. Esta dimensión, aunque frecuentemente considerada instrumental, condiciona significativamente las posibilidades de acción en los ámbitos pedagógico y escolar. Según Schmelkes (2020), uno de los principales desafíos del sistema educativo mexicano consiste en superar la fragmentación entre

estas dimensiones, particularmente la subordinación de lo pedagógico a lo administrativo que caracteriza muchas prácticas institucionales.

La relevancia de la gestión educativa radica en su potencial para articular coherentemente las diversas dimensiones del sistema educativo en función de sus propósitos formativos fundamentales. Como señala Andere (2017), la evidencia internacional sugiere que los sistemas educativos más efectivos son aquellos que logran alinear sus prácticas de gestión con sus objetivos pedagógicos, estableciendo mecanismos de apoyo y acompañamiento que fortalecen la capacidad institucional de las escuelas. En el contexto mexicano actual, la gestión educativa enfrenta desafíos significativos derivados tanto de factores estructurales como coyunturales. Por una parte, persisten inercias burocráticas y patrones centralistas que limitan la capacidad de respuesta a las diversas realidades educativas del país (Ornelas, 2016). Por otra parte, la introducción de modelos gerenciales inspirados en lógicas de mercado ha generado tensiones con las tradiciones pedagógicas y los valores educativos fundamentales (Flores-Crespo, 2018).

Además, en respuesta a las tendencias burocrática y gerencial que predominan en la gestión educativa, la NEM plantea retos específicos para la administración de los centros escolares, particularmente en lo referente a la articulación de los propósitos de equidad, inclusión y excelencia, pilares fundamentales de su propuesta pedagógica (SEP, 2022). Estos retos implican que la gestión educativa no se limite únicamente a la administración de recursos, procesos o cumplimiento de indicadores, sino que debe constituirse en un facilitador del cambio educativo, capaz de promover la participación activa de docentes, estudiantes, familias y comunidades (Aguerrondo, 2019).

En este sentido, la NEM propone una visión colectiva y decolonial de la gestión educativa, donde las decisiones no solo obedecen a lineamientos jerárquicos, sino que se construyen mediante diálogos participativos, considerando saberes locales, contextos culturales y experiencias comunitarias. Esta perspectiva busca que los docentes se conviertan en agentes transformadores, capaces de

integrar proyectos educativos que respondan a la diversidad sociocultural de sus estudiantes y al mismo tiempo cumplan con los objetivos curriculares nacionales.

La implementación de esta visión requiere modelos de gestión horizontal y colaborativa, en los que los liderazgos no se ejerzan de manera autoritaria, sino que fomenten la corresponsabilidad, el aprendizaje colectivo y la innovación pedagógica. Así, los conflictos y tensiones derivadas de la interacción cotidiana en las escuelas pueden ser abordados como oportunidades de aprendizaje y mejora institucional, mitigando la violencia estructural e institucional y fortaleciendo la autonomía profesional del docente (García & Rodríguez, 2020; Valle & Bravo, 2018).

En conclusión, la NEM redefine la gestión educativa como un proceso integral, participativo y contextualizado, que busca equilibrar la verticalidad administrativa con la horizontalidad pedagógica, favoreciendo la construcción de entornos escolares inclusivos, equitativos y orientados al aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

2.3.1. La gestión educativa y su relación con la violencia en la escuela.

La gestión educativa, como nivel macro, debe ser analizada identificando cómo las políticas públicas, normativas y lineamientos administrativos generales pueden, inadvertidamente, crear condiciones propicias para la violencia sistémica al establecer estructuras verticales que limitan la agencia docente y naturalizan relaciones asimétricas de poder. Resulta crucial examinar la congruencia entre el discurso oficial de equidad y dignificación docente y los mecanismos institucionales concretos que regulan la labor del profesorado, como se ha venido realizando a lo largo de la presente investigación. La gestión educativa tiene un impacto significativo en la prevalencia y naturaleza de la violencia estructural e institucional que enfrentan los docentes. Una gestión educativa que no aborde adecuadamente las condiciones laborales, las políticas de protección y el desarrollo profesional

puede contribuir a crear un entorno en el que la violencia contra los docentes se perpetúe. Por lo tanto, es fundamental que las políticas y prácticas de gestión educativa se diseñen y se implementen de manera que promuevan un entorno de trabajo seguro, justo y de apoyo para los docentes, reduciendo así la violencia estructural e institucional.

La relación entre la gestión educativa y la violencia estructural e institucional contra los docentes en educación básica es compleja y multifacética. Para entenderla, es importante desglosar los conceptos de gestión educativa, violencia estructural e institucional, y cómo estos interactúan en el contexto de la educación básica. En el nivel meso, la gestión institucional merece escrutinio mediante el análisis de las prácticas administrativas, los protocolos de actuación y los mecanismos de resolución de conflictos implementados por las autoridades intermedias. Es necesario identificar si estas instancias han ejercido adecuadamente su función reguladora o si, por el contrario, han accionado como amplificadoras de la violencia estructural al omitir la protección debida a la dignidad profesional de la docente. La gestión escolar, como nivel inmediato, debe examinarse a través del análisis de las dinámicas organizacionales específicas del centro educativo donde ocurrieron los hechos, prestando especial atención a los estilos de liderazgo, distribución de recursos y oportunidades, y mecanismos de participación que caracterizan la administración directiva que ejerció la violencia.

Finalmente, el análisis debe profundizar en la micropolítica escolar, desentrañando las relaciones informales de poder, las coaliciones tácitas, los intercambios de influencia y los códigos no escritos que configuran la cotidianidad del centro educativo. Esta dimensión es particularmente relevante pues, como señala Ball (1989), es en este terreno donde frecuentemente se manifiestan las formas más sutiles pero persistentes de violencia institucional, especialmente aquellas con componentes de género. Este abordaje multinivel permitirá comprender el caso no como un incidente aislado sino como manifestación de patrones sistémicos de dominación que requieren intervenciones igualmente complejas y articuladas para su transformación efectiva.

Dimensión	Descripción	Estrategias y prácticas	Relación con violencia estructural/institucional y micropolítica
Equidad	Garantizar igualdad de oportunidades educativas considerando contextos sociales, culturales y económicos.	Adaptación del currículum a realidades locales, proyectos inclusivos, atención diferenciada.	La falta de equidad puede generar violencia estructural hacia docentes al imponer metas uniformes sin considerar contextos; la micropolítica se manifiesta en negociaciones y conflictos por recursos y reconocimiento profesional.
Inclusión	Integración de todos los estudiantes, respetando diversidad de género, capacidades y cultura.	Estrategias de enseñanza diferenciadas, participación de familias y comunidad, diálogo intercultural.	La exclusión o la imposición de normas rígidas reproduce violencia institucional; en la micropolítica escolar, los docentes negocian prácticas inclusivas frente a jerarquías y supervisión centralizada.
Excelencia	Logro de altos estándares de aprendizaje académico, socioemocional y cultural.	Formación continua, evaluación formativa, innovación pedagógica, proyectos contextualizados.	La presión por indicadores de desempeño puede generar violencia institucional y estrés docente; la micropolítica se observa en la competencia por visibilidad, recursos y reconocimiento profesional.
Gestión educativa	Organización y coordinación de recursos, procesos y personas para alcanzar objetivos educativos.	Modelos horizontales y colaborativos, liderazgo pedagógico, comunidades de aprendizaje profesional.	La gestión vertical y centralizada puede perpetuar violencia estructural al limitar la autonomía; la micropolítica escolar emerge como espacio donde docentes negocian decisiones, reconocimiento y control de recursos.
Autonomía docente	Capacidad del profesorado para tomar decisiones pedagógicas y adaptarse a contextos específicos.	Flexibilidad metodológica, integración de saberes locales, diseño de proyectos escolares contextualizados.	La restricción de la autonomía genera violencia estructural, afectando motivación y creatividad; la micropolítica se expresa en resistencias, alianzas y estrategias para lograr cambios dentro del sistema educativo.

Este cuadro evidencia que la gestión educativa no es neutral, sino que está atravesada por relaciones de poder y conflictos de intereses que configuran micropolíticas escolares. La violencia estructural e institucional hacia los docentes surge cuando los lineamientos jerárquicos y las metas estandarizadas limitan su autonomía, creatividad y capacidad de decisión. Por ello, la NEM propone modelos de gestión participativos y horizontales, donde los docentes puedan negociar, innovar y ejercer liderazgo pedagógico, transformando la micropolítica escolar en un espacio de colaboración y mejora educativa.

2.3.2. La Gestión Institucional.

La Gestión institucional de acuerdo con Villareal (2009), La gestión institucional es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos del conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica, con la puesta en práctica de mecanismos necesarios para lograr los objetivos planteados y que se relaciona con el reflexionar, rediseñar y evaluar las acciones realizadas. La gestión institucional reconoce las necesidades del sistema de educación, establece su misión la cual define objetivos que con su cumplimiento, contribuyen a alcanzar estos fines máximos de la institución educativa ya que enriquecen los procesos pedagógicos, directivos y administrativos; conservando la autonomía institucional para responder a las necesidades educativas que se tengan. Pero hagamos un poco de historia para comprender como la Gestión tuvo su lugar en el sistema educativo en nuestro país.

El cambio educativo impulsado en México a finales del siglo XX, particularmente a través del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), encuentra su origen en diversas experiencias internacionales y en los lineamientos de organismos multilaterales como el Banco Mundial (1995), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (1994) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990). Dichas experiencias han mostrado que los procesos de transformación educativa adquieren sentido cuando se sustentan en una profunda reflexión teórica, un análisis contextualizado y la definición de acciones estratégicas y sostenibles (Martínez & Blanco, 2011).

En este marco, la gestión adquiere una relevancia central, pues se convierte en la vía para diseñar, implementar y evaluar modelos orientados al cambio institucional. Entre ellos destacan el modelo normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, el de calidad total, la reingeniería y el comunicacional (Casassus, 2000). Estos enfoques han buscado, de manera

diferenciada, fortalecer la capacidad de las instituciones educativas para responder a las exigencias de la modernización y la equidad.

En el caso de México, es posible distinguir dos experiencias clave en la consolidación de la gestión escolar como política pública: el Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), implementado en 1996, y el Programa Escuelas de Calidad (PEC), creado en 2001. Ambos programas representaron un punto de inflexión en la política educativa nacional, pues se orientaron a promover la autonomía de gestión, la corresponsabilidad de la comunidad escolar y la mejora continua de los aprendizajes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008; SEP, 2013).

La normatividad vigente refuerza esta visión de gestión educativa. Documentos como la Ley General de Educación (2019) y el Acuerdo número 12/05/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo destacan la importancia de la gestión como un eje transversal para garantizar el derecho a una educación integral, equitativa y de excelencia, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019).

Uno de los referentes internacionales más importantes y que han trascendido, son los pilares de la educación y los principios de la calidad educativa que en 1990 la UNESCO estipulados en la Declaración Mundial sobre Educación celebrada en Jomtien; para 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI con la presidencia de Jacqes Delors y la declaración “La educación encierra un tesoro”, en el cual quedan explícitos los 4 aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Para el año 2000, con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se contempla lograr la enseñanza primaria Universal y se señala que la calidad es tan importante como la cantidad en educación.

Hacia el año 2007, la política educativa en México incorporó cinco principios fundamentales vinculados con la calidad educativa: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (Latapí, 2008; SEP, 2007). Estos principios no solo buscaban redefinir el concepto de calidad, sino también orientar los procesos de

mejora escolar hacia una visión integral que garantizara el derecho a una educación justa y con sentido social.

En este contexto, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE**)** se consolidó como una estrategia orientada a fortalecer la capacidad institucional de las escuelas, al vincular los procesos de planeación con la participación colegiada, la autonomía de gestión y la evaluación permanente (Casassus, 2000; SEP, 2008). Dicho modelo reconoció que la calidad no podía limitarse a indicadores de logro académico, sino que debía atender a factores organizacionales, pedagógicos y comunitarios que impactan en la vida escolar.

Bajo este marco, se generaron diversas experiencias nacionales que marcaron un parteaguas en la política educativa. Entre ellas, destaca el Programa Nacional de Educación 2001–2006 (PNE), el cual impulsó la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas. Sus líneas de acción se centraron en: a) establecer condiciones normativas y organizacionales más claras, b) fortalecer las competencias directivas y la toma de decisiones colectivas, c) reorientar las funciones al interior de las escuelas hacia la mejora continua, d) promover procesos sistemáticos de asesoría y evaluación, y e) extender la jornada escolar como mecanismo para ampliar las oportunidades de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001).

Estos avances sentaron las bases para la evolución posterior de la gestión escolar en México, en estrecha relación con los principios de calidad educativa y las recomendaciones internacionales, alineándose con los compromisos asumidos en foros como la Declaración de Dakar sobre Educación para Todos (UNESCO, 2000).

El Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 (PROSEDU) estipula una exigencia hacia una educación de calidad a través de líneas estratégicas como son: Reactivar la participación social en el ámbito de la educación básica, contar con las condiciones para la operación de los servicios y establecer estándares de normalidad mínima, impulsar la investigación y desarrollo de la innovación educativa para la mejora del servicio educativo.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2010, con el propósito de entregar a niños y niñas un trayecto formativo coherente y de profundidad con base en las expectativas y necesidades de la sociedad mexicana configura estrategias que articulan los niveles que conforman a la educación básica así, el perfil de egreso toma importancia por las competencias para la vida que define al ciudadano mexicano que tuvo su origen en educación básica.

En el caso de México, dos experiencias resultan fundamentales para comprender la construcción de políticas en torno a la gestión y la calidad educativa. La primera corresponde al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, que marcó un hito en la descentralización educativa y en la redefinición de las responsabilidades entre la Federación, los estados y los municipios, otorgando a las escuelas un papel más activo en la gestión de sus procesos y resultados (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1992; Latapí, 2008). La segunda experiencia significativa fue la Propuesta de Gestión Educativa de Calidad para Telesecundaria (2001), orientada a fortalecer la organización escolar en este subsistema, con el objetivo de mejorar tanto los procesos pedagógicos como los administrativos, considerando las condiciones específicas de las comunidades rurales y marginadas (SEP, 2001).

Desde este marco, la gestión educativa se concibe como un proceso estratégico que trasciende la mera administración de recursos. Se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver problemas o alcanzar metas previamente definidas, siempre dentro de un horizonte de mejora continua (Casassus, 2000). En términos operativos, la gestión puede entenderse como el conjunto articulado de acciones y decisiones orientadas al cumplimiento de objetivos a corto, mediano y largo plazo. En este sentido, constituye el eslabón intermedio entre la planeación y la consecución de resultados concretos, y se erige como la acción central de la administración en el ámbito educativo (Gairín, 2011).

Así, el tránsito de la administración escolar tradicional hacia una gestión estratégica representa un cambio paradigmático: de un enfoque centrado en el

control y la supervisión hacia otro orientado a la innovación, la participación colegiada y el desarrollo de capacidades institucionales, en concordancia con los principios de equidad, pertinencia y eficacia educativa.

La gestión se manifiesta en tres principales áreas, la primera se relaciona con la acción, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo, la segunda es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos. Y la tercera, la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; es eficaz, porque logra los propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

La gestión institucional, que es el punto nodal en este trabajo, se enfoca en la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades. En el campo educativo, establece las líneas de acción de cada una de las instancias administrativas con base en la Regulación de la Educación en Materia Federal y Local. Un modelo de gestión para generar estrategias de satisfacción de las necesidades en el centro escolar debería de considerar los siguientes puntos de acuerdo con Vázquez (2010):

-Apertura institucional para establecer trabajos asociativos con otros sectores, dentro y fuera del Estado.

-Flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y diferenciadas, teniendo en perspectivas la amplificación de las oportunidades y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

-Capacidad para coordinar la iniciativa y la actuación de quienes realizan trabajos asociados en torno a las prioridades establecidas;

-Poder para establecer y/o inducir modelos básicos de calidad de la enseñanza, una vez que se obtenga el mayor grado de consenso posible en torno a las prioridades del aprendizaje.

-Manejo de los sistemas de evaluación de los resultados y del financiamiento, a fin de adoptar mecanismo de compensación de los desequilibrios regionales y de las desigualdades sociales.

Aunado a lo anterior, en un modelo de Gestión Institucional, es de vital importancia la congruencia con la contextualización de las estrategias de gestión donde los objetivos estratégicos y los de gestión se ubiquen en la misma línea: los objetivos de gestión que expresarían los objetivos estratégicos, en términos de las necesidades a corto y mediano plazos serán, continuando con Vázquez (2010):

- Un razonable equilibrio entre equidad y calidad, reconociendo que actualmente la desigualdad ya no ocurre entre aquellos que tiene acceso a la educación y los que son excluidos de ésta, sino debido principalmente a la segmentación interna del sistema educacional. Hoy, la oferta se divide entre una enseñanza minoritaria de alta calidad para una elite y otra sin ninguna calidad para una gran masa que, aunque ingrese a la escuela, no alcanza a satisfacer sus necesidades de aprendizaje;

- La creación de oportunidades de acceso a la escuela y a experiencias de aprendizaje para los que no las tuvieron a su debido tiempo y para los jóvenes y adultos trabajadores que necesitan enfrentar los cambios en el proceso productivos y en las relaciones sociales y de trabajo.

Con base a la elección de las estrategias de gestión y su vinculación con los objetivos de la gestión, se abre el camino para la construcción de los objetivos de aprendizaje orientados a las habilidades, conocimientos y actitudes orientados a la ciudadanía moderna (tema que se sigue en profundo debate, el último en el Foro Regional de Política Educativa 2023), para el desempeño profesional y la incorporación de la racionalidad tecnológica y, la aplicación de valores que se orienten a la eliminación de desigualdades sociales.

Así, con base en el logro del establecimiento de objetivos, conviene construir las políticas educativas que, con base en la correcta Gestión Institucional, se desarrolle buscando siempre una mejora permanente en los procesos educativos, en la construcción de climas organizacionales pacíficos, constructivos, eficaces y que incidan en los climas de aula mejorando los procesos de gestión pedagógica pero, en nuestro mundo las cosas siempre son al revés.

Se puede por lo tanto afirmar que toda medida de gestión supone un componente político, en la medida en que tiende a la concreción de una intencionalidad. Cuando el ámbito de aplicación es la institución escolar, el interés de la acción es obtener determinados resultados pedagógicos a través de lo que suele entenderse por actividad educativa escolar, llevada a cabo por cada comunidad educativa particular. De esta forma, todos los miembros de la institución escolar implementan diariamente decisiones de política educativa cuando organizan equipos de trabajo en el aula y en la institución, cuando toman medidas administrativas y de gestión del establecimiento, cuando definen los mecanismos de inscripción de los estudiantes, las modalidades de evaluación de sus aprendizajes, etc.

2.3.3. La Gestión Escolar.

La gestión escolar constituye un campo clave para comprender y atender las expresiones de la violencia en el ámbito educativo, en tanto que permite articular procesos organizativos, pedagógicos y comunitarios orientados a la construcción de ambientes escolares seguros, inclusivos y propicios para el aprendizaje. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2023), gestionar implica liderar y organizar al colectivo docente, así como los recursos disponibles, con el fin de enfrentar los desafíos cotidianos de la tarea escolar. Gestionar significa también impulsar un proyecto de escuela que coloque en el centro el aprendizaje y el bienestar de las y los estudiantes, favoreciendo la participación de la comunidad educativa y la satisfacción progresiva con los logros alcanzados.

Desde esta perspectiva, la aportación de la gestión escolar al estudio de la violencia radica en su capacidad para generar condiciones institucionales que prevengan, atiendan y transformen los conflictos escolares. A través de la planificación, la conducción directiva y el trabajo colegiado, la gestión permite:

1. Diagnosticar y visibilizar las formas de violencia presentes en la escuela.
2. Diseñar acciones preventivas y correctivas, como protocolos de convivencia, mediación y cultura de paz.
3. Articular la participación de docentes, estudiantes, familias y comunidad, de manera que la corresponsabilidad se convierta en una estrategia para erradicar prácticas discriminatorias y violentas.
4. Construir liderazgo pedagógico y ético, en el que el directivo y el colectivo docente orienten los esfuerzos hacia la equidad, el respeto y la inclusión.

Autores como Schmelkes (1994, 2002), Cervantes (1998), Graffe (2002) y Uribe (2007) coinciden en que la gestión escolar es un proceso continuo y sistemático que vincula la calidad educativa con la acción directiva. Su aporte fundamental consiste en colocar al directivo escolar como figura estratégica que, junto con el trabajo colegiado, logra articular acciones que no solo mejoran el aprendizaje, sino que también inciden en la construcción de una convivencia pacífica.

En suma, la gestión escolar aporta al estudio de la violencia una mirada institucional que reconoce que la mejora educativa no depende de un solo factor, sino de la interrelación de procesos colectivos, normativos y pedagógicos, los cuales, bajo un liderazgo sólido, pueden transformar el entorno escolar en un espacio libre de violencia y con condiciones de bienestar para todas y todos los estudiantes.

Dimensión de la gestión escolar	Prevención de la violencia	Atención de la violencia	Transformación de la violencia
Planeación institucional	• Elaboración de diagnósticos de clima escolar .• Diseño de programas de convivencia escolar y cultura de paz .• Inclusión de acciones preventivas en el Plan sintético y, en el Plan de Mejora Continua.	• Establecimiento de protocolos de actuación ante situaciones de violencia .• Creación de comités de seguridad y convivencia escolar.	• Revisión y ajuste del Plan sintético y el el Plan de mejora continua para incorporar aprendizajes obtenidos en los procesos de atención. • Reconstrucción de normas de convivencia con participación de la comunidad.
Liderazgo directivo	• Promoción de valores de respeto, equidad e inclusión. • Generación de expectativas positivas hacia la convivencia.	• Mediación y acompañamiento en la resolución de conflictos. • Toma de decisiones inmediatas y justas ante casos de violencia.	• Construcción de un liderazgo ético que fomente la resiliencia institucional • Consolidación de redes de apoyo internas y externas.
Trabajo colegiado docente	• Diseño de estrategias pedagógicas inclusivas .• Acuerdos colectivos para la promoción de la convivencia pacífica.	• Implementación de acciones conjuntas frente a incidentes de violencia. • Evaluación colegiada de casos y medidas tomadas.	• Reconfiguración de la práctica docente hacia pedagogías restaurativas • Fortalecimiento del sentido de comunidad entre docentes y estudiantes.
Participación de la comunidad escolar	• Vinculación con madres, padres y tutores en programas de prevención. • Sensibilización sobre violencia estructural y cultural.	• Canales de comunicación entre escuela-familia para atender incidentes • Redes de apoyo interinstitucional (salud, justicia, seguridad).	• Reconstrucción del tejido social a través de proyectos comunitarios. • Impulso a una cultura de paz compartida entre escuela y comunidad.
Evaluación y seguimiento	• Monitoreo del clima escolar y de indicadores de convivencia.	• Registro y análisis de casos de violencia para identificar patrones.	• Sistematización de experiencias exitosas para generar políticas escolares sostenibles.

La gestión escolar no solo organiza recursos y procesos, sino que también constituye un marco estratégico para enfrentar la violencia en educación básica. Su aporte se observa en tres niveles:

- Prevención, al anticiparse a los conflictos mediante la planeación y la construcción de entornos de convivencia.

- Atención, al intervenir de manera oportuna y articulada frente a incidentes de violencia.
- Transformación, al generar aprendizajes institucionales que reconstruyen la cultura escolar hacia la equidad, el respeto y la paz.

2.3.4. La micropolítica en la escuela

En el contexto escolar en educación básica para comprender las relaciones que se establecen entre las personas que integran la comunidad educativa, en las cuales se presentan intereses e intencionalidades de poder de unos sobre otros, es necesario comprender lo que es la micropolítica. De acuerdo a González (2003) son las relaciones que se sitúan en el plano de lo informal o lo implícito donde se establecen o defienden espacios de poder, intrigan y se movilizan para promover las personas, sus planteamientos ideológicos y prácticos y en general, sus intenciones u objetivos dentro de la organización. La micropolítica en la escuela estudia los intereses y preocupaciones de los docentes y los problemas a los que se enfrentan las escuelas ante el cambio, destacando la cuestión del poder.

Así, se puede afirmar que las instituciones sociales, como la educativa, no son espacios neutros ni únicamente funcionales; sino que en estas se construyen relaciones de poder y afectivas, las cuales generan de manera cotidiana el acontecer escolar en el que los docentes y directores conviven a través de sus prácticas profesionales en el aula y en la escuela, lo que influye sus formas de ser y estar institucional. Se concibe así el espacio escolar como un espacio institucional de existencia, donde los sujetos no solo habitan la institución y generan una determinada dinámica de poder, sino además construyen ésta como un ámbito existencial en el que tienen distintas y variadas experiencias tanto satisfactorias como negativas. De esta manera, su elaboración imaginaria está atravesada por una dimensión política y psicosocial que supone diversas formas de anclaje subjetivo.

La micropolítica escolar, entendida como el entramado de relaciones de poder informales que operan en los intersticios de la estructura organizativa formal (Ball, 2012), constituye un espacio privilegiado donde la violencia estructural e institucional se materializa cotidianamente contra las docentes de educación básica. Paradójicamente, como argumenta González (2021), las manifestaciones de violencia suelen estar invisibilizadas en los discursos institucionales sobre convivencia escolar, que tienden a enfocarse exclusivamente en la violencia entre estudiantes, perpetuando así un silenciamiento estructural de las experiencias de opresión que experimentan las educadoras en espacios teóricamente diseñados para la emancipación y el desarrollo humano.

La micropolítica debe ser un concepto por lo tanto, que se mantiene presente para comprender las relaciones que se establecieron en el caso que se estudia en la presente investigación y así, tener claridad en la forma en que estas se presentan y se afrontan ya que siguiendo a autores como Blase (2015), quien señala que estas dinámicas micropolíticas se caracterizan por intercambios asimétricos donde las maestras, que son de especial interés en la investigación, enfrentan formas específicas de control y dominación que combinan factores organizacionales y de género.

En las escuelas de educación básica, la micropolítica escolar se convierte en un espacio clave para comprender cómo se reproducen y materializan tanto la violencia institucional como la violencia estructural hacia las y los docentes. Como señala Ball (2012), la micropolítica está conformada por las relaciones informales de poder que se tejen en los intersticios de la organización escolar, donde intereses, alianzas y tensiones determinan no solo las dinámicas de trabajo, sino también las posibilidades de resistencia o subordinación del magisterio.

En este entramado cotidiano, la violencia institucional adquiere forma a través de la manera en que se distribuyen las cargas administrativas, se aplican las políticas de evaluación docente o se imponen exigencias burocráticas sin considerar las condiciones reales de cada escuela. Estas prácticas no son meros procesos técnicos, sino que se insertan en las redes micropolíticas que configuran jerarquías,

favoritismos y exclusiones dentro de los colectivos docentes, intensificando la percepción de inequidad y control.

De forma paralela, la violencia estructural atraviesa la micropolítica al inscribirse en las desigualdades históricas y contextuales que condicionan la práctica docente. En las escuelas ubicadas en comunidades marginadas, las maestras —en particular— enfrentan un doble juego de presiones: por un lado, la precariedad material y laboral que limita su acción pedagógica; por otro, las relaciones de poder micropolíticas que, en ocasiones, refuerzan estereotipos de género y restringen su participación en la toma de decisiones (Blase, 2015; González, 2021). Así, lo estructural se hace presente en lo cotidiano de la vida institucional, mostrando cómo la desigualdad se naturaliza en las interacciones entre docentes, directivos y autoridades.

La micropolítica, entonces, no puede entenderse únicamente como un campo de negociación de intereses, sino también como un escenario donde la violencia institucional y estructural encuentran condiciones para su reproducción. En este sentido, las relaciones informales de poder en las escuelas no son neutras: pueden convertirse en dispositivos de exclusión que profundizan el desgaste laboral y emocional del magisterio, o bien en espacios de resistencia donde se construyen formas de solidaridad y apoyo colectivo frente a dichas violencias.

De ahí que el estudio de la micropolítica escolar en educación básica sea indispensable para visibilizar los mecanismos por los cuales el magisterio vive cotidianamente experiencias de opresión, silenciamiento y desigualdad, al tiempo que permite reconocer los márgenes de acción y las estrategias colectivas que las y los docentes despliegan para enfrentar estas realidades. Analizar esta relación no solo contribuye a comprender el malestar docente, sino que abre la posibilidad de repensar la gestión escolar desde un enfoque crítico que coloque la dignidad y los derechos del profesorado en el centro de la vida institucional.



Imagen de creación propia

2.4. La Dirección escolar en escuelas de educación primaria.

La dirección escolar en educación primaria desempeña un papel fundamental no solo en la gestión institucional, en la gestión escolar y en la gestión administrativa, sino también en la construcción de la cultura y el clima educativo dentro de la escuela. Este liderazgo impacta en la micropolítica, que abarca las dinámicas internas y las relaciones entre los actores educativos, y es crucial para la creación de un ambiente donde se minimice la violencia estructural y la violencia institucional hacia los docentes. Sin embargo, en el contexto mexicano, la dirección escolar enfrenta retos significativos que a menudo perpetúan dinámicas de poder jerárquicas y relaciones opresivas.

Como se ha analizado ya, la micropolítica en el contexto escolar se refiere al conjunto de prácticas cotidianas y relaciones de poder que ocurren en las interacciones entre docentes, directivos y estudiantes (Bourdieu, 1998). Un director

que no promueve una cultura de respeto y apoyo puede contribuir a un ambiente donde prevalezca la violencia estructural, que se manifiesta en la falta de reconocimiento y valorización del trabajo docente. Esta violencia estructural está profundamente enraizada en las normas y actitudes sociales que deslegitiman la labor de los educadores, especialmente de las mujeres, quienes a menudo enfrentan condiciones laborales desiguales y acoso en su entorno profesional (Sánchez, 2021).

Aunado a lo anterior y retomando los conceptos ya abordados, la violencia institucional, que se refiere a las prácticas y políticas que, aunque puedan parecer neutrales, perpetúan la desigualdad y el maltrato dentro del entorno escolar. Por ejemplo, la falta de protocolos claros para abordar situaciones de acoso o la insensibilidad hacia las necesidades de los docentes pueden resultar en un ambiente hostil que desincentive la participación activa y la innovación pedagógica (Cruz, 2019). La gestión escolar tiene un papel crucial en la creación de políticas que promuevan un entorno inclusivo y seguro; sin embargo, cuando estas políticas son débiles o inexistentes, se alimenta un ciclo de violencia que afecta tanto a docentes como a estudiantes.

Además, la presión que enfrentan los directores para cumplir con estándares de rendimiento académico y evaluar el desempeño de los docentes puede llevar a la implementación de medidas punitivas en lugar de apoyos constructivos, lo que contribuye a un clima de miedo y competitividad, en lugar de colaboración y desarrollo profesional (UNESCO, 2020). Esta dinámica no solo impacta la salud emocional de los docentes, sino que también repercute en la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

Desde un enfoque crítico, es imperativo que la dirección escolar sea consciente de su rol en la micropolítica y que implemente estrategias que fomenten una cultura de respeto y colaboración. Esto incluye la necesidad de formación continua para los líderes educativos en temas de género y violencia, así como la implementación de políticas que protejan a los docentes y promuevan su bienestar. La creación de un entorno escolar que valore y respete a todos los actores

educativos no solo beneficiará a los docentes, sino que tendrá un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

En síntesis, la dirección escolar en educación primaria debe ser vista como un agente de cambio en la lucha contra la violencia estructural e institucional. La promoción de una cultura escolar positiva, inclusiva y respetuosa es crucial para erradicar la violencia hacia los docentes y fomentar un ambiente educativo propicio para el aprendizaje. Solo a través de una gestión consciente y crítica puede la dirección escolar contribuir a la construcción de un sistema educativo más justo y equitativo.

La dirección escolar ocupa un lugar central en la configuración de la vida institucional de las escuelas de educación básica. En su papel de mediadora entre las disposiciones normativas y las prácticas docentes cotidianas, la figura directiva se encuentra situada en un punto de tensión permanente: por un lado, responde a las demandas burocráticas y de política educativa, y por otro, debe sostener un liderazgo que articule la participación del colectivo docente. Sin embargo, este rol no se desarrolla en un terreno neutro, sino en un entramado donde la micropolítica escolar y las violencias institucional y estructural se entrelazan de manera compleja.

Como advierte González (2003), la micropolítica se manifiesta en las dinámicas informales de poder que circulan en la escuela y que, al mismo tiempo que ordenan las relaciones entre actores, también producen fricciones, resistencias y disputas. En este marco, las y los directores no solo administran recursos y normativas, sino que se convierten en agentes que definen —a veces de manera explícita, otras de forma implícita— los márgenes de acción y expresión de las y los docentes. Estas prácticas de conducción pueden generar condiciones en las que la violencia institucional se expresa en sobrecargas laborales, presiones administrativas, invisibilización de las problemáticas docentes y prácticas de control que restringen la autonomía profesional.

Por su parte, la violencia estructural se materializa en la dirección escolar cuando las condiciones organizativas, derivadas de políticas educativas centralizadas y de exigencias de calidad estandarizada, son transmitidas al

profesorado sin posibilidad de negociación real. En este sentido, la dirección se convierte en el dispositivo que traduce esas presiones sistémicas en tareas concretas para los docentes, reproduciendo así desigualdades y tensiones que limitan tanto su desarrollo profesional como su bienestar personal.

De esta manera, la dirección escolar no solo refleja las estructuras más amplias del sistema educativo, sino que también actúa como un punto donde se amplifican o se mitigan las violencias. González (2021) señala que el carácter invisible de estas violencias reside justamente en su normalización, al estar camufladas en rutinas, discursos de mejora y en una cultura escolar que valora más el cumplimiento administrativo que el cuidado de las personas que integran la institución. En consecuencia, la dirección escolar se convierte en un espacio clave para comprender cómo las dinámicas micropolíticas se articulan con las violencias estructural e institucional, configurando un escenario en el que los docentes enfrentan no solo las exigencias de su labor pedagógica, sino también la presión de estructuras de poder que impactan directamente en su subjetividad y en sus posibilidades de acción.



2.4.1. La Dirección Escolar, control y adhesión.

La figura educativa en torno a la cual gira una escuela de educación básica en México es el directivo escolar, un actor clave, situado en un terreno complejo. La figura del director de un centro educativo ha venido enfrentando un proceso de transición desde el punto de vista conceptual y organizacional. Esta transición ha llevado a situarlo, más que como figura de autoridad vertical, como un gestor que a través de diferentes formas de liderazgo deber orquestar el desarrollo del centro escolar y sus integrantes. Dicha transición se ha dado de la mano de la emergencia y consolidación de nuevas teorías acerca de las organizaciones, del gobierno y la administración escolar, de la función directiva y hasta de la administración pública (Torres, 2004).

Ahora bien, es necesario reconocer que la *transición normativa* no corresponde o no se articula satisfactoriamente con la dinámica y con las exigencias de la realidad escolar de México. Las limitaciones materiales de los centros escolares, la forma en que se llega a ser director, las dinámicas sindicales y las particulares de cada centro y comunidad escolar plantean retos específicos a quien en un momento de su vida profesional debe enfrentar tal tarea.

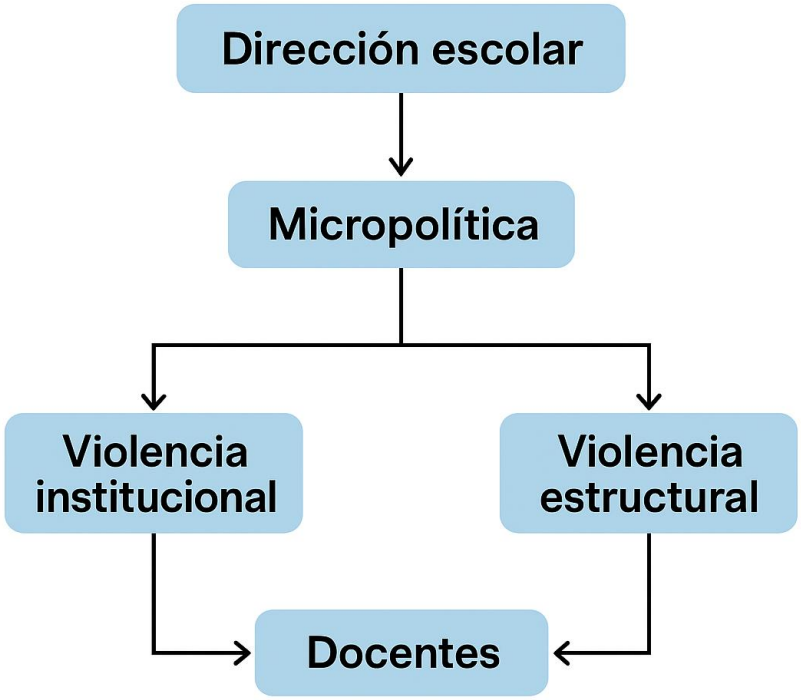
En la realidad educativa de, el director escolar tiene, por lo general, poca preparación para desempeñar ese puesto, requiere aprender sobre la marcha, está sometido a las demandas del entorno educativo compuesto por padres de familia, profesores y estudiantes de muy diversos perfiles y trayectorias. Además, en no pocos casos, enfrenta problemas de legitimidad o prestigio, bien por la forma en que llegó ahí, bien por su actuación, por el legado que han dejado sus antecesores o compañeros, que no siempre es edificante. En este contexto, el director escolar tiene un reto mayúsculo cuando se trata de la violencia, pues a todos los aspectos problemáticos propios de la función directiva debemos agregar los grandes retos asociados con la violencia en la escuela.

La complejidad de la función directiva en las escuelas de educación básica se manifiesta no sólo en las demandas administrativas y pedagógicas que debe coordinar, sino también en su papel central en la configuración de las relaciones de poder que atraviesan la vida institucional. En este sentido, la dirección escolar opera como un nodo donde confluyen tanto las tensiones estructurales propias del sistema educativo mexicano como las dinámicas micropolíticas internas de cada plantel. Dichas tensiones se materializan en prácticas que, de manera más o menos explícita, reproducen formas de violencia estructural e institucional dirigidas hacia el magisterio.

La violencia estructural se hace presente cuando el directivo, más que actuar como un mediador crítico de las políticas educativas, se ve constreñido a fungir como un ejecutor de disposiciones normativas que muchas veces desatienden las condiciones reales de las escuelas. La sobrecarga burocrática, la falta de recursos materiales, la presión por cumplir indicadores de calidad y el control administrativo ejercido desde instancias superiores, colocan al director en la posición de reproducir mecanismos que precarizan la labor docente y desgastan su experiencia profesional. En esta lógica, las y los docentes no sólo enfrentan limitaciones materiales y laborales, sino también prácticas de control que fragmentan su autonomía pedagógica y su reconocimiento profesional.

De manera paralela, la violencia institucional se expresa en las relaciones cotidianas de la gestión escolar. En la interacción con el colectivo docente, el director puede convertirse en un agente que, consciente o inconscientemente, refuerza mecanismos de silenciamiento, subordinación o exclusión. Las decisiones unilaterales, la utilización de favoritismos en la asignación de cargas laborales, así como la falta de canales reales de participación colegiada, evidencian cómo la gestión directiva puede derivar en prácticas que desvalorizan y minan el papel de los docentes. En este marco, la micropolítica escolar emerge como un espacio clave para comprender cómo estas dinámicas se construyen, negocian y disputan día con día.

Así, la figura del director escolar no puede entenderse únicamente desde una visión normativa de liderazgo o gestión; debe analizarse también como un actor que encarna y reproduce contradicciones institucionales que, en muchos casos, impactan negativamente en el profesorado. Su papel en la micropolítica es ambivalente: puede actuar como un agente que amortigua y resignifica las tensiones estructurales en beneficio de la comunidad docente, o, por el contrario, convertirse en un mecanismo de control que legitima y perpetúa formas de violencia estructural e institucional. De ahí que comprender la dirección escolar en este marco implique reconocerla como un espacio estratégico donde se juega no sólo la gobernabilidad de la escuela, sino también la dignidad y el bienestar profesional del magisterio.



2.4.2. El estilo de gestión de los directivos escolares

Los estilos de gestión en las escuelas están asociados con el liderazgo y los tipos de liderazgo existentes, los cuales son herramientas básicas para la gestión directiva estratégica que, aplicadas a los eventos de violencia en la escuela, generarán condiciones propicias para favorecer la solución de forma integrada en eventos hostiles y en el mantenimiento de la armonía de la comunidad escolar.

Como responsable de la conducción de la escuela, el o la dirigente deberá ejercer sus capacidades de liderazgo desde un enfoque colaborativo y estratégico, en beneficio de un ambiente que propicie las mejores condiciones para el aprendizaje. Autores como Etling (1998: 12) definen que el liderazgo “es un arte o una ciencia que ayuda a los demás a decidir sobre los objetivos y el trabajo que se tiene que realizar para alcanzarlos”. Otros como Caballero (2005: 9) consideran que “el liderazgo involucra a otras personas; a los empleados o seguidores. Los miembros del grupo; dada su voluntad para aceptar las órdenes del líder, ayudan a definir la posición del líder y permiten que transcurra el proceso del liderazgo; si no hubiera a quién mandar, las cualidades del liderazgo serían irrelevantes”. Mientras que Lussier y Achua (2006: 5) declaran que el liderazgo “[…] es un proceso de influencia de líderes y seguidores para alcanzar los objetivos de la organización mediante el cambio”.

Integrando estas aportaciones se puede concluir que el liderazgo, si bien es un don, que implica una actitud para tomar el control y el mando en diversas acciones, que se refleja a través de las habilidades para decidir e influir en un grupo y para tomar decisiones que lleven a alcanzar definidos objetivos, también es una característica que puede formarse en los dirigentes escolares a partir de la comprensión y aplicación de conocimientos prácticos. Y esto puede hacerse extensivo al personal, alumnos y padres de familia, para incorporar sus cualidades directivas en beneficio de acciones que se tomen frente a la violencia en la escuela.

En el marco de la gestión y dirección escolar, el estilo de liderazgo que asume el directivo incide directamente en la forma en que se enfrentan —o se reproducen— las violencias estructurales e institucionales contra los docentes. Desde la teoría organizacional, se pueden distinguir tres tipos de liderazgo: **autocrático, democrático y liberal** (Lewin, Lippitt y White, 1939; Torres, 2004).

1. **Liderazgo autocrático**

   Este estilo se caracteriza por la centralización del poder en la figura directiva, quien toma decisiones sin considerar la participación de los docentes. En

contextos de educación básica, este tipo de liderazgo puede reforzar la violencia institucional, al invisibilizar las voces de los maestros, imponer cargas laborales sin negociación y reproducir esquemas jerárquicos que fragmentan la vida escolar (González, 2021). En la práctica, el liderazgo autocrático tiende a perpetuar la violencia estructural al legitimar la falta de condiciones materiales, responsabilizar exclusivamente a los docentes de los resultados académicos y negarles espacios para la deliberación y la construcción colectiva (González, 2003).

2. **Liderazgo democrático**

   Bajo este modelo, el directivo promueve la participación colegiada y reconoce a los docentes como actores fundamentales en la toma de decisiones. En relación con las violencias estructural e institucional, este tipo de liderazgo abre la posibilidad de visibilizar las problemáticas que enfrentan los maestros, tales como la precariedad laboral, la falta de recursos o la sobrecarga administrativa (González, 2021). Aunque no elimina completamente las limitaciones estructurales impuestas por las políticas educativas y los marcos burocráticos, el liderazgo democrático constituye un canal de resistencia, pues fomenta el trabajo colaborativo y permite que los docentes construyan estrategias colectivas para mitigar los efectos de dichas violencias (Torres, 2004).

3. **Liderazgo liberal (laissez-faire)**

   Este estilo implica una mínima intervención del directivo, quien delega casi por completo las decisiones al cuerpo docente. En contextos escolares marcados por la violencia estructural, este tipo de liderazgo puede derivar en una mayor vulnerabilidad para los maestros, pues deja sin dirección ni respaldo institucional sus demandas frente a las exigencias externas. En términos de violencia institucional, el liderazgo liberal puede ser interpretado como una forma de abandono, al no proveer acompañamiento frente a presiones administrativas, burocráticas o sociales, lo que termina

intensificando la sensación de desprotección y desgaste profesional en los docentes (González, 2021).

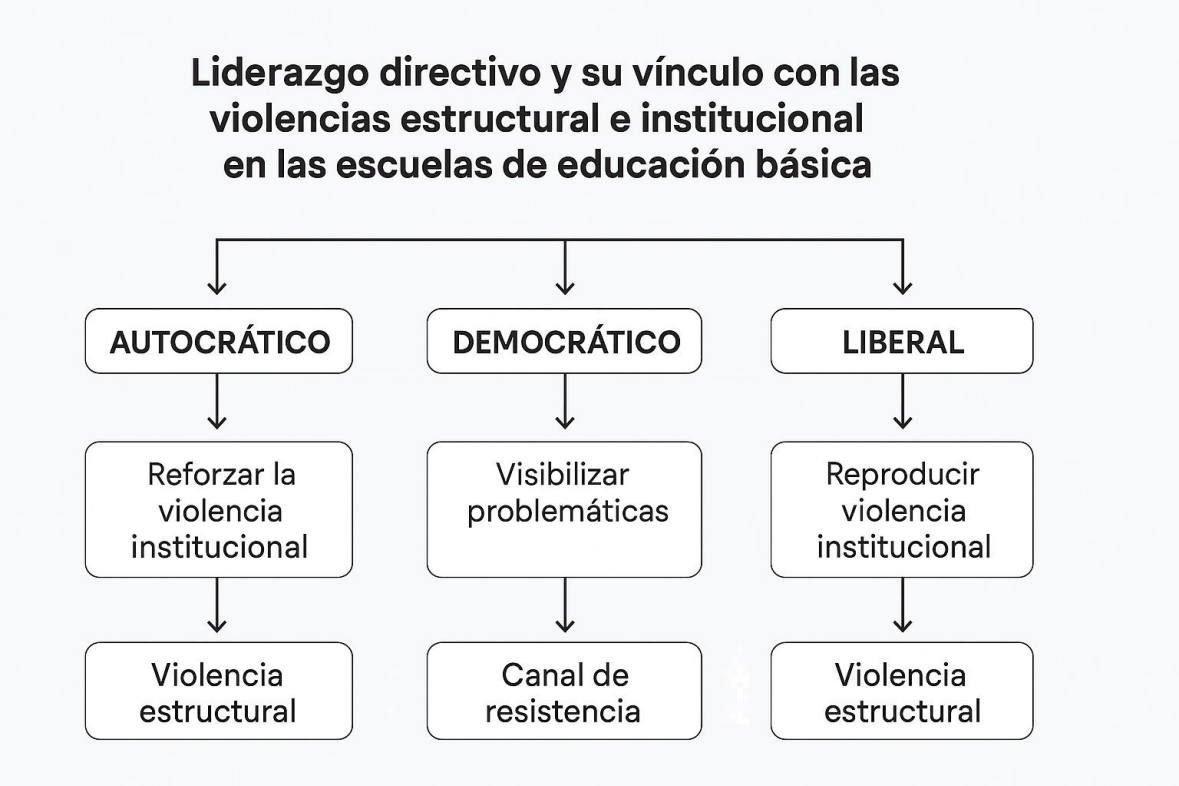
El líder de hoy debe poseer un perfil muy distinto al de hace varias décadas, cuyo patrón se ajustaba en mayor medida al control, la normatividad y la supervisión. El líder de hoy debe dominar un sinnúmero de funciones que le faciliten interactuar con el medio y dirigir con eficiencia los destinos de la organización educativa. Deberá ser estratega, organizador y líder proactivo, y para poder dirigir y gestionar necesita saber hacia dónde va, cómo va a organizarse y en cada etapa saber ser líder.

La persona con habilidad de liderazgo influirá en su equipo de trabajo. Esto le ayudará a que la organización educativa vaya camino hacia el logro de sus objetivos institucionales. Un liderazgo comprometido y efectivo no solo guía a los docentes y estudiantes hacia el cumplimiento de metas académicas, sino que también crea un clima organizacional propicio para el desarrollo personal y profesional de cada uno de los actores involucrados. Esta confluencia entre liderazgo y organización se torna aún más relevante en contextos donde la violencia estructural e institucional puede emerger, amenazando el bienestar y la eficacia del entorno educativo.

Un líder escolar debe ser capaz de promover una cultura de respeto, colaboración y apoyo, elementos que son fundamentales para mitigar la violencia en todas sus formas. Al fomentar un ambiente donde la comunicación abierta y el trabajo colegiado, colaborativo y en equipo sean la norma, se facilita la creación de vínculos de confianza entre docentes y directivos. Esto no solo mejora la moral del personal, sino que también les empodera para que se sientan seguros al expresar sus inquietudes y reportar cualquier comportamiento abusivo o discriminatorio que pudiera surgir. Al establecer políticas claras y prácticas inclusivas, el liderazgo puede prevenir que actitudes de violencia institucional se consoliden dentro de la comunidad escolar.

En suma, los estilos de liderazgo escolar no son neutrales: se convierten en mediadores de las violencias estructural e institucional que enfrentan los docentes.

Mientras el liderazgo autocrático las refuerza, el liberal las reproduce por omisión, y solo el liderazgo democrático ofrece un camino de resistencia, diálogo y construcción colectiva, aunque limitado por el marco normativo y las condiciones materiales de la escuela. Por ello, comprender los estilos de liderazgo resulta crucial para analizar la forma en que los directivos enfrentan —o, en su caso, agravan— las violencias que atraviesan la vida escolar en la educación básica.



Capítulo III. Marco Metodológico.

3.1. Planteamiento del Problema.

Como se ha visto, las investigaciones sobre violencia en la escuela se han enfocado en la que ocurre entre estudiantes, omitiendo estudiar y conocer las agresiones que surgen hacia docentes desde la figura de la autoridad educativa: Dirección escolar, Supervisión escolar y Dirección escolar operativa, por ser las instancias directas a la función del magisterio dentro del funcionamiento del sistema educativo. Por otra parte, es necesario comenzar a visualizar el hecho de que la gestión, ya sea educativa, institucional, escolar y administrativa, no ofrece una visión amplia para identificar la violencia en sus distintos niveles en especial, la cometida hacia el docente.

La realidad es que en la revisión sobre la literatura relacionada a la investigación de violencia en centros escolares, se cuentan con trabajos como el de García (2007) quien realizó una investigación etnográfica para reconocer el uso de la violencia en el aula como recurso de profesoras y profesores para disciplinar a sus alumnos, llevando a cabo dicho trabajo en el transcurso de dos ciclos escolares en primer grado de primaria en una escuela ubicada en el Municipio de Ecatepec, Estado de México. Este enfoque etnográfico proporciona una comprensión profunda de las interacciones cotidianas y de las dinámicas de poder que se manifiestan en el aula, lo cual es esencial para desentrañar los mecanismos a través de los cuales la violencia se normaliza y se legitima en el contexto escolar.

Otros estudios con enfoque etnográfico, como el de Martínez (2015), han demostrado cómo las prácticas de disciplina en las escuelas están influenciadas por estructuras culturales y sociales más amplias que perpetúan la violencia. En su investigación, Martínez examinó las prácticas educativas en una escuela secundaria de México, identificando que el uso de la violencia física y psicológica como método de control no solo afecta el desarrollo emocional de los estudiantes, sino que también refleja las tensiones sociales presentes en su entorno. La observación directa y el trabajo de campo permitieron a Martínez captar la complejidad de estas

relaciones, revelando que muchos docentes consideran la violencia como una herramienta de control necesaria en un contexto donde la violencia social también está presente.

Además de los estudios etnográficos, las investigaciones de casos también han brindado perspectivas valiosas sobre la violencia escolar. El trabajo de López y Ruiz (2018) presenta un análisis de casos de violencia en una escuela secundaria, focalizando en incidentes específicos de acoso y agresión entre estudiantes. A través de entrevistas y análisis de documentos escolares, los autores identificaron patrones de comportamiento que sugerían la existencia de un ambiente tóxico, en el que tanto los estudiantes como los educadores podían sentirse vulnerables. Este enfoque de estudio de casos permite no solo documentar incidentes de violencia, sino también entender las respuestas institucionales, a menudo insuficientes, frente a estos problemas.

Por lo tanto, tanto los estudios etnográficos como los de casos son herramientas valiosas para abordar la violencia en los centros escolares, ya que permiten una comprensión más compleja y matizada de un fenómeno que, muchas veces, es visto superficialmente. La integración de estos enfoques contribuye al desarrollo de estrategias más efectivas para combatir la violencia y fomentar un ambiente escolar seguro y respetuoso. Al considerar la violencia no solo como un acto aislado, sino como parte de un entramado sociocultural, se abre la puerta a un análisis crítico que puede informar políticas educativas y prácticas docentes que realmente promuevan el bienestar de todos los actores en el ámbito escolar.

En relación con la violencia que en las escuelas surge en contra de los profesores, destacan los trabajos de Díaz & Rodríguez (2010) quienes definen a la violencia hacia los profesores “como la manifestación en forma de presiones, maltratos, insultos, agresiones verbales como físicas (empujones, golpes y tocamientos) por parte de los alumnos e incluso de sus familiares, también son actos que van desde intimidaciones, amenazas físicas, robos y coacciones*”* (2010 p. 21).

Por otra parte Gómez (2016) toman como violencia hacia los y las docentes el uso de apodos, insultos a espaldas del profesor, ridiculizarlos, desobedecerlos,

la actitud indiferente durante clases, acusaciones falsas y/o arbitrarias (descalificación, difamación, rumores o chismes como coloquialmente les llamamos), contestaciones orales usando un tono de voz despectivo, la burla y los señalamientos obscenos o uso de calificativos despectivos e insultantes dichos directamente hacia maestras y/o maestros.

Sin embargo, investigaciones que abordan el tema de la violencia en contra de docentes por parte del jefe inmediato (director o directora escolar) salvo los resultados de una investigación de Ospina y Mosquera (2108), que identifiquen las principales percepciones de violencia en las escuelas, enfocándose en aquellas expresiones que se dan entre docentes, administrativos y directivos de instituciones educativas no se tienen dentro de catálogos de investigación educativa o en otro tipo de fuentes documentales impresas o electrónicas

Se requiere señalar la ausencia de estudios que vinculen directamente este fenómeno de violencia estructural y de violencia institucional en la escuela de educación básica, adquiriendo este tema relevancia actualmente a través del modelo que educativo que estipula la NEM, porque parecieran ser dos caras de una moneda: por un lado nos expone las transformaciones en el sistema educativo bajo un enfoque humanista, equitativo, inclusivo y democrático y, en la otra cara, persiste la existencia de una visión deshumanizante hacia el posicionamiento del agente del proceso educativo: el docente, a pesar de la Ley General del Sistema para la carrera de las Maestras y los Maestros, que en su título primero se asume de manera explícita el tema “De la Revalorización de las Maestras y los Maestros” considerando al docente como “agente fundamental del proceso educativo” y “profesional de la educación” y, colocando en el numeral III del artículo 3° de dicha ley que se deberá “fomentar el respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en general; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad” (p.2).

Es necesario para este trabajo exponer la importancia de la violencia institucional dentro de la SEP que define la problemática que se abordará, ya que

este es un fenómeno crítico y polémico en sí mismo porque describe malas prácticas que contradicen el discurso político y educativo. Los docentes, en el marco de la NEM y de las condiciones históricas que configuran la educación básica en México, se sitúan como actores que no pueden permanecer en una posición meramente receptiva frente a las estructuras institucionales y normativas. En este sentido, el conocimiento y la comprensión crítica de las violencias estructural e institucional resultan fundamentales para que el magisterio no reduzca sus prácticas a la aceptación pasiva de las condiciones impuestas, muchas veces naturalizadas como parte de la "normalidad institucional" (González, 2021).

Desde la perspectiva de la teoría de la agencia, los docentes no son únicamente ejecutores de mandatos burocráticos o administrativos, sino sujetos con capacidad de acción, interpretación y transformación del orden establecido. Tal como señalan Emirbayer y Mische (1998), la agencia se construye como un proceso temporal que combina dimensiones de iteración, proyección y evaluación práctica, lo cual permite a los individuos recrear o transformar sus condiciones de actuación. En este sentido, el docente que reconoce la existencia de violencias estructurales e institucionales puede ejercer una agencia crítica, desnaturalizando lo que aparece como legítimo y cuestionando los marcos normativos que, bajo el discurso de la legalidad o de la normalidad, encubren prácticas de opresión, control y disciplinamiento.

La afirmación weberiana que concibe al Estado como la comunidad que reclama con éxito el monopolio de la violencia física legítima (Weber, 2012) cobra sentido en el espacio escolar en tanto que esta violencia se despliega no necesariamente en formas directas, sino bajo modalidades simbólicas, normativas y burocráticas. La escuela, como institución, traduce dicho monopolio en mecanismos de control de tiempo, espacio, disciplina y desempeño, que inciden de manera directa sobre la labor docente. En este marco, las prácticas de gestión escolar, las políticas de evaluación y los dispositivos de control burocrático se convierten en expresiones de la violencia institucional, que los docentes tienden a aceptar como parte del funcionamiento "natural" del sistema educativo, sin siempre

percibir las consecuencias que estas tienen en su autonomía profesional y en su dignidad laboral.

Es aquí donde la agencia docente adquiere un valor estratégico. Lejos de ser una categoría meramente individual, la agencia se manifiesta en prácticas colectivas, de resistencia y de construcción de alternativas dentro de las comunidades escolares. En esta línea, los aportes de Henry Giroux (1990, 2003) resultan cruciales, al plantear que el docente debe concebirse como un intelectual transformativo y no como un simple técnico que ejecuta programas oficiales. Giroux subraya que los educadores poseen la capacidad de articular una pedagogía de la resistencia, es decir, una práctica que confronte las formas de opresión cultural y estructural, abriendo espacios para la crítica, la autonomía y la emancipación dentro de la escuela.

Así, reconocer la violencia estructural e institucional implica que el docente no solo desvele las lógicas de poder que atraviesan la vida escolar, sino que también despliegue estrategias pedagógicas y organizativas que desafíen esas estructuras. La resistencia docente, entendida desde Giroux, no es únicamente oposición, sino también la construcción de alternativas que fortalezcan el sentido humanista, inclusivo y democrático de la NEM, frente a sus contradicciones internas. En este marco, la agencia crítica del magisterio se convierte en un acto de resistencia transformadora, capaz de reconfigurar las relaciones de poder en la escuela, dignificar la profesión docente y promover un ambiente escolar más justo y emancipador.

De esta forma se construye el fenómeno a abordar: las violencias estructural e institucional hacia profesores en educación básica que puede surgir a partir de la aplicación por parte de la dirección y supervisión escolar de protocolos de actuación en defensa de niños y niñas o por la ejecución de marcos normativos, haciendo de estos, instrumentos generadores de violencia hacia los docentes al alterar los procedimientos que estipulan, accidentalmente o con intencionalidad premeditada. Con base en lo anterior, la pregunta de investigación que orienta la construcción de conocimiento en este estudio de caso es ¿De qué manera se manifestaron y fueron

percibidas la violencia estructural e institucional en el caso de una docente de la escuela primaria Leyes de Reforma durante el periodo de enero a julio de 2023 desde la perspectiva de la gestión institucional y de los diversos actores educativos involucrados?

3.2. Objetivos

Como objetivo general de la presente investigación tenemos: Analizar sí el marco normativo educativo opera como instrumento generador de violencia estructural e institucional contra el profesorado, mediante un estudio de caso que examine las prácticas de gestión institucional en la escuela primaria Leyes de Reforma durante el periodo enero-julio 2023, con el fin de visibilizar los mecanismos, manifestaciones y consecuencias de estas formas de violencia en el entorno escolar.

Los objetivos particulares son:

a) Identificar sí las disposiciones específicas del marco normativo educativo que pueden constituirse como elementos generadores de violencia estructural e institucional hacia el personal docente en el contexto estudiado.

b) Caracterizar las prácticas de gestión institucional que traducen el marco normativo en acciones o decisiones con potencial impacto violento sobre los docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma.

c) Documentar las experiencias y percepciones de la docente afectada y otros actores educativos relevantes respecto a posibles manifestaciones de violencia estructural e institucional en el periodo enero-julio 2023.

d) Proponer recomendaciones basadas en los hallazgos de la investigación que puedan ayudar a las autoridades educativas a reformular las normativas y prácticas desde la gestión institucional, promoviendo un entorno más seguro y equitativo para los docentes.

3.3. Estado del Arte

El estado del arte constituye un elemento fundamental en toda investigación académica rigurosa, pues permite construir una visión panorámica del objeto de estudio, identificando el desarrollo alcanzado en torno a él y las fronteras que dicho conocimiento posee. Este ejercicio sistemático no solo contextualiza la investigación dentro del campo disciplinar, sino que también establece los cimientos para una postura crítica que sustentará el trabajo investigativo.

Como señala Souza (2008), el estado del arte representa un recorrido metódico a través de la literatura científica con el propósito de conocer y sistematizar la producción académica en determinada área del conocimiento. Esta exploración documental revela resultados relevantes alcanzados previamente, permitiendo identificar tendencias, vacíos y oportunidades para nuevas contribuciones. En esencia, el estado del arte constituye un mapa que orienta al investigador, evitando la duplicación de esfuerzos y propiciando diálogos fructíferos con el conocimiento precedente.

La metodología empleada para la construcción del presente estado del arte se basó en una búsqueda sistemática a través de Google Académico, aprovechando sus algoritmos de relevancia que priorizan resultados según su pertinencia temática. Esta herramienta facilita el acceso a una diversidad de fuentes académicas, desde artículos científicos hasta tesis doctorales, permitiendo filtrar por tipo de documento y año de publicación. El uso de etiquetas específicas para cada resultado (libros, citas, resúmenes, etc.) optimizó la gestión del material bibliográfico, facilitando la estructuración coherente de este apartado fundamental para la investigación.

Investigaciones internacionales sobre violencia en entornos educativos

Mateus (2022): Violencia híbrida en escuelas colombianas

La investigación de Mateus (2022) titulada "Violencia híbrida, una perspectiva desde la escuela en Colombia" constituye un aporte significativo para comprender las dinámicas de violencia que afectan a las instituciones educativas en contextos de conflicto armado. Este estudio etnográfico se destaca por su enfoque metodológico exhaustivo, abarcando 9 zonas PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial) del Departamento del Caquetá, una región históricamente afectada por el conflicto armado colombiano.

La robustez metodológica de esta investigación se evidencia en la implementación de 9 grupos focales y 34 entrevistas, logrando una participación total de 190 docentes y directivos del sector oficial. Este amplio espectro de informantes permitió captar diversas perspectivas sobre el fenómeno estudiado, otorgando legitimidad y profundidad a los hallazgos. La estructura analítica, organizada en cuatro categorías principales (incidencia del conflicto armado en la escuela, características relacionales de la comunidad educativa, violencia en la escuela y cultura de paz en escenarios escolares), facilitó una aproximación sistemática y multidimensional al problema.

Entre los hallazgos más relevantes, Mateus identifica una serie de condiciones estructurales que configuran escenarios propicios para la violencia: la soledad y desprotección de las escuelas rurales, la violencia directa ejercida por diversos actores armados, la precariedad de condiciones laborales para los docentes en zonas rurales, y la ausencia institucional en términos de corresponsabilidad para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. Estos elementos revelan cómo la violencia estructural se manifiesta en la desatención sistemática del Estado hacia estas comunidades educativas.

Particularmente significativo resulta el hallazgo sobre el compromiso de los profesores con las comunidades rurales, quienes a pesar de las adversidades, continúan ejerciendo su labor en condiciones extremas. Este aspecto podría interpretarse como una forma de resistencia frente a la violencia estructural e institucional, constituyendo un contrapeso que merece ser explorado con mayor profundidad en investigaciones futuras.

Guerrero (2022): Violencia hacia docentes y sus implicaciones pedagógicas

La investigación de Guerrero (2022), "Comprensiones sobre la violencia ejercida hacia los docentes y sus implicaciones en la práctica pedagógica", representa un valioso aporte metodológico y teórico para el estudio de la violencia hacia el profesorado. Este trabajo se distingue por su enfoque biográfico-narrativo, una metodología que privilegia la subjetividad y la experiencia vivida como fuentes legítimas de conocimiento. El estudio aborda las experiencias de tres docentes de escuelas urbanas del departamento de Santander, Colombia, analizando sus narrativas a través del prisma teórico de Johan Galtung sobre la triangulación de la violencia. Esta elección teórica resulta particularmente pertinente, pues permite superar visiones reduccionistas que limitan la violencia a su expresión física o directa, para abordarla como un fenómeno complejo con dimensiones estructurales y culturales interrelacionadas.

Un aspecto metodológico destacable es la decisión de trabajar con un número limitado de participantes, lo que posibilita un análisis en profundidad de cada narrativa, identificando matices y particularidades que podrían perderse en aproximaciones cuantitativas o con muestras más amplias. Esta decisión metodológica refleja coherencia con el paradigma cualitativo y con el propósito comprensivo de la investigación. Entre los hallazgos más relevantes, Guerrero documenta las consecuencias multidimensionales de las diversas formas de violencia sobre el bienestar integral de las maestras. El estudio revela cómo estas experiencias impactan no solo su desempeño en el aula, sino también aspectos fundamentales como su identidad profesional y sus proyectos vitales. Particularmente destacable es el análisis sobre las escuelas privadas y su visión mercantilista de la educación, que legitima y reproduce relaciones de poder basadas en el miedo. Este hallazgo conecta directamente con las dimensiones institucionales y estructurales de la violencia, evidenciando cómo ciertos modelos educativos pueden normalizar y perpetuar relaciones asimétricas y opresivas. La investigación de Guerrero ofrece un valioso punto de partida para futuros estudios sobre violencia

estructural e institucional en entornos educativos, al visibilizar cómo las lógicas organizacionales y los marcos normativos pueden traducirse en experiencias concretas de violencia para los docentes, afectando profundamente su bienestar y su práctica profesional.

Ospina-Ramírez y Mosquera-Ñañez (2020): Violencia institucional y gerencia educativa

El trabajo de Ospina-Ramírez y Mosquera-Ñañez (2020), "Rastros de violencia institucional: retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela", constituye una contribución significativa al estudio de la violencia institucional en entornos educativos, particularmente por su enfoque en las relaciones entre los actores adultos de la comunidad escolar: docentes, administrativos y directivos. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un paradigma cualitativo con alcance descriptivo, empleando el análisis categorial como estrategia para procesar la información. La muestra de 42 participantes de Popayán (Colombia), todos ellos profesionales que trabajan en diversas instituciones educativas y que cursan estudios de posgrado en Gerencia Educativa, ofrece un perfil interesante para el análisis, pues combina la experiencia directa en entornos educativos con la formación específica en gestión institucional.

Un aspecto innovador de esta investigación es su aproximación a la violencia institucional desde la perspectiva de la gerencia educativa, estableciendo conexiones entre las prácticas administrativas, las dinámicas de poder y la construcción de paz en la escuela. Este enfoque permite ampliar la comprensión de la violencia más allá de las relaciones pedagógicas o disciplinarias, para incluir dimensiones organizacionales y de gestión que habitualmente permanecen invisibilizadas en los estudios sobre violencia escolar. Los hallazgos de Ospina-Ramírez y Mosquera-Ñañez revelan cómo las áreas administrativas, académicas y directivas de las instituciones educativas pueden convertirse en escenarios donde se reproducen y legitiman diversas formas de violencia institucional. Particularmente relevante resulta su análisis sobre el rol del gerente educativo como potencial agente de cambio para la construcción de paz institucional, lo que sugiere la

importancia de intervenir no solo en las manifestaciones evidentes de violencia, sino también en las estructuras y procesos de gestión que las sustentan. La investigación aporta elementos valiosos para comprender la dimensión institucional de la violencia en entornos educativos, visibilizando cómo las decisiones administrativas, los estilos de liderazgo y las prácticas de gestión pueden configurar ambientes laborales tóxicos o, por el contrario, contribuir a la construcción de comunidades educativas respetuosas y pacíficas.

Boladeras (2019): Violencia institucional por incumplimiento de derecho

La investigación de Boladeras (2019), "Violencia Institucional por incumplimiento de derecho", ofrece un marco conceptual sólido para comprender la violencia institucional desde una perspectiva jurídica y ética. Aunque no se centra exclusivamente en entornos educativos, sus planteamientos teóricos y metodológicos resultan altamente pertinentes para analizar la violencia estructural e institucional en diversos contextos, incluido el escolar. El trabajo se distingue por su rigurosa estructura metodológica, que combina el análisis conceptual con la revisión de manifestaciones sociológicas, jurídicas y éticas de la violencia institucional. Particularmente valiosa resulta su aproximación a conceptos como la impunidad y el daño moral, elementos frecuentemente presentes en casos de violencia institucional pero raramente abordados con la profundidad que merecen.

Uno de los aportes más significativos de esta investigación es su problematización de la violencia institucional como resultado del incumplimiento de las obligaciones estatales respecto a los derechos ciudadanos. Esta perspectiva permite comprender la violencia no solo como acción directa, sino también como omisión, negligencia o desatención por parte de las instituciones que deberían garantizar protección y bienestar a los individuos. El análisis de Boladeras sobre la violencia que sufren las mujeres en los ámbitos judicial y sanitario visibiliza mecanismos de violencia institucional que, por su naturaleza normalizada y sistemática, suelen permanecer invisibles. La investigación identifica cómo ciertas estructuras institucionales y simbólicas amparan y legitiman estas formas de violencia, convirtiéndolas en parte del funcionamiento "normal" de las instituciones.

Las conclusiones del estudio, orientadas hacia la investigación y acción social para erradicar las bases institucionales y simbólicas de la violencia, ofrecen un horizonte transformador que trasciende la mera descripción del fenómeno. Este enfoque propositivo resulta especialmente valioso para investigaciones que, como la presente, buscan no solo comprender la violencia estructural e institucional, sino también contribuir a su visibilización y eventual erradicación.

Investigaciones nacionales sobre violencia en entornos educativos

Pérez Márquez, Uribe Alvarado y Torres López (2022): Violencia estudiantil contra docentes

La investigación de Pérez Márquez, Uribe Alvarado y Torres López (2022), "Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco", aborda una dimensión frecuentemente invisibilizada en los estudios sobre violencia escolar: la violencia ejercida por estudiantes hacia el personal docente. Metodológicamente, este estudio de caso se desarrolló en una secundaria pública de Jalisco, empleando entrevistas como principal técnica de recolección de datos. La decisión de incluir tanto a docentes como a estudiantes en la muestra resulta particularmente acertada, pues permite contrastar perspectivas y comprender el fenómeno desde múltiples ángulos. Esta triangulación de fuentes fortalece la validez de los hallazgos y enriquece el análisis interpretativo.

Entre las contribuciones más significativas de este trabajo se encuentra la categorización de las formas de violencia hacia docentes en cuatro tipos: verbal, física, patrimonial y virtual. Esta taxonomía, construida a partir del análisis empírico, permite sistematizar las diversas manifestaciones de violencia y comprender su complejidad. Adicionalmente, los autores proponen una distinción analítica entre violencia directa e indirecta, así como entre violencia individual y grupal, lo que enriquece el marco conceptual para futuras investigaciones. Un hallazgo particularmente relevante es la divergencia en las atribuciones causales de la violencia según la perspectiva de los actores involucrados. Mientras los docentes enfatizan factores contextuales (entorno social y familiar del estudiante), los estudiantes señalan características propias de los profesores como

desencadenantes de conductas violentas. Esta discrepancia evidencia la importancia de abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas, evitando explicaciones unidimensionales o estigmatizantes. La investigación concluye con un análisis de las repercusiones de la violencia estudiantil contra docentes y su impacto en el proceso educativo, visibilizando cómo estas dinámicas afectan no solo el bienestar individual de los profesores, sino también la calidad de la enseñanza y el clima escolar en su conjunto. Este abordaje ecológico, que conecta la violencia interpersonal con sus consecuencias institucionales y pedagógicas, constituye un valioso aporte para comprender la violencia escolar como un fenómeno sistémico y complejo.

Martínez Valdés (2021): Experiencias de violencia en la trayectoria docente

La tesis de maestría de Martínez Valdés (2021), "Experiencias de vida de docentes sobre la violencia recibida durante su trayectoria profesional", constituye un aporte cualitativo significativo para comprender la violencia hacia docentes desde una perspectiva experiencial y biográfica. Esta investigación parte de una conceptualización de la práctica docente como interacción humana enmarcada en referentes sociales y culturales específicos, lo que permite analizar las dinámicas relacionales en el contexto escolar desde su complejidad sociocultural. La autora reconoce que estas interacciones pueden fluctuar entre lo armónico y lo conflictivo, incluso derivando en situaciones de violencia que impactan profundamente la experiencia profesional de los educadores.

Un aspecto particularmente valioso del trabajo es su análisis crítico sobre la posición legal y social de los estudiantes en el sistema educativo. Martínez Valdés argumenta que la protección legítima de los derechos del alumnado ha generado, como efecto no deseado, un desbalance en las relaciones de poder dentro de la escuela. Este desbalance permitiría a algunos estudiantes actuar "sin temor a las consecuencias", ejerciendo diversas formas de agresión hacia sus docentes, quienes paradójicamente enfrentan sanciones administrativas por su "falta de estrategias" para prevenir o gestionar dichas situaciones.

La investigación identifica en esta dinámica una clara manifestación de violencia estructural hacia el profesorado, pues las normativas y procedimientos institucionales, diseñados para proteger a unos, terminan vulnerando a otros, generando condiciones laborales adversas y experiencias profesionales marcadas por la indefensión y la sobrecarga de responsabilidades. Este hallazgo resulta particularmente pertinente para la presente investigación, pues evidencia cómo los marcos normativos pueden convertirse en instrumentos generadores de violencia institucional. Metodológicamente, el enfoque en las experiencias de vida y trayectorias profesionales permite acceder a dimensiones subjetivas de la violencia que habitualmente permanecen invisibilizadas en estudios cuantitativos o focalizados en incidentes específicos. La reconstrucción narrativa de estas experiencias longitudinales ofrece una comprensión más profunda de los efectos acumulativos y crónicos de la violencia estructural e institucional en la identidad y el ejercicio profesional docente.

Escalera Silva, Amador Corral y Silva Morín (2020): Violencia institucional en educación media superior

La investigación de Escalera Silva, Amador Corral y Silva Morín (2020), "Análisis de la presencia de violencia institucional en el contexto escolar en el nivel medio superior", amplia el horizonte del análisis más allá de la educación básica, aportando una perspectiva valiosa sobre la violencia institucional en niveles educativos superiores. Este trabajo contextualiza la violencia escolar como una problemática transversal que afecta al sistema educativo en todos sus niveles, reconociendo su conexión con el entorno social más amplio. Los autores señalan una paradoja significativa: mientras la investigación académica ha prestado considerable atención al fenómeno del bullying o violencia entre pares, la violencia institucional ejercida por autoridades y docentes hacia estudiantes ha sido comparativamente menos estudiada, a pesar de su prevalencia y sus efectos.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló en una preparatoria pública del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, permitiendo una aproximación situada a las manifestaciones de violencia escolar en este contexto específico. Los

autores analizan diversos tipos de violencia y sus consecuencias para todos los actores involucrados, reconociendo la complejidad del fenómeno y la insuficiencia de las políticas educativas implementadas hasta el momento para abordarlo eficazmente. Un aspecto particularmente valioso de esta investigación es su reconocimiento de que la violencia institucional no constituye un fenómeno unidireccional, sino que configura una red compleja de relaciones donde los roles de víctima y victimario pueden intercambiarse según las circunstancias y posiciones de poder. Esta perspectiva resulta fundamental para superar visiones simplistas que asignan roles fijos a los actores educativos, invisibilizando la complejidad de las dinámicas de violencia institucional. Aunque el estudio se centra principalmente en la violencia ejercida hacia estudiantes, plantea interrogantes fundamentales sobre cómo visibilizar otras formas de violencia institucional, incluida aquella dirigida hacia el personal docente. Esta pregunta, que cierra el trabajo, conecta directamente con el propósito de la presente investigación, evidenciando la pertinencia y necesidad de profundizar en el estudio de la violencia estructural e institucional contra docentes en el sistema educativo mexicano.

Análisis integrador y conclusiones

La revisión sistemática de investigaciones tanto internacionales como nacionales sobre violencia en entornos educativos revela un panorama complejo que demanda aproximaciones multidimensionales y situadas. Los estudios analizados evidencian que la violencia escolar trasciende ampliamente las interacciones entre pares (bullying), manifestándose en múltiples direcciones y niveles, incluyendo formas estructurales e institucionales frecuentemente invisibilizadas. Desde una perspectiva metodológica, se observa una predominancia de enfoques cualitativos, particularmente estudios de caso y aproximaciones etnográficas, que permiten comprender el fenómeno desde su complejidad contextual y experiencial. Esta tendencia metodológica resulta coherente con la naturaleza del objeto de estudio, pues las manifestaciones de violencia estructural e institucional suelen ser sutiles, normalizadas y fuertemente dependientes del contexto específico donde ocurren.

Conceptualmente, destaca la influencia de marcos teóricos como la triangulación de la violencia propuesta por Johan Galtung, que permite distinguir entre violencia directa, estructural y cultural. Esta distinción analítica resulta particularmente valiosa para comprender cómo ciertos marcos normativos, prácticas institucionales y representaciones culturales pueden generar formas de violencia que, por su carácter sistémico y normalizado, resultan difíciles de identificar y abordar. Respecto a la violencia hacia docentes, las investigaciones revisadas evidencian que este fenómeno ha sido comparativamente menos estudiado que otras formas de violencia escolar, configurando un campo de investigación en desarrollo. Los estudios disponibles señalan diversas fuentes de violencia hacia el profesorado, incluyendo la ejercida por estudiantes, pero también aquella derivada de marcos normativos, prácticas administrativas y expectativas institucionales que generan condiciones laborales adversas y experiencias profesionales marcadas por la indefensión, la sobrecarga y la falta de reconocimiento.

Particularmente relevante para la presente investigación resulta el hallazgo de que los marcos normativos, diseñados originalmente para proteger derechos, pueden convertirse paradójicamente en instrumentos generadores de violencia estructural e institucional cuando su implementación desconoce las realidades contextuales o genera desequilibrios en las relaciones de poder dentro de la comunidad educativa. Finalmente, los estudios revisados coinciden en señalar la necesidad de visibilizar formas de violencia frecuentemente naturalizadas o ignoradas, como paso fundamental para su abordaje y eventual erradicación. Esta visibilización requiere no solo documentar manifestaciones concretas de violencia, sino también analizar críticamente las estructuras, prácticas y representaciones que las sustentan y legitiman. La presente investigación se inscribe precisamente en este esfuerzo por visibilizar y comprender la violencia estructural e institucional hacia docentes, contribuyendo así a la construcción de entornos educativos más justos y respetuosos para todos sus integrantes.

3.4. Proceso.

La presente investigación se desarrolló bajo el diseño de estudio de caso con enfoque cualitativo, el cual permite comprender fenómenos sociales en su complejidad, atendiendo a las múltiples dimensiones que configuran la práctica educativa. De acuerdo con Stake (1999), el estudio de caso constituye una estrategia idónea para indagar fenómenos singulares en profundidad, dado que posibilita la construcción de conocimiento desde una mirada situada, contextualizada y sensible a los significados que los actores otorgan a su experiencia.

En este marco, la investigación adoptó una perspectiva holística, entendida como la mirada que reconoce la interconexión e integralidad de los fenómenos sociales y educativos, evitando reducir la realidad a fragmentos aislados. La perspectiva holística en la investigación cualitativa implica considerar que los hechos no pueden comprenderse sin atender a sus relaciones con el contexto, los sujetos y las estructuras más amplias en las que se inscriben (Patton, 2015). Desde este enfoque, el análisis no se limita a describir conductas o discursos, sino que busca comprender las tramas de sentido, las interacciones y los marcos culturales que atraviesan la vida escolar.

El trabajo de campo se centró en la recopilación de información a través de entrevistas a informantes clave, seleccionados por su experiencia, conocimiento y vínculo directo con el fenómeno en estudio. Con el propósito de garantizar un ambiente de confianza y apertura, las entrevistas fueron realizadas fuera del espacio escolar, previo acuerdo con los participantes, lo que permitió evitar tensiones institucionales y propiciar un diálogo más fluido y reflexivo.

La dinámica de las entrevistas se organizó en sesiones de máximo una hora de duración, programadas en diferentes momentos de acuerdo a las posibilidades de tiempo de los informantes, así, algunas entrevistas se realizaron durante la jornada escolar y otras durante las tardes de fines de semana. Este proceso se extendió por un periodo de ocho fines de semana consecutivos, logrando así reunir

un corpus significativo de testimonios que aportaron información detallada y diversa sobre la problemática en estudio. El carácter cualitativo y holístico del proceso permitió que cada encuentro se configurara como un espacio de construcción de significados compartidos, donde la voz de los docentes entrevistados adquirió centralidad como fuente de conocimiento y como expresión de sus experiencias frente a las dinámicas institucionales de la escuela.

El diseño de estudio de caso con perspectiva holística permitió comprender la problemática educativa en su complejidad contextual, integrando los relatos de los informantes clave como parte de un entramado de sentidos que reflejan tanto las dimensiones estructurales e institucionales, como las experiencias subjetivas y colectivas.

3.4.1. Paradigma.

Al hacer referencia al marco de fundamentación perteneciente al enfoque de investigación es inevitable tocar el concepto del paradigma. El término paradigma fue usado por Gage (cit. por Shulman, 1989) para hacer referencia a los modelos como maneras de pensar o pautas para la investigación que pueden conducir al desarrollo de la teoría. A pesar de ello, el termino paradigma se le atribuye a Kuhn (1970), quien en la obra la “estructura de las revoluciones científicas” expresa entre otras ideas que un paradigma es un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual. Siguiendo en esta línea Kuhn (1970), sostiene que en una ciencia sólo puede existir un paradigma a la vez, compartiéndolo esa comunidad, y conduce al logro de las formas correctas de formular las preguntas de investigación, las cuales como piezas de rompecabezas, definen la conducción de la tarea de investigación.

De esta forma, continuando con la ruta metodológica, el paradigma que orienta la presente investigación de corte cualitativo se enmarca en el Paradigma Interpretativo, el cual permite comprender los fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los propios sujetos, atendiendo a los significados que ellos construyen en interacción con su contexto. Según Pérez Serrano (1994), este

paradigma contiene características que se ajustan plenamente al presente estudio de caso.

En primer lugar, la teoría se concibe como una reflexión en y desde la praxis, en la cual la realidad no se limita a hechos observables y externos, sino que se configura a partir de los significados e interpretaciones elaboradas por los actores sociales. En este caso, la investigación se orienta a analizar y comprender cómo la violencia estructural y la violencia institucional se manifestaron contra una docente en la escuela primaria *Leyes de Reforma* a través de la aplicación del marco normativo, empleado como un recurso de legitimación para ejercer violencia. Con ello, se busca “dar nombre y apellido” al trabajo, es decir, nombrarlo un estudio de caso que visibiliza las violencias estructural e institucional derivadas de la aplicación normativa en un contexto escolar concreto.

En segundo lugar, el paradigma interpretativo busca comprender la realidad en su complejidad, reconociendo que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino que está atravesado por relaciones de poder, ideologías y contextos sociales específicos. En este sentido, la investigación se centra en comprender cómo las prácticas institucionales, sustentadas en normatividades aparentemente neutrales, se convierten en formas de violencia estructural e institucional que vulneran directamente a los docentes y condicionan tanto su práctica profesional como su bienestar.

En tercer lugar, este paradigma demanda describir el acontecimiento en el que se desarrolla la problemática investigada. En este estudio, el acontecimiento central corresponde al proceso mediante el cual la docente fue violentada a través del marco normativo dentro de la escuela primaria *Leyes de Reforma*. La metodología cualitativa adoptada permitió construir una descripción contextualizada de este proceso, favoreciendo la intersubjetividad como medio para captar la realidad a través de las voces de los informantes clave. La recogida sistemática de datos, principalmente mediante entrevistas, posibilitó un análisis descriptivo e interpretativo que visibiliza las dinámicas de poder y dominación naturalizadas en la institución escolar.

Ahora bien, es importante precisar que la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo que, además de su rigor interpretativo, se sustenta en un carácter humanista. Esto implica que el estudio no busca únicamente describir ni explicar de manera técnica los fenómenos sociales, sino comprender la experiencia humana en su complejidad, con atención a los significados, emociones, tensiones y resistencias de los sujetos involucrados. Desde esta mirada humanista, se reconoce que la violencia estructural e institucional ejercida contra la docente no puede reducirse a una serie de hechos aislados, sino que constituye un entramado de prácticas y discursos que afectan profundamente la dignidad y el ejercicio profesional del magisterio.

Este carácter humanista del enfoque cualitativo se relaciona con una posición idealista, desde la cual se concibe la realidad social no como un orden rígido e inmutable, sino como una construcción evolutiva y negociada entre los sujetos. En el caso de este estudio, ello implica reconocer que el orden institucional en el que se inscribe la escuela primaria *Leyes de Reforma* no es una estructura estática, sino el resultado de procesos de negociación, disputa y legitimación que pueden favorecer o, como en este caso, violentar a los actores educativos. Esta concepción permite comprender que la violencia institucional y estructural no surge de manera espontánea, sino que es producto de relaciones de poder, intereses y prácticas normalizadas que se reproducen y se negocian en el espacio escolar.

De esta manera, el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo humanista se asumen no solo como marcos epistemológicos, sino también como posturas éticas y políticas. Por un lado, ofrecen diseños abiertos y emergentes que permiten atender la globalidad del fenómeno, contextualizando las narrativas docentes en relación con el entramado estructural en el que se insertan. Por otro, reconocen que la construcción de conocimiento exige dar voz a los sujetos, visibilizar sus experiencias y comprender cómo estos significados se producen en escenarios de conflicto y resistencia.

En suma, la adopción del paradigma interpretativo y del enfoque cualitativo humanista resulta congruente con los objetivos de esta investigación, pues no se

limita a describir hechos, sino que busca comprender, interpretar y problematizar la experiencia docente frente a la violencia institucional y estructural ejercida desde el marco normativo. Así, las conclusiones y la discusión derivadas del estudio no solo aportarán a la comprensión de un caso específico, sino que también contribuirán a la construcción de conocimiento aplicable a escenarios educativos semejantes, abonando al debate académico y profesional sobre la necesidad de resistencias críticas y de políticas más justas en el ámbito de la educación básica.

3.4.2. Método.

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta la metodología cualitativa del estudio de caso, dado que este diseño posibilita la comprensión profunda de fenómenos educativos en contextos específicos. La elección del estudio de caso responde a la necesidad de analizar, en su particularidad y complejidad, la experiencia de violencia estructural e institucional ejercida contra una docente de la escuela primaria *Leyes de Reforma*.

Stake (1998, p. 11) define el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Esta definición se ajusta al presente trabajo, en la medida en que el caso seleccionado constituye un espacio de observación privilegiado para comprender cómo la aplicación del marco normativo se convierte en un dispositivo de legitimación de la violencia institucional contra el magisterio.

Siguiendo a Bell (2005), el estudio de caso ofrece la oportunidad de analizar de manera profunda y situada un problema complejo, incluso cuando el tiempo y los recursos para la investigación resultan limitados. Desde esta perspectiva, el caso de la docente violentada no se concibe como un ejemplo aislado, sino como una ventana de análisis que permite comprender las tensiones estructurales, normativas y micropolíticas que atraviesan a los docentes de educación básica.

Asimismo, el estudio de caso, en concordancia con lo señalado por Muñoz (2011), permite centrar la atención en un fenómeno concreto, una persona o un

acontecimiento específico, siempre dentro del contexto en el que se desarrolla. En este caso, la investigación se orienta al análisis de cómo la violencia institucional se materializó en el contexto de la escuela primaria *Leyes de Reforma*, a través de prácticas normativas que, bajo el manto de la legalidad, operaron como mecanismos de dominación.

Conviene subrayar que el estudio de caso no debe restringirse a la mera descripción de una situación particular. Por el contrario, y tal como señala Bell (2005), “como en toda investigación, se recogen pruebas sistemáticamente, se estudia la relación entre variables y se planifica metódicamente la indagación” (p. 22). En este sentido, la investigación cualitativa se apoya en la recogida rigurosa de información mediante entrevistas, revisión documental y análisis contextual, lo que posibilita un acercamiento interpretativo a la realidad investigada.

Además, la adopción del enfoque cualitativo humanista da sentido al método, pues coloca en el centro la voz, la experiencia y los significados de los sujetos implicados. Desde esta perspectiva, se reconoce que el caso de la docente violentada constituye más que un acontecimiento administrativo o normativo: se trata de una experiencia humana atravesada por relaciones de poder, resistencias y prácticas institucionales que impactan directamente en la dignidad profesional.

De igual manera, el estudio de caso se vincula con la posición idealista, ya que concibe la realidad social como un orden evolutivo y negociado, no fijo ni estático. En el presente trabajo, ello significa comprender que las formas de violencia institucional no emergen de manera automática, sino que son resultado de procesos históricos, disputas políticas, prácticas naturalizadas y resistencias que se configuran en el seno de la institución escolar.

En síntesis, el método de estudio de caso cualitativo no solo resulta pertinente, sino indispensable para el análisis de la problemática abordada, pues integra el carácter humanista, la intersubjetividad y la interpretación crítica en la comprensión de un fenómeno que trasciende la experiencia individual de una docente y revela dinámicas estructurales de violencia institucional reproducidas en el sistema educativo mexicano.

3.4.3. Población.

En investigación, la "población" se refiere al conjunto de personas, grupos, organizaciones, o entidades que tienen características o experiencias relevantes para el fenómeno que se está estudiando. No se trata de una población en el sentido estadístico tradicional, donde se busca representar a un grupo más amplio a través de una muestra aleatoria. En cambio, la población cualitativa está definida por su relevancia y relación con el problema de investigación.

En este caso la investigación se enfocará en la Maestra K, misma que es pieza fundamental ya que es ella quien protagoniza a la misma. La Maestra K es licenciada en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, se graduó en el año 2000 y desde ese año se ha entregado profesionalmente a la docencia en educación primaria, 17 años en escuelas particulares y, gracias a la apertura que la Reforma Educativa del entonces presidente de México Enrique Peña Nieto emprendió, logró su ingreso a través del concurso de oposición al Sistema Profesional Docente en el año 2017, consiguiendo así su plaza como maestra de primaria en la escuela Leyes de Reforma ubicada en la Alcaldía de Azcapotzalco en la Ciudad de México.

. La población, quien también funge como informante clave, se ubica por lo tanto en el centro de la investigación porque por sus experiencias narradas desde su perspectiva, ayudan a abrir el acceso a otras personas informantes o, a otros posibles escenarios, al mismo tiempo pueden favorecer las relaciones en el contexto para poder estudiar el fenómeno social en cuestión.

Con base en lo anterior, los informantes claves, población de la investigación son:

a. Profesora de 5° grado de la escuela primaria Leyes de Reforma durante el ciclo escolar 2022-2023.

b. Tres docentes frente a grupo durante el ciclo escolar 2022-2023 en la escuela primaria Leyes de Reforma.

c. Cinco madres de familia del 5° grado de la escuela primaria Leyes de Reforma durante el ciclo escolar 2022-2023.

d. Conserje de la escuela primaria Leyes de Reforma.

e. Expertos que se consultará:

1. Doctor en Derecho Gabriel Campos Hernández
2. Supervisora de la Zona Escolar 241 en la Ciudad de México.
3. Directora de la escuela primaria Leopoldo Río de la Loza CCT 09DPR2391G
4. Licenciado Xicotencatl, integrante del equipo jurídico de la Sección 9 del SNTE.
5. Personal del área jurídica de la Dirección operativa No. 2 en la Ciudad de México.

3.5. Clima Organizacional de la escuela primaria Leyes de Reforma.

Para referirme al clima organizacional retomo lo estipulado por Figueroa (2018), quien señala que el clima organizacional está determinado por la percepción que las personas tienen sobre el ambiente laboral donde se desenvuelve y predispone su comporta--miento. Otros autores como Medina (2017) mencionan que el clima organizacional depende de la percepción que tengan los trabajadores (en este caso maestras y maestros) sobre lo que sucede en su entorno laboral, esta acepción tiene un matiz subjetivo, y gira en torno a la estructura organizativa, estilos de dirección o liderazgo y los mecanismos de recompensa o reconocimiento, los mismos que inciden en su desempeño. Desde la mirada de Rivera (2016) El clima organizacional abarca el sentir y la manera de reaccionar de las personas, considerado como una fortaleza que encamina el convivir en los espacios de la institución de manera efectiva y afectiva.

Desde esta perspectiva, la OREALC/ UNESCO (2013) se establece que el clima escolar suele ser reflejo de la capacidad instalada en las instituciones educativas, y supone que para que exista un clima escolar positivo es necesaria la “colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros” (p. 5).

En la escuela primaria Leyes de Reforma, el clima organizacional refleja la falta de integración entre el personal docente la cual se evidencia por la atomización que existe en el colectivo docente resaltando la individualidad, la carencia de apoyo en actividades escolares, surgiendo con frecuencia conflictos entre docentes e imperando la imposición de decisiones por parte de la dirección escolar la cual, se distingue por las prácticas autoritarias del liderazgo ejercido.

Durante las juntas de Consejo Técnico Escolar, se orienta una gran cantidad de tiempo para abordar temas fuera del orden del día de la Guía de Trabajo para dicha reunión, estos temas surgen por quejas o malestares que generaron los conflictos entre docentes y estos a su vez, impiden el logro de acuerdos a través de la participación del Consejo Técnico, generando así el espacio para que el autoritarismo se manifieste.

La violencia que se manifiesta constantemente desde la dirección escolar y entre los docentes, en acciones sencillas como la invasión de espacios de trabajo, la falta de respeto a horarios de clase, la pérdida de materiales intencionadamente, la retención de maestros por parte de la dirección al terminar la jornada escolar, el no contemplar la construcción democrática y participativa así como, la incorporación de padres y madres de familia para construir conflictos hacia docentes por parte de la dirección escolar, logran construir un ambiente organizacional negativo.

La convivencia es la acción de entenderse y comprenderse, en un espacio y tiempo bajo ciertos patrones de tolerancia, respeto y consideración, es vivir en armonía con los demás "vivir en compañía de otro u otros, cohabitar” (Real Académica Española, RAE, 2015). La convivencia es una distinción que tienen las personas para vivir en un marco de respeto que permite el reconocimiento del otro.

Partiendo de estas ideas, López y García (2011) afirman que: “La convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y, por lo tanto, no solo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir” (p. 534).

En la escuela primaria Leyes de Reforma, la convivencia escolar no se rige por el marco normativo, el desconocimiento de éste, dicho por las mismas maestras de grupo y el personal de apoyo, construye el escenario de violencia que persiste en la convivencia entre los actores educativos en la institución durante los procesos de comunicación el cual se distingue por los siguientes rasgos: Falta de comprensión del objetivo de la comunicación; falta de confianza en el emisor o receptor; la comunicación no satisface las necesidades del receptor; un sistema de comunicación restringido por malos canales de comunicación; falta de respeto; errores en la forma de hablar; mala elección de palabras; situación física o psicológica del emisor o receptor; no escuchar activamente; no haberse preparado para el proceso de comunicación y, factores relacionados al rol o jerarquía del emisor o receptor la cual genera una comunicación agresiva, con malos tratos y distinguiéndose por la carencia de cortesía.

3.5.1. Gestión escolar.

Dentro del campo de la gestión educativa se ubica la gestión escolar, entendida como el conjunto de procesos, decisiones y prácticas que estructuran la vida interna de la escuela. Esta puede ser abordada desde dos enfoques complementarios: el primero, orientado a la solución de problemas específicos de cada institución, lo que exige reconocer sus particularidades y adaptar los modelos administrativos a la realidad concreta en la que se desarrolla; y el segundo, centrado en la función sustantiva de la escuela: garantizar los aprendizajes de los estudiantes (Ezpeleta, 1997).

La gestión escolar se organiza en cuatro dimensiones fundamentales que permiten, en este caso, realizar un análisis integral de las dinámicas que se producen dentro de la escuela primaria *Leyes de Reforma* (véase Anexo 1). Dichas dimensiones constituyen un marco de observación que facilita la identificación de los factores que potencian o limitan el quehacer educativo, incidiendo directamente

en el logro de resultados académicos, en la construcción de un clima organizacional saludable o, por el contrario, en la reproducción de prácticas que lo deterioran.

Este enfoque analítico resulta particularmente relevante, ya que en la escuela estudiada la gestión escolar no se reduce a cuestiones administrativas, sino que se convierte en un espacio micro político donde se negocian y disputan sentidos, recursos y relaciones de poder. En ese contexto, la aplicación del marco normativo como dispositivo de control institucional se constituye en un factor que, lejos de favorecer el clima organizacional, opera como mecanismo de violencia estructural e institucional contra la docente, afectando tanto la dinámica laboral como la misión pedagógica de la escuela.

En suma, el estudio de la gestión escolar en sus dimensiones permite comprender de manera más profunda cómo las decisiones administrativas, pedagógicas y organizativas inciden no solo en los aprendizajes del alumnado, sino también en las condiciones de trabajo docente, revelando que la gestión no es un proceso neutro, sino cargado de significados, tensiones y relaciones de poder que atraviesan la vida escolar cotidiana.

1. Dimensión Pedagógica Curricular.

El fomento al perfeccionamiento pedagógico en la escuela es muy poco, de los 8 docentes que conforman la plantilla, solo uno se encuentra en proceso de profesionalización cursando posgrado, el resto de los docentes no destinan tiempo a esta tarea de actualización, no toman cursos ni se encuentran cursando en cualquier modalidad algún tipo de capacitación, taller, diplomado u otra estrategia de formación continua que permita mejorar e su desempeño docente y por lo tanto, en los aprendizajes de los y las estudiantes.

El personal de dirección escolar sigue en la misa línea que la mayoría de los docentes no destina ningún recurso a la profesionalización de su labor en la escuela. Como consecuencia lógica, no se cuenta dentro de la escuela con ninguna practica innovadora en educación, las aulas se distinguen por el sistema tradicional de enseñanza, donde se privilegia el orden y el control con base a presiones externas

más no a la creación de climas de aula con base en una arquitectura pedagógica que se detone a través de la puesta en práctica de metodologías dinámicas de aprendizaje.

La planeación pedagógica compartida ha surgido a partir de la puesta en vigor del Plan Sintético que la Nueva Escuela Mexicana plantea con carácter obligatorio en las escuelas de educación básica. Desafortunadamente las dificultades en la comprensión de las bases epistemológicas, filosóficas, curriculares y didácticas llevan al colectivo docente a tomar la decisión de adquirir la planeación pedagógica a partir de su compra a la editorial Lainitas, al tener la planificación de esta forma, cada una de las maestras en su grado, buscan la forma de operar con ella el plano didáctico.

En consecuencia, con la anterior, la centralidad del aprendizaje es muy poca, las limitaciones docentes impiden la generación de procesos de aprendizaje en los alumnos en forma eficaz y eficiente, generando con esto una serie de situaciones de descontento en la comunidad escolar, sobre todo en los casos de las familias que comparan el aprovechamiento escolar de sus hijas o hijos con otros estudiantes del mismo grado.

Siguiendo con el entramado en área pedagógica curricular, al no contar con un óptimo desempeño docente, aspectos como son el compromiso de aprender y la equidad en las oportunidades de aprendizaje tienen un muy bajo nivel de progreso, sobre todo en los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, quedando fuera de procesos de aprendizaje que les permitan superar estas barreras y lograr aprender los contenidos con base en los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje que existen en el Plan Sintético y en consecuencia, en el Plan Analítico de cada maestra de la Escuela.

2. Dimensión Organizativa.

El liderazgo que se manifiesta en la escuela primaria Leyes de Reforma es del tipo autoritario, impidiendo la existencia de un clima de confianza tanto en el colectivo docente como en la comunidad escolar en general. Por la misa razón, no

existen procesos de mejora en el área de organización tomando en cuenta la participación de los actores educativos, todo se limita a seguir las indicaciones que se generan en la dirección escolar.

Aspectos como autoevaluación, comunicación del desempeño, redes escolares y una planeación institucional no son elementos que se aborden para lograr una mejora en el servicio educativo y en general en el funcionamiento de la escuela. Esta situación se refleja en el Consejo Técnico Escolar, el cual se erige como un proceso de simulación en relación con la construcción de acuerdos y compromisos encaminados a la mejora escolar.

3. Dimensión de Participación Social.

Las características internas de la escuela determinan totalmente las que distinguen a la participación de los padres de familia. Son muy pocos los familiares que participan en actividades destinadas a la seguridad escolar y mantenimiento de las instalaciones. La participación de las familias notoriamente se destina a el área de aprendizajes, siendo el principal motivo de esto el encontrar las formas de suplir a las docentes frente a grupo que no logran con su desempeño los aprendizajes que los padres de familia, por sentido común, esperan logren sus hijos.

4. Dimensión Administrativa

En la escuela primaria Leyes de Reforma la optimización de recursos materiales y humanos no se aprovechan al máximo a consecuencia de la carencia de procesos de comunicación y detección de necesidades reales, todo siempre parte de los intereses o inquietudes que surge desde la parcializada visión de la dirección escolar.

Por otra parte, el control escolar se ha reforzado con el propósito de cumplir en tiempo y forma las exigencias de autoridades educativas a nivel Dirección Operativa y Supervisión Escolar y así, no tener que confrontar sanciones o llamadas de atención hacia la dirección escolar.

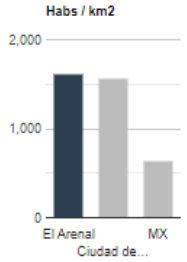
La gestión escolar en sus cuatro dimensiones en la escuela primaria Leyes de Reforma es un área de oportunidad grande, digna de enfocar esfuerzos, tiempo

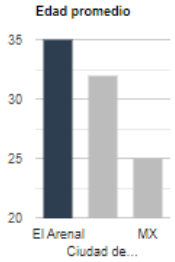
y compromiso para lograr rescatar a la institución y hacer de ella un centro escolar que cumpla con el mandato Constitucional de proporcionar una educación de excelencia.

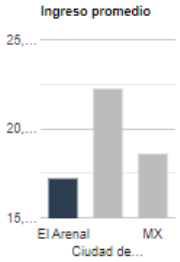
3.5.2. Contexto de la escuela.

La escuela primaria Leyes de Reforma CCT 09DPR2149T se ubica en zona urbana en Av. Río Consulado esq. Prolongación Geranio s/n, Col. Arenal, Alcaldía Azcapotzalco, Código Postal 02980 en la Ciudad de México. En El Arenal operan cerca de 330 establecimientos, que en conjunto emplean alrededor de 512, y la mayoría de estos establecimientos se dedican a Industria. La colonia El Arenal es una localidad del municipio de Azcapotzalco, en Ciudad de México, y abarca un área cercana a 35 hectáreas.

En la Colonia El Arenal habitan alrededor de 5,630 personas en 1,590 unidades habitacionales. Se contabilizan 1,607 habitantes por km2, con una edad promedio de 35 años y una escolaridad promedio de 9 años cursados.







De las 6,000 personas que habitan en El Arenal, 2,000 son menores de 14 años y 2,000 tienen entre 15 y 29 años de edad. Cuando se analizan los rangos etarios más altos, se contabilizan 3,000 personas con edades de entre 30 y 59 años, y 840 individuos de más de 60 años.[1]

[1] Fuente: https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-El-Arenal-Azcapotzalco-Ciudad-Mexico

3.5.2.1. Economía

Según estimaciones de Market Data México, El Arenal tiene un output económico estimado en MXN $1,500 millones anuales, de los cuales MXN $330 millones corresponde a ingresos generados por los hogares y unos MXN $1,100 millones a ingresos de los 330 establecimientos que allí operan. Adicionalmente, se estima que en la colonia laboran 3,000 personas, lo que eleva el total de residentes y trabajadores a 8,000.

3.5.2.2. Empresas y empleo

En la colonia El Arenal se registran unos 330 establecimientos comerciales en operación. Entre las principales empresas (tanto públicas como privadas) con presencia en la colonia se encuentra ETIFLEX SA DE CV, que junto a otras dos organizaciones emplean unas 512 personas, equivalente al 71% del total de los empleos en la colonia.

3.5.2.3. Problemas principales.

Un pequeño pero significativo porcentaje de los habitantes de la colonia el Arenal, enfrentan condiciones de reclusión por acciones delictivas donde el robo es el principal factor, la información de este dato se recupera por los dichos de algunas madres de familia de la escuela.

La presencia de conflictos familiares en la colonia se manifiesta con frecuencia, los fines de semana ocurren discusiones orales y acciones de violencia directa, generando en la población estudiantil un ausentismo derivado de estos conflictos familiares.

3.5.2.4. Edificio Escolar

Las condiciones de infraestructura son las adecuadas y con la participación del programa La escuela es nuestra, se consigue mejorar cada ciclo escolar. El plantel tiene servicio de agua potable, 3 tinacos y una cisterna funcional; cuenta con energía eléctrica en todos sus espacios, el drenaje recibe mantenimiento con frecuencia de 2 veces por ciclo escolar; se tienen comunicaciones con internet y

teléfono fijo con el proveedor Total Play patrocinado por la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México.

Se cuenta con un solo edificio de dos niveles con un total de 14 aulas, una biblioteca, una sala de reuniones, un salón de TIC´S y la Dirección escolar. En cada aula se tiene el mobiliario necesario para desarrollar las actividades de enseñanza aprendizaje como son:

En los salones para 1° y 2° grado se tienen 15 mesas para uso de dos estudiantes y 30 sillas, un escritorio, 2 estantes, un pizarrón de 2 metros por 1 metro, ventilador y bocina bluethoot.

En los salones de 3°, 4° y 5° grado se cuenta con 30 pupitres, un escritorio, dos estantes, un pizarrón de 2 ½ metros por 1 metro, ventilador y bocina bluethoot.

En el salón de 6° grado se cuenta con 17 mesas para dos estudiantes, 34 sillas, un escritorio, dos estantes, un pizarrón de 2 ½ metros por 1 metro, un proyector marca Benq, ventilador y bocina bluethoot.

El salón de inglés cuenta con 18 mesas para dos estudiantes, 35 sillas, un escritorio, dos estantes, un pizarrón de 2 ½ metros por 1 metro, un proyector marca desconocida, ventilador y bocina bluethoot.

El aula de medios dispone de 20 computadores de las cuales funcionan 3, cada computadora dispone del equipo necesario como es mouse, bocinas, teclado, regulador de voltaje y conexión wifi a internet, 20 sillas, un escritorio, un estante, y la red de internet proporcionada por la compañía Total Play bajo el patrocinio de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM).

Un salón de juntas con 5 mesas plegables y 20 sillas. Un salón para educación física donde se mantienen a resguardo los materiales para dicha asignatura. Una biblioteca escolar con un acervo compuesto por un total de 534 materiales bibliográficos.

El área destinada a la dirección se compone de dos espacios, en uno se encuentra un escritorio y computadora con impresora, de uso directo para la

Directora de la Institución. En el segundo espacio, se ubica el escritorio, computadora e impresora de la Directora Pedagógica y del Director de Gestión.

El resto de las aulas se ocupan como bodegas.

El patio cuenta con domo de protección solar para los alumnos por lo que es un espacio adecuado para las actividades de educación física y aquellas que requieran espacios abiertos.

La población estudiantil se integra por 162 alumnos entre niñas y niños, cuyos resultados en evaluaciones académicas oscilan entre los promedios de 7 y 8 en español, 6 y 7 en matemáticas y, 8 y 9 en conocimiento del medio. Las principales barreras para el aprendizaje que se enfrentan surgen a consecuencia del rezago escolar por la pandemia de la Covid-19, problemas familiares derivados de la economía y las prácticas culturales en la familia que genera conflictos y problemas de desintegración familiar.

Grado y Grupo	Alumnos	Niñas	Niños	Titular	Institución de egreso
1° A	21	17	4	Norberto Millán Muñoz	UNAM FES Acatlán
2° A	18	12	6	Stephany Morales	BENM
3° A	28	16	12	Yeraldina Saldaña	BENM
4° A	30	13	17	Susana Sánchez	BENM
5° A	36	19	17	Sara Rodríguez Razo	BENM
6° A	29	15	14	Ma. Del Pilar Serrano	BENM

Dirección	Titular	Institución de egreso
Dirección Escolar	Coreyci Nalleli Hernández Barajas	BENM
Dirección de Gestión	Irma Vicario Pérez Moreno	UIC
Dirección Pedagógica	Silvano Mendiola Javier	Normal en Chilpancingo

Se cuenta en la escuela con conserje (la señora Ely) y el apoyo en servicios de limpieza y apoyo a la docencia de la señora Lupita, como les conocemos en la escuela. Actualmente se está en espera de docente de educación física y de maestra en inglés.

La escuela Leyes de Reforma cuenta con el Consejo Escolar de Participación Social como un modo de organización en donde la comunidad escolar y las

autoridades educativas contribuyen a la construcción de una cultura de colaboración que propicie una educación de mayor calidad. El comité de escuela segura como responsable de garantizar las condiciones para la protección civil en los planteles. La Asociación de Padres de Familia se distingue por el cumplimiento al reglamento que la rige y en colaboración con la Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) como un modo de organización en donde la comunidad escolar y las autoridades educativas contribuyen a la construcción de una cultura de colaboración que propicie una educación de mayor calidad.

La escuela primaria Leyes de Reforma es una institución educativa de Jornada Ampliada sin ingesta, con horario de 8 am a 14:30 pm. Durante la jornada escolar los alumnos reciben desayuno frío por parte del gobierno de la Ciudad de México. Se cumple con los periodos lectivos que establece en las páginas 65 y 66 la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México.

3.5.3. Técnicas e instrumentos.

Dentro del diseño del estudio de caso es importante iniciar con la observación directa de la realidad, esta fase ha sido realizada desde el inicio del caso que se investiga en el mes de enero de 2023, de esta forma se determina la problemática en la que se centra la investigación y las consecuentes preguntas que la orientan, así como sus objetivos.

Dando continuidad al estudio de caso es necesario definir los instrumentos de recopilación de información y análisis, teniendo así a la historia de vida y a la entrevista semiestructurada como elegidos para recopilar los datos empíricos necesarios.

Historia de vida.

En esta investigación se adopta el estudio de caso como estrategia metodológica principal, dado que permite una comprensión profunda, holística y contextualizada de un fenómeno delimitado (Stake, 1995, 2005). Este enfoque

resulta especialmente pertinente cuando se busca indagar en procesos complejos y situados, como lo son las formas en que la violencia estructural e institucional se manifestaron contra la docente Maestra K en la escuela primaria *Leyes de Reforma*, a través de la aplicación del marco normativo con la intención de vulnerar sus derechos.

Ahora bien, dentro del método del estudio de caso se integra la historia de vida como método de investigación cualitativa que refuerza la indagación en este fenómeno social. La historia de vida, definida por Ruiz Olabuénaga (2012) como una estrategia biográfico-narrativa, se centra en la subjetividad, privilegia la voz de los actores y reconstruye longitudinalmente la experiencia individual dentro de marcos socioculturales más amplios. Su propósito radica en descubrir la relación dialéctica entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, y entre creación y aceptación. En este sentido, la historia de vida recupera los relatos de la vida cotidiana, el sentido común y las interpretaciones que las personas construyen para comprender y enfrentar las condiciones en las que viven y sobreviven.

La integración metodológica entre historia de vida (Ruiz Olabuénaga, 2012) y estudio de caso (Stake, 1995, 2005) constituye una estrategia robusta dentro del paradigma cualitativo, dado que ambas metodologías comparten fundamentos epistemológicos interpretativos-constructivistas y permiten un análisis complementario de lo subjetivo-biográfico y lo contextual-institucional. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta complementariedad se fortalece además mediante la triangulación metodológica y de fuentes, potenciando la validez y la riqueza interpretativa del estudio.

Este diseño metodológico resulta especialmente valioso para visibilizar formas de violencia estructural e institucional que suelen estar normalizadas, conectando marcos normativos con experiencias vividas y analizando múltiples temporalidades (Galtung, 2016; Bourdieu, 2001). Asimismo, prioriza éticamente la voz de la docente afectada, permitiendo que su experiencia sea el eje desde el cual se interpreta la relación entre violencia y gestión escolar.

La historia de vida, como señalan Taylor y Bogdan (1998), se enmarca en una perspectiva fenomenológica que concibe la conducta humana como producto de la definición que las personas realizan de su mundo. Desde este enfoque, la investigación cualitativa no solo describe hechos, sino que busca comprender la conducta desde el propio marco de referencia de los sujetos, rescatando la dimensión humanista del conocimiento, arraigada en la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica. En este sentido, la historia de vida no impone categorías predefinidas, sino que revela cómo los sujetos dotan de sentido sus experiencias, “haciendo visible lo implícito, formando lo no formado y aclarando lo confuso” (Lucca & Berríos, 2003, p. 51).

Como apunta Cornejo (2008), el diseño de investigación con relatos de vida contempla momentos sucesivos —preliminar, negociación, recolección de los relatos y análisis—, en los que se establecen pautas éticas fundamentales. En concordancia, autores como Taylor y Bogdan (1984), Viruet (1997) y Atkinson (1998) recomiendan:

- garantizar el anonimato del participante,
- establecer horarios y duración convenientes para las sesiones,
- obtener consentimiento informado para la grabación, transcripción y publicación,
- permitir la retirada en cualquier momento,
- transcribir fielmente las entrevistas, y
- corroborar con el participante la veracidad de la información.

En esta investigación, tales disposiciones se materializan en la decisión de resguardar la identidad de la docente participante bajo el seudónimo de Maestra K, garantizando con ello tanto el rigor científico como la protección ética.

De esta manera, la articulación entre estudio de caso e historia de vida genera un conocimiento situado que respeta la complejidad de los fenómenos sociales, articulando la subjetividad de la experiencia vivida con la comprensión

institucional y normativa que enmarca las prácticas escolares. Así, el método elegido permite no solo describir los hechos, sino comprender cómo la violencia estructural e institucional se inscribe en la biografía de una docente y cómo esta experiencia se convierte en un testimonio crítico para el análisis de la gestión educativa en la escuela primaria *Leyes de Reforma*.

Entrevista semiestructurada.

En el marco de la investigación cualitativa, la entrevista se concibe como una técnica fundamental para la recolección de información, entendida como un encuentro de comunicación interpersonal entre un entrevistador y uno o varios entrevistados, con el propósito de obtener datos, percepciones y significados sobre un fenómeno social (Kvale, 2011). Dado que en muchos casos —como en el que ocupa esta investigación— los procesos a indagar no son directamente observables o resultan difíciles de captar de manera externa, la entrevista se convierte en un recurso privilegiado para acceder a las experiencias subjetivas de los actores implicados.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), la entrevista cualitativa presenta características específicas que la distinguen de otros métodos:

1. El inicio y el cierre de la entrevista son flexibles y no están predeterminados de manera rígida.
2. El orden y la formulación de las preguntas se adaptan al ritmo del participante.
3. Se construye un ambiente conversacional, anecdótico y cercano.
4. La dirección de la entrevista se co-construye entre entrevistador y entrevistado.
5. El contexto social en el que se produce la entrevista resulta esencial para la interpretación de significados.
6. El lenguaje y las normas comunicativas del entrevistado guían la interacción.

7. Las preguntas son abiertas y neutrales, favoreciendo la expresión libre de perspectivas, experiencias y opiniones en el lenguaje propio del participante.

En este estudio se optó por la entrevista semiestructurada, que se distingue por utilizar un cuestionario como instrumento, es decir, una guía flexible de temas y preguntas que orienta la conversación sin restringirla (Hernández Sampieri et al., 2014). Esta modalidad permite al entrevistador introducir preguntas adicionales, precisar conceptos o profundizar en aspectos emergentes durante la interacción. Su riqueza radica en la posibilidad de equilibrar la sistematicidad de la guía con la apertura necesaria para que el entrevistado aporte narrativas profundas y contextualizadas.

Una de sus ventajas más notables es que posibilita tejer la información a través de relatos y testimonios, construyendo un conocimiento comprensivo y holístico que surge de la propia experiencia del sujeto investigado (Taylor & Bogdan, 1987). De este modo, se supera la mera recolección de datos para adentrarse en la comprensión de significados y dinámicas sociales.

El objetivo de las entrevistas en este caso de estudio fue doble: por una parte, recuperar de manera directa las percepciones, experiencias y testimonios de los actores involucrados en los hechos ocurridos en la escuela primaria *Leyes de Reforma*; por otra, indagar en la visión de expertos en educación y en el ámbito jurídico respecto a la violencia estructural, la violencia institucional, la gestión escolar y la aplicación del marco normativo como instrumentos de poder y control dentro de la organización escolar.

En este sentido, la entrevista semiestructurada funcionó no solo como una técnica para recolectar información, sino como un medio para comprender las tensiones y contradicciones en las que se inserta la práctica docente cuando es interpelada por dinámicas de violencia legitimada desde lo normativo.

La aplicación de los instrumentos de obtención de información se realizará por lo tanto de la siguiente manera (Anexo 2).

Informante clave	Técnica	Instrumento
Maestra en quien se centra el caso (Maestra K)	Historia de vida (Entrevista)	Guion de entrevista
Docentes (3)	Entrevista	Guía de entrevista
Madres de familia (5)	Entrevista	Guía de entrevista
Conserje de la escuela	Entrevista	Guía de entrevista
Doctor en Derecho Gabriel Campos	Entrevista	Guía de entrevista
Directoras de escuela primaria (3)	Entrevista	Guion de entrevista
Supervisoras de zona escolar (3)	Entrevista	Guía de entrevista
Lic. Xicotencatl, área jurídica SNTE sección 9.	Entrevista	Guía de entrevista
Personal de área jurídica Dirección Operativa 2 de educación primaria en CDMX.	Entrevista	Guía de entrevista

Capítulo 4. Narrativas y experiencias de los actores educativos en el caso de estudio.

La información que se presenta se origina gracias al trabajo de investigación de campo el cual, implica un acercamiento a la realidad que se pretende conocer al obtener datos e información sobre la experiencia, opiniones y percepciones de supervisoras de educación primaria, directoras de escuelas primaria, docentes de la escuela primaria en estudio y madres de familia de la misma, al respecto de la gestión institucional, las violencias estructural e institucional en la escuela y, la percepción como testigos e informantes clave del caso que en particular se estudia.

En este punto de la investigación, se exponen los resultados de la aplicación de los instrumentos que permiten la construcción de la historia de vida y las entrevistas semiestructuradas, así como los hallazgos detallados y matizados que emergen del análisis exhaustivo del caso estudiado. Estos resultados y hallazgos ofrecen una comprensión profunda del fenómeno en cuestión, explorando su complejidad y contexto, se centran en descripciones ricas y significativas que aportan insights sobre el fenómeno investigado.

Para lograr claridad en la investigación se presenta el siguiente organizador de las categorías de análisis que dieron la orientación durante el proceso de recopilación de información:

Dimensión / Eje de análisis	**Categoría**	**Subcategorías / Indicadores**	**Fuente metodológica (Estudio de caso e historia de vida)**
Trayectoria profesional y académica	Profesionalización docente	Estudios de posgrado (Maestría, Especialidad, MEB), ponencias, publicaciones	Relato de vida de la Maestra K, documentos académicos
	Reconocimiento profesional	Experiencias en congresos, participación en colectivos académicos	Historia de vida
Relaciones laborales en la escuela	Clima laboral	Rechazo, hostilidad, exclusión, rumores	Entrevistas semiestructuradas, relato de vida
	Micropolítica escolar	Poder de la dirección, alianzas y conflictos entre docentes	Historia de vida, entrevistas
	Redes de apoyo o aislamiento	Apoyo de algunos padres, hostilidad de otros; ausencia	Historia de vida

		de supervisora; actuación del sindicato	
Violencias institucionales	Procesos administrativos	Citatorios, actas de hechos, aplicación del Acta Administrativa 46 Bis	Documentos oficiales, relato de vida
	Aislamiento y hostigamiento	Prohibición de contacto con alumnos y padres, custodia, restricción de movilidad	Historia de vida
	Violencia simbólica	Rumores, desprestigio, descalificación académica	Entrevistas, relato de vida
Violencias estructurales	Reforma educativa y oposición	Estigma por ingreso vía examen, tensiones por evaluación docente	Relato de vida
	Falta de acceso a la justicia	Inacción del sindicato, omisión de autoridades (supervisión, DOEP 2)	Historia de vida, entrevistas
Gestión escolar	Dirección escolar	Uso del poder administrativo contra la docente, ausencia de procesos de mediación	Relato de vida, entrevistas
	Supervisión escolar	Omisión, falta de acompañamiento pedagógico y protección laboral	Historia de vida
	Intervención de instancias externas	UAMASI, Dirección Operativa No.2, Sindicato SNTE	Relato de vida, documentos
Impacto en la práctica docente	Afectaciones pedagógicas	Separación del grupo, imposición de maestra sombra, desorganización del aprendizaje	Historia de vida
	Resiliencia pedagógica	Estrategias de reorganización del grupo, diagnóstico educativo, defensa académica	Historia de vida
Agencia y resistencia docente	Defensa legal y administrativa	Apoyo de abogado, recursos legales, elaboración de evidencias	Historia de vida, documentos
	Organización comunitaria	Movilización de padres de familia (manifestación, cierre de Circuito Interior)	Historia de vida, entrevistas
	Reconstrucción profesional	Reincorporación a grupo, actividades posteriores en gestión y acompañamiento	Historia de vida

4.1. La historia de vida de la protagonista del estudio de caso.

Para iniciar la organización de la información en la construcción de la historia de vida, se muestran las categorías de análisis que orientaron a la misma.

Categoría de análisis	Indicadores
Trayectoria académica y profesionalización docente	Estudios de posgrado (Maestría, Especialidad, MEB), participación en ponencias, publicaciones en libros y revistas.
Inserción laboral y estigmatización profesional	Rechazo por ingreso vía examen de oposición, percepción de elitismo por estudios de posgrado, hostilidad del colectivo docente.
Clima laboral y relaciones interpersonales	Exclusión, rumores, hostilidad de compañeros, conflictos cotidianos.
Violencia institucional	Uso del marco normativo para sancionar, aplicación del Acta Administrativa 46 Bis, citatorios laborales, separación del grupo.
Violencia estructural	Impacto de la Reforma Educativa, ausencia de mediación y conciliación, omisión de autoridades educativas, inacción sindical.
Gestión escolar autoritaria	Dirección escolar como mecanismo de hostigamiento, imposición de sanciones, aislamiento docente.
Micropolítica y poder escolar	Alianzas entre dirección, supervisión y madres de familia; control de relaciones; rumores y desprestigio.
Resistencia y agencia docente	Defensa legal con apoyo de abogado, recopilación de evidencias, resiliencia pedagógica, reorganización del grupo.
Organización comunitaria y apoyo social	Movilización de padres de familia en defensa de la docente, cierre de Circuito Interior, exigencia de restitución.
Impacto en la práctica pedagógica	Imposición de maestra sombra, desorganización del grupo, estrategias para recuperar aprendizajes, afectaciones emocionales.
Consecuencias personales y profesionales	Aislamiento, hostigamiento, afectaciones a la salud, fortalecimiento de identidad profesional, resiliencia personal.

Desde el primer día en la escuela primaria Leyes de Reforma la Maestra K comenta, percibió el rechazo de sus compañeros docentes, ella lo atribuía a consecuencia de su ingreso por examen de oposición y por ser la única docente que contaba con estudios de maestría ya que, para ese año, había logrado concluir la Maestría en Educación basada en Competencias en la Universidad del Valle de México (UVM). Sus sospechas se convirtieron en certezas cuando una compañera maestra le comentó:

- Lo que pasa es que como que les caes mal porque mira, todos odiamos esa dichosa reforma educativa, ya tenemos encima la evaluación del desempeño y eso nos pone en peligro de perder el trabajo y resulta que tu entras por esa reforma aquí con nosotros, y también dicen que tú te sientes mucho, con eso de que tienes maestría, ¡pues como que pareces muy sangrona!

Finalmente, en palabras de la Maestra K.

- El trabajo habló por mí, logré construir relaciones profesionales muy frágiles porque conmigo se enojaban con facilidad por cualquier cosa, por aportar ideas, por diferir con sus planes o porque no quería pedir “aplastadas”, que es como una especie de gordita pero que parece sope, a la hora del recreo porque esas aplastadas escurren grasa que da miedo.

La maestra K durante su estancia de 7 años en la escuela primaria Leyes de Reforma realizó un proceso de profesionalización en instituciones educativas públicas: del año 2018 al 2019 realizó la especialidad en Competencias Profesionales Docentes en el Centro de Actualización Magisterial de la Ciudad de México, realizando la réplica a su tesis profesional en el mes de agosto del año 2020; del año 2020 al 2022, cursó la Maestría en Educación Básica (MEB) con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua en la Unidad 095 Azcapotzalco y en el mes de noviembre de 2023 realizó su examen profesional consiguiendo así el grado.

Participó en ponencias con el tema “El Blog Educativo” en el 4º Encuentro Académico organizado por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México en Febrero de 2020; en el 5º Encuentro Académico a distancia con la temática del Blog Educativo como respuesta a la contingencia sanitaria y a la educación a distancia en marzo de 2021 y, en el 6º Encuentro Académico con la ponencia “La escalera de lectura, un proyecto comunitario desde la Animación Sociocultural de la lengua” en junio de 2022.

Su paso por la MEB en la UPN Unidad 095 también le presentó oportunidades académicas de relevancia como lo fue su participación en el Libro “Peripeteia, Relatos de mujeres docentes durante la pandemia por la COVID-19” y, la aprobación del artículo “La disrupción a la tradición en el confinamiento. La experiencia educativa del colectivo escolar en primaria”, en la sección “Redes”, correspondiente a la revista Entre Maestr@s número 70, con tema “Animación Sociocultural de la lengua”, próxima a publicar.

En palabras de la Maestra K, académicamente sabe que nunca llegará al final del camino, siempre hay algo nuevo que aprender, su enfoque en el aprendizaje

de todo aquello que se encuentra inmerso en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula es pasión y, cuando encuentra alumnos o alumnas en su grupo, que no priorizan el aprendizaje como actividad principal en la escuela, siempre busca la estrategia que logre despertar el interés por el estudio en sus estudiantes aunque a veces puede ser un trabajo difícil, complicado y susceptible a ser confundido con algún tipo de maltrato hacia el alumno.

La Maestra K narra que durante las vacaciones de invierno del ciclo escolar 2022-2023 su mamá se contagió por primera vez de COVID- lo cual la obligó a solicitar licencia por cuidados a familiar enfermo por COVID, retrasando una semana su ingreso a las labores docentes en el mes de enero de 2023, por ello, se presentó a su escuela el día lunes 9 de ese mes y al entrar a la Dirección escolar y registrar su ingreso, la Directora del plantel la esperaba con un citatorio laboral el cual le indicaba presentarse el día 10 de enero de 2023 en las instalaciones de la Escuela Primaria Leyes de Reforma para tratar asuntos relacionados con su gestión de aula.

- Me sentí confundida, nunca había recibido un citatorio laboral y no entendía el concepto de gestión de aula, pensé que se habría confundido la maestra directora y uso ese término en sustitución a gestión pedagógica.

El día 10 de enero de 2023 a las 9:00 am, la Maestra K se encontraba en la Dirección escolar en compañía de la maestra directora del plantel, la profesora encargada de la Dirección de Gestión y una compañera docente que fungiría como testigo de la lectura del Acta Administrativa de Hechos que se había levantado el 13 de diciembre de 2022 por las acusaciones de presunto maltrato psicológico a dos estudiantes de su grupo.

- La verdad no entendía que estaba pasando, sentí miedo porque solo podía ver que querían afectarme en mi trabajo, me estaban acusando de maltrato psicológico a dos de mis alumnos, un niño y una niña, me acusaban de haber cometido actos que de ninguna manera eran maltrato, por ejemplo, se quejaban de que le pedí al alumno que se quitara el chaleco que tenía porque tendría ya la clase de educación física, y la clase es a las 12 de la tarde, cuando el calor esta fuerte. También me acusaban de pasar a la alumna al pizarrón a resolver operaciones, me

acusaban de que tenían miedo de llegar tarde a clases, y me seguían leyendo acusaciones donde los niños me tenían miedo al punto de ya no querer ir a la escuela. Después me pidieron dar respuesta a cada una de las acusaciones y no tenía ni idea de por dónde empezar a responder.

Al concluir la lectura de las acusaciones, la Maestra K presentó sus respuestas apoyándose en los registros de su bitácora docente, donde había documentado entrevistas con madres de familia y diversas situaciones ocurridas en el aula. Estos registros funcionaron como elementos de contextualización y fueron utilizados por la docente para explicar sus prácticas y acciones frente al grupo, dejando asentado un testimonio que se incorporó al proceso administrativo como parte de su defensa.

- Después de más de 4 horas en la dirección de la escuela, terminamos de dar respuesta a cada acusación, en ese momento sentí un dolor en el estómago y ganas de llorar porque la maestra directora me dijo que ya no podía regresar al salón ya que a partir de ese momento estaría separada del grupo y me dedicaría a hacer otras actividades pero me prohibía hablar con los niños, hablar con las madres de familia o hacer cualquier cosa en contra de lo que estaba ocurriendo porque eso lejos de ayudarme, me traería más problemas.

A partir del día 10 de enero de 2023, la Maestra K fue separada de su grupo y permanecería en el aula ubicada junto a la escalera del edificio escolar, el más cercano a la zona de la cooperativa donde durante el recreo todos los niños convergían para comprar dulces o alimentos, estando a pocos metros de la Maestra K pero distanciados por indicaciones de la maestra directora.

Para garantizar que ningún alumno, alumna, madre o padre de familia o, algún maestro que mantuviera alguna relación amistosa a parte de la profesional con la Maestra K lograra acercarse y conversar con ella o simplemente, saludarla, se turnaban docentes y personal de apoyo y asistencia a la educación, para custodiar la puerta del aula o cerrarla si fuera necesario, y así, mantener en aislamiento a la Maestra K.

- Durante un mes estuve en ese salón, sin tener alguna actividad por realizar salvo construir el plan analítico que la supervisión escolar había encargado a la directora, por más que expliqué que el plan analítico se hace en colectivo, tenía ese encargo, aparte, debía realizar el rayado del libro de firmas de ingreso y salida de los maestros.

Durante los días del mes de enero de 2023 los padres de familia del grupo de la Maestra K se mostraron molestos a consecuencia de no contar con ella como titular del grupo y en su lugar, estar una de las maestras con más antigüedad laboral en la escuela, lo cual para ellos, trajo como consecuencia una perdida en la secuencia de actividades de aprendizaje, un descontrol en niñas y niños y por lo consecuencia, cada día lo consideraban una pérdida de tiempo y un peligro real para los estudiantes ya que cada día surgían conflictos e incluso peleas entre ellos.

- Casi a diario, cuando salía de la escuela, las mamás del grupo me abordaban para preguntarme sobre lo que pasaba, tenía la indicación de no decir nada a ellas, pero nunca faltaba la maestra o el maestro de la escuela que les ponía al tanto de lo que pasaba en mi caso. Las mamás estaban muy molestas porque no les daban ninguna explicación sobre mi salida del grupo, me comentaban que la directora solo les decía que yo no podía estar con los niños porque a dos de ellos les había hecho algo muy malo, algo que a ningún niño se le debe hacer, eso dejaba a las mamás muy enojadas, no conmigo, sino con la directora, a la que comenzaron a acusar de acoso laboral en mi contra entre ellas.

Los primeros días del mes de enero de 2023 han sido desde la experiencia de la Maestra K los más difíciles en su carrera como profesora en educación básica.

- La maestra Directora me indicó que no podía ir al baño durante la jornada escolar porque podía encontrarme con algún niño o niña en el camino o en el mismo baño y tenía prohibido acercarme a ellos, hablar con ellos o tener algún tipo de contacto porque así lo marca el protocolo de actuación en estos casos. Tampoco tenía la oportunidad de hablar con las madres de familia cuando ellas entraban por alguna razón a la escuela, otra de las cosas que me prohibió fue salir

del aula donde estaba durante las ceremonias de los lunes a la bandera para no tener contacto ni con estudiantes ni con madres o padres de familia.

Durante este tiempo de aislamiento, la Maestra K nunca se reunió con la supervisora de zona escolar.

- No, la supervisora nunca se presentó a hablar conmigo para explicarme lo que estaba ocurriendo o mostrar ese apoyo del que siempre se jactó en diversas reuniones de trabajo donde dijo siempre que estaba para ayudarnos.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue otro actor en esta historia cuyo desempeño posibilitó que la Maestra K tuviera esta sensación de soledad y miedo durante el proceso.

- Fui a las instalaciones del SNTE que están sobre la Calzada de Tlalpan, cerca del metro Chabacano, ahí me atendió el Lic. Xicoténcatl por el Lic. Héctor Maldonado estaba muy ocupado. Le narré al Lic. Xicoténcatl lo que estaba ocurriendo, le mostré la copia del Acta Administrativa de Hechos y la respuesta que hice de ella, al solicitarle su guía o su apoyo sobre todo por la cuestión de aislamiento que ya para ese momento me había generado una infección en vías urinarias por no poder ir al baño, la respuesta del Lic. fue: “vaya a la dirección 2 y pida hablar con Caín, es el encargado del área jurídica y pídale por favor que no le hagan el acta administrativa 46 bis que le harán tarde o temprano. Al salir del sindicato me sentí más sola y triste que nuca porque entonces entendí que la Directora podía hacer lo que quisiera y no había nadie que la detuviera.

A partir de ese momento, la Maestra K refiere, inició una especie de guerra de documentada entre ella y la dirección escolar ya que al sentir que nadie podría hacer algo para defender al salvo ella misma, contacto a un abogado, el Dr. en derecho Gabriel, quien también es director de una escuela primaria y por lo tanto, no solo entendía la situación legal, también la pedagógica por la que atravesaban los estudiantes y la emocional que la Maestra K estaba viviendo.

Gracias a la intervención del abogado, la Maestra K emprendió una serie de acciones de corte legal para conseguir que avanzara el proceso en su contra,

también solicitó que se respetarán sus derechos laborales y como mujer, incluso como ser humano, ya que la privación a su movilidad en la escuela, al uso del baño y al contacto con madres y padres de familia, le violentaban estos derechos. Todos estos recursos fueron denegados e incluso, existen documentos donde la dirección escolar niega que se le hayan dado indicaciones que le obligaran a permanecer en aislamiento, incomunicada y sin movilidad en la escuela, exponiendo que nunca se le dieron estas indicaciones.

así el proceso comenzó a tener una respuesta de defensa que solamente la Maestra K fue construyendo y mientras ella se defendía, las madres de familia que la acusaban comenzaron a exponer a otros padres y madres de familia de la escuela, que la Maestra K era mala maestra, que había agredido a sus hijos, que era una persona que no le importaban los niños y que de otro colegio donde ella trabajaba la habían corrido porque maltrataba a los niños y a las niñas.

Estas madres de familia lejos de lograr un desprestigio hacia la Maestra K, dieron la oportunidad a la comunidad de cuestionar con más fuerza lo que estaba ocurriendo, lo cual propició la organización de madres y padres de familia para solicitar a la dirección escolar y a la supervisión escolar una explicación sobre lo que pasaba con la Maestra K y y tajantemente solicitaron que se le restituyera como docente frente al grupo de 5º grado.

La respuesta que tanto la supervisión escolar como la dirección dieron permitió que la comunidad tomara más fuerza porque nunca se expuso con claridad lo que ocurría y a las madres y padres de familia les pareció que todo era una construcción para lastimar a la Maestra K.

Las madres de familia que acusaban a la Maestra K de haber maltratado psicológicamente a sus hijos comenzaron una serie de acciones en contra de la Maestra K de manera frontal.

- Yo venía llegando a la escuela y al bajarme del carro ya tenía a una mamá tomándome fotos con su celular, otras mamás, sobre todo los del grupo de 5º, se daban cuenta y corrían rápido hacia mí para protegerme de ella, sobre todo

la vez que esa mamá me empezó a gritar grosería y que no pararía hasta que me sacaran de la escuela. Ese día casi inicia una pelea entre las mamás con esa señora, pero rápido me metí a la escuela y se acabó esa escena.

Un mes exactamente fue el tiempo que transcurrió entre el citatorio laboral para dar a conocer la acusación y el citatorio para instrumentar a la Maestra K el Acta Administrativa 46 Bis y así, iniciar prácticamente un juicio laboral en contra de ella.

- Ese día me sentí fuerte, para ese momento, después de un mes, ya había aprendido mucho sobre la ley, el marco normativo, los protocolos de actuación y todo lo que esta involucrado en un proceso así, pero lo que no sabía ni esperaba era la acción que las mamás y los papás de la escuela tenía ya planeada. Después supe que se enteraron que ese día me harían el acta administrativa por las mismas mamás que me acusaban porque ellas les dijeron que ese era el último día que estaría en la escuela. Estábamos todos en el espacio de la biblioteca de la escuela, la directora, la maestra de gestión, las mamás y sus hijos que me acusaban, mi representante sindical llegó una hora después de que inició el acta administrativa y, yo. De pronto se escucharon como altavoces o bocinas que gritaban “exigimos que respeten los derechos de la Maestra K”, “fuera la directora por acoso laboral”, la verdad es que no entendía que pasaba hasta que de reojo vi mi celular porque me prohibieron sacarlo y, alcancé a leer un mensaje que me mandaba un profesor compañero de la escuela que decía, “los papás ya cerraron circuito interior para ayudarte”.

El 10 de febrero de 2023 tras cerrar la circulación de Río Consulado a la altura de la calle de Geranio en la Colonia Arenal, justo detrás del hospital general de zona del IMSS La Raza, generó un problema vehicular que incluso fue reportado en diversos medios de comunicación para alertar a los automovilistas que a las 9 de la mañana, la hora más transitada en esa zona, tendrían serios problemas para llegar a su destino.

Esta presión que ejercieron los padres y madres de familia generó tal caos que el Maestro Héctor Bernabé Negrete, entonces encargado del despacho de la

Dirección Operativa de Educación Primaria No. 2, se presentó en la escuela primaria Leyes de Reforma, llegó a las 10:10 horas de la mañana a la calle de Geranio y después de 12 minutos de empujones con padres de familia pudo atravesar la puerta de la escuela. Al ingresar, de inmediato solicitó que se cancelara la aplicación del Acta Administrativa 46 Bis que en ese momento le aplicaban a la Maestra K.

- Estaba una de las mamás que me acusaba de maltratar a su hija dando su declaración cuando entró a la biblioteca con el rostro mostrando desesperación la supervisora de zona, diciendo que se detuvieran por indicaciones del Maestro Héctor Bernabé y, que yo bajara porque las mamás y el maestro lo solicitaban. Me sentí confundida, no sabía que hacer, pero ante los ademanes de la supervisora para pararme y salir con ella, no pude negarme, así que me levanté de mi silla y salí de la biblioteca dirigiéndome hacia el patio de la escuela donde lo que vi me dejó impresionada, mamás de mi grupo pero también de otros grupos que en años anteriores habían sido sus hijos estudiantes a mi cargo, estaban discutiendo con el Maestro Bernabé y el encargado del despacho jurídico de la dirección 2, el Licenciado Cain, ¡la verdad no lo podía creer! Estaban exigiendo mi regreso al grupo, que me dejaran trabajar tranquila porque todo lo que había armado la directora con la supervisora y las dos mamás que me acusaban no solo me afectaba a mi, también a sus hijas e hijos.

Las madres de familia expusieron ante la autoridad educativa de la Dirección Operativa de Educación Primaria No. 2 en la Ciudad de México todas sus quejas contra la directora y contra lo que, para ellas, era un hostigamiento y acoso laboral contra la Maestra K, justo en el centro del patio de la escuela primaria Leyes de Reforma. De todo ello tomaron evidencia a través de video y fue publicado casi de forma inmediata en redes sociales, en especial en YouTube .

Al terminar la reunión entre padres y madres de familia con autoridades de la Dirección 2, llegaron al acuerdo de regresar a la Maestra K con su grupo de 5º grado como docente, pero, con la compañía de lo que denominó el Maestro Héctor Bernabé, de una maestra sombra.

- La maestra que hasta ese momento era la encargada de ser la promotora de lectura en la escuela, recibió la indicación de ser la maestra sombra y su participación se limitaría a ser solamente acompañante, estar dentro del salón sin interactuar durante las clases con los estudiantes o conmigo pero las cosas nunca fueron así, su presencia inquietaba mucho a las niñas y. a los niños ya que de pronto tenía intervenciones dando comentarios u opinando sobre temas que trabajamos en clase pero lejos de ayudar, confundía o desorientaba, principalmente a los niños que en ocasiones al tenerla ahí e identificarla como maestra, acudían a ella para recibir algún apoyo o ayuda pero ella parecía siempre estar de malas y razones no le faltaban, debió ser muy pesado y aburrido para ella estar así en el salón durante casi 6 meses, sin hacer nada.

Durante los meses de febrero hasta julio de 2023, la Maestra K se dedicó a trabajar como docente frente a grupo, realizando actividades con sus estudiantes para reorganizar nuevamente al grupo, instaurar el orden que se tenía hasta el mes de diciembre, realizando un diagnóstico educativo y desde ahí comenzar de nuevo. También retomó su proceso de titulación en la MEB en la UPN, ya que en diciembre de 2022 había recibido su documento de aprobación de su tesis, pero, a lo que dedicó más tiempo fue a continuar defendiéndose de la violencia estructural e institucional que continuaba ejerciéndose sobre ella por parte de algunos padres de familia y la dirección escolar junto con la supervisora de zona.

- Fue complicado estar luchando en muchos frentes, por una parte, estaba el trabajar con el grupo, eran 34 estudiantes porque uno de ellos, que por cierto, era uno de los que me acusaron de maltrato psicológico, se dio de baja, el resto debía regresar a la dinámica que ya teníamos desde 4º grado porque solo ocuparon el mes de enero para perder mucho de lo que ya habíamos construido, cosas sencillas como no comer en el salón durante la clase, se perdió. Por otra parte, no debía de dejar de lado el proceso de titulación, sentía que si lo dejaba después ya no lo retomaría y me quedaría sin titularme y, finalmente, mis compañeras docentes estaban con actitudes hostiles hacia mí, me miraban feo durante los recreos, no me devolvían el buenos días, en juntas de consejo técnico

actuaban como si no estuviera, creo que eso se debía a que antes de que terminara febrero, la directora quedó fuera del plantel, después me enteré que denunció amenazas en contra de ella y temía por su integridad y por eso fue más que recibida, escondida en la supervisión escolar hasta el siguiente ciclo escolar que permuto el centro de trabajo. También tenía que lidiar con las madres de familia que estaban acusándome de ser maltratadora de niños y, que no había salido de la escuela porque tenía un amante con un puesto muy importante en la SEP, incluso repartían volantes en la puerta de la escuela denunciándome ante la comunidad como una maestra muy mala, pegaban cartulinas pidiendo que saliera de la escuela y esparcían chismes entre las mamás, lo que generó más de una ocasión que entre ellas casi llegaran a los golpes.

Notifique de esto a la zona escolar ya que ya no teníamos directora, entregue evidencia fotográfica e incluso audios de WhatsApp donde algunas madres de familia comunicaban sus ideas ofensivas en mí contra, la respuesta de la supervisora me generaba ya risa para ese momento, sobre todo cuando me dijo que los archivos de audio que había enviado como evidencia a través del correo electrónico institucional no los había escuchado porque su computadora no tiene bocinas y por ello, no podía hacer nada. Finalmente, en junio se presentó un día la supervisora, levantó un acta de hechos donde describí las acciones que se presentaban en la escuela donde se manifestaba la violencia estructural e institucional hacia mí por parte de la misma supervisora, las compañeras docentes y por madres de familia. No sé si fue lo mejor, pero gracias a esa acta fue que al terminar el ciclo escolar me dieron la indicación de presentarme en la Dirección Operativa No.2 al iniciar el ciclo escolar 2023-2024 y desde ese día no he regresado a la escuela primaria Leyes de Reforma.

Los hechos ocurridos retratan lo que se presentó entre los actores que en escenario de la escuela primaria Leyes de Reforma construyen día con día el fenómeno escolar, pero, hay otros actores, cuya actuación reveló también la presencia de las violencias estructural e institucional, el SNTE, la Unidad de

Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) y el encargado de la Dirección Operativa No.2 Héctor Bernabé Negrete.

- En el caso del SNTE, fue lamentable desde el principio, me mando el Lic. Xicoténcatl a pedir por favor al jurídico que no me aplicara la 46 Bis, eso es ridículo, después, durante la instrumentación del acta, cuando los padres de familia cerraron Circuito Interior, pudo aprovechar el representante sindical, que por cierto llegó casi una hora después de que inició la instrumentación, que se cancelara todo el proceso y que ahí se redactara el que yo estaba ya libre de esa acusación ya que tenían elementos suficientes con base en la comunidad escolar, que todo era un acto irregular, con sesgos en el proceso y por lo tanto ilegal, ¡pero no, no hizo nada! Yo la verdad estaba muy confundida, no sabía lo que ahora sé y bueno, se pasó la oportunidad, pero, para rematar, cuando se instrumentó, porque no se terminó todo ahí en relación con la 46 bis, en julio me volvieron a instrumentar el acta, 6 meses después, en los que también en sindicato pudo haber anulado todo por los tiempos administrativos que se usaron, pero no lo hicieron y lo peor, fue el Lic. Xicoténcatl el encargado de mi representación y perdón, pero no hizo nada.

Continúa.

- En el caso de UAMASI fue diferente, ellos se presentaron en marzo en la escuela, aplicaron un cuestionario y entrevistaron a algunos estudiantes, entre ellos a la niña que me acusaba, al mismo tiempo que esto se hacía con ellos, uno de los psicólogos de la unidad se entrevistó conmigo, durante la conversación expuse mi pensar, mi sentir y desde mi perspectiva, cómo la directora, la supervisora y las madres de familia se habían coa ludido para lastimarme. El psicólogo me explicó que entre los encargados del caso pensaban lo mismo, lo primero que les llamaba la atención eran mis estudios y trayectoria laboral ya que sobresalgo del promedio de docentes de primaria, después estaba el hecho de que era la primer queja en mi contra y él lo calificó como, a pesar de eso se fueron con todo para hacer una 46Bis, también resaltaba el hecho de que no hubo procesos de conciliación escolar, mediación educativa o alguna acción por parte de la dirección o supervisión escolar para arreglar la situación y finalmente, me explicó que la

directora había mostrado algunos documentos con asunto se instruye, acuerdos y se exhorta dirigidos a mí en relación a mi trato con los estudiantes pero ninguno de estos tenía mi firma de recibido por lo que todo apuntaba a que ella los había construido para tener una supuesta evidencia de mis faltas como maestra.

La violencia estructural e institucional así, brotó de manera clara en la escuela, aunque también se incrementó gracias a las autoridades escolares.

- Pero ellos no fueron los únicos que intervinieron en esto, también el Maestro Héctor Bernabé mostró lo que la violencia estructural e institucional es. El primer acto fue su negativa ante las constantes solicitudes que las madres de familia y yo, realizamos por escrito hacia él, solicitando su intervención, que se enterara de la situación y tomara medidas justas y legales por lo que ocurría, pero a todas se negó, fue hasta que por la fuerza los padres y madres de familia actuaron, demostrando que aquí los derechos no se solicitan, se arrebatan y demandan por la fuerza. Antes de retirarse cometió otro acto que vulneró mis derechos y a los estudiantes, colocar una maestra sombra, con ello continuaba la suspicacia sobre el que yo hubiera maltratado a los estudiantes y, generaba ese ambiente de aula hostil en el que nos encontramos por seis meses hasta que terminó el ciclo escolar y, nunca hizo algo por realmente resolver o atender la violencia en la escuela a pesar de que me entreviste con él en dos ocasiones en su oficina en la Av. Montevideo y le expliqué lo que ocurría en la escuela.

- ¿Cómo te sientes en este momento Maestra K, después de diez meses de ya no estar en la escuela primaria Leyes de Reforma?

- Me siento agradecida porque no perdí nada que no pueda tener y si gane experiencia, aprendizaje y un cambio en forma de ser profesional de la educación. Ahora sé que cometí errores, pero también sé que aprendí de ellos. Me siento bien porque en estos diez meses realicé acciones educativas de acompañamiento a directores de primarias en la zona escolar 241 en Gustavo A. Madero, tomé la dirección de gestión de la escuela primaria República de Chile, me titulé en la MEB, sigo mi proceso que surgió de la 46 Bis porque aunque ya solicite a la Dirección General de Operación de Servicios Educativos el estatus de mi caso

y no me lo entregan después de un mes para saber si regreso al aula o me mantengo en la supervisión escolar y apoyo con las nuevas funciones pedagógicas que tienen a partir del ciclo escolar 2024-2025 pero, también quiero decir que desde hace nueve meses inicié un proceso de queja contra la supervisora de zona y la directora por acoso escolar en el Órgano Interno de Control de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

Tomar este fragmento de la vida profesional de la Maestra K, permite tener el eje que articula el movimiento de los acontecimientos que, junto con el análisis de los datos obtenidos con las entrevistas de los informantes clave en esta investigación, construyen el estudio de caso y la comprensión de la manifestación de las violencias estructural e institucional en una escuela de educación primaria en la Ciudad de México.

4.2. Resultados en las entrevistas Semiestructuradas.

Con el propósito de obtener esta información se utilizó la entrevista semiestructurada. La entrevista semiestructurada se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Sampieri, 2014).

Una de las características más notables de las entrevistas semiestructuradas es el instrumento que utilizan, el guion (véase el Anexo X), el cual que señala la ruta a seguir para obtener la información relevante y pertinente que se requiere para la investigación de esta forma, da oportunidad a tejer, por decirlo así, la información, de modo que se logra la construcción de conocimiento de carácter holístico y comprensivo desde la realidad que se describe por parte del entrevistado.

El guion de una entrevista semiestructurada posee un carácter holístico y comprensivo porque no se limita a la formulación rígida de preguntas, sino que se concibe como una guía flexible que permite explorar las experiencias de los participantes en toda su complejidad y dentro del contexto en el que se desarrollan. Desde el enfoque cualitativo, la entrevista semiestructurada se entiende como un espacio de interacción dialógica donde el investigador orienta la conversación a

partir de categorías previamente definidas, pero sin excluir la posibilidad de que emerjan nuevos significados (Taylor & Bogdan, 1992).

Su carácter holístico radica en que busca captar al sujeto en su totalidad, no solo en fragmentos aislados de información, sino en relación con sus prácticas, discursos, emociones y contextos sociales. Así, el guion no es un listado cerrado, sino un mapa flexible que integra dimensiones personales, profesionales e institucionales de la experiencia vivida (Stake, 1998).

Por otro lado, el carácter comprensivo se manifiesta en la posibilidad de interpretar las percepciones y significados que los actores educativos atribuyen a los hechos, reconociendo que cada respuesta está mediada por su historia, por sus interacciones y por el entramado normativo e institucional que atraviesa la práctica docente. Este tipo de guion facilita que el investigador pueda profundizar en los sentidos subjetivos y al mismo tiempo situarlos dentro de un marco estructural más amplio (Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

4.2.1. Las violencias estructural e institucional desde la experiencia de actores educativos.

Entrevistas a Supervisoras de Zona Escolar.

El presente análisis examina las entrevistas realizadas a tres supervisoras de zona escolar en la Ciudad de México, específicamente en las alcaldías Azcapotzalco, Gustavo A. Madero y Cuauhtémoc, durante los últimos días de enero y primeros días de febrero de 2024. Este estudio de caso busca comprender las percepciones, prácticas y concepciones de las supervisoras respecto al marco normativo educativo, la violencia estructural e institucional, y su papel en la gestión educativa. (Ver Anexo 3)

Perfil de las supervisoras de zona

Informante	Edad	Sexo	Años de servicio	Años en función	Grado de estudios
Supervisora A	62	Femenino	18	6	Maestría
Supervisora B	66	Femenino	38	18	Licenciatura
Supervisora C	60	Femenino	33	9	Licenciatura

Contexto de las entrevistas

La entrevista con cada una de las informantes clave se interrumpía constantemente por la necesidad del equipo de trabajo que cada una tiene debido a múltiples actividades que se deben realizar, durante estas interrupciones se realizaban conversaciones donde el tono imperante, enérgico y ausente de algún rasgo de emoción como la sonrisa o, palabras de amabilidad como por favor o gracias, solo ocurrieron con la Supervisora B y solo en una situación. Se tenía un ambiente de enfoque en el trabajo, sin distractores o momentos de charla trivial entre las supervisoras y su equipo de trabajo. La entrevista atendía en sus preguntas a las categorías de análisis que se pretende estudiar, para lograr una mejor visualización de estas se integran en la siguiente tabla.

Categorías de análisis	Indicadores	A	B	C
1. Conocimiento del marco normativo	- Dominio de leyes y reglamentos educativos -Comprensión de procedimientos administrativos -Actualización sobre reformas normativas - Capacidad de interpretación contextualizada de la norma			
2. Percepción de la violencia estructural	- Identificación de inequidades sistémicas - Reconocimiento de barreras institucionales - Conciencia sobre relaciones de poder asimétricas - Capacidad para nombrar formas invisibles de violencia			
3. Percepción de la violencia institucional	- Reconocimiento de prácticas administrativas opresivas Identificación de abusos de autoridad -Percepción de la arbitrariedad en la aplicación normativa Conciencia sobre los efectos de decisiones institucionales			
4. Dimensión emocional en la aplicación normativa	- Manifestación de emociones en procesos administrativos - Presencia de antipatías personales en decisiones - Expresión de enojo como mecanismo de control - Reacciones emocionales frente a las sanciones			
5. Profesionalismo docente	- Compromiso con la mejora continua - Reflexión crítica sobre la propia práctica - Actualización pedagógica y disciplinar - Colaboración con otros profesionales educativos			
6. Responsabilidad ética	- Consideración de implicaciones éticas en decisiones -Priorización del bienestar de la comunidad educativa -Coherencia entre discurso y práctica - Respeto a la dignidad de todos los actores educativos			
7. Dominio conceptual y teórico	- Manejo de teorías educativas contemporáneas -Comprensión de conceptos sobre violencia y poder -Capacidad de análisis crítico de políticas educativas - Articulación entre teoría y práctica profesional			
8. Normalización de la violencia	- Justificación de prácticas institucionales opresivas -Naturalización de relaciones jerárquicas rígidas			

	-Aceptación acrítica de procedimientos administrativos -Minimización de efectos negativos de decisiones institucionales			
9. Estrategias de resistencia	- Implementación de interpretaciones flexibles de la norma -Desarrollo de mecanismos de protección para docentes -Creación de espacios de diálogo y participación -Establecimiento de redes de apoyo profesional			
10. Gestión institucional	- Estilo de liderazgo ejercido -Procesos de toma de decisiones implementados -Mecanismos de comunicación establecidos -Estrategias de resolución de conflictos utilizadas			

Análisis por Categorías

Los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación de cuestionarios durante la entrevista semiestructurada se integran en el presente cuadro comparativo, el cual constituye una herramienta analítica fundamental para la sistematización y contrastación de los discursos, percepciones y prácticas identificadas en las entrevistas realizadas a supervisoras de zona escolar. Su construcción responde a la necesidad de organizar de manera sistemática la información cualitativa obtenida, permitiendo identificar convergencias, divergencias y matices interpretativos que emergen de las diferentes posiciones subjetivas de las informantes clave.

El siguiente cuadro organiza las categorías de análisis, los indicadores definidos en la investigación y los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a tres supervisoras de zona escolar. Este análisis comparativo permite identificar convergencias, divergencias y matices interpretativos en torno a la gestión educativa, la violencia estructural e institucional, y la implementación del marco normativo.

Categoría de análisis	Indicadores	Supervisora A)	Supervisora B	Supervisora C)
1. Conocimiento del marco normativo	- Dominio de leyes y reglamentos educativos - Comprensión de procedimientos administrativos -Actualización sobre reformas normativas	Concibe el marco normativo como "herramienta que permite tomar decisiones y acciones". Enfatiza la necesidad de "estar en constante actualización".	Demuestra dominio técnico-administrativo extenso debido a su experiencia (18 años). Prioriza el "riguroso apego a la norma" en el discurso oficial, pero reconoce prácticas de	Entiende la normatividad principalmente como "regulación de actividades dentro de la escuela". Muestra dependencia de interpretaciones externas y

	-Capacidad de interpretación contextualizada	Manifiesta flexibilidad condicionada: "se puede modificar siempre y cuando la autoridad superior no se entere".	aplicación selectiva en contextos específicos.	posición reactiva frente a cambios normativos.
2. Percepción de la violencia estructural	- Identificación de inequidades sistémicas - Reconocimiento de barreras institucionales - Conciencia sobre relaciones de poder asimétricas - Capacidad para nombrar formas invisibles de violencia	Niega categóricamente generar violencia estructural desde la supervisión. Reconoce parcialmente que "sí hay violencia estructural desde la dirección hacia los docentes". Incapacidad conceptual para definir este tipo de violencia.	Reconoce la existencia de "procedimientos administrativos que pueden derivar en prácticas de hostigamiento hacia los docentes", pero no identifica su participación en estas dinámicas. Percepción selectiva de la violencia.	Invisibilización total de la violencia estructural. Justifica la no intervención como "tarea de la dirección escolar". Fragmentación burocrática de responsabilidades éticas.
3. Percepción de la violencia institucional	- Reconocimiento de prácticas administrativas opresivas - Identificación de abusos de autoridad - Percepción de arbitrariedad en aplicación normativa - Conciencia sobre efectos de decisiones	Afirma tajantemente "nunca haber sido generadora de violencia institucional". Equipara cumplimiento normativo con ausencia de violencia. Conceptualización simplista que reduce violencia a transgresión explícita.	Considera que "la aplicación de sanciones normativas no siempre corresponde a procesos transparentes ni respetuosos". Reconocimiento parcial de problemas procedimentales, pero sin autocrítica.	Negación sistemática de participación en violencia institucional. Justifica todas las prácticas bajo el principio de "respeto y cumplimiento cabal de la norma".
4. Dimensión emocional en aplicación normativa	- Manifestación de emociones en procesos administrativos - Presencia de antipatías personales - Expresión de enojo como control -Reacciones emocionales frente a sanciones	Describe su comunicación como "siempre respetuosa y amable", pero admite "pocas ocasiones de tono imperativo cuando los asuntos se salen de las manos". Contradicción discursiva evidente.	Reconoce que "sí intervienen las emociones al tomar decisiones" pero se niega a ejemplificar. Manifiesta mayor capacidad de expresión emocional (sonrisas, cortesía) comparada con las otras supervisoras.	Comunicación caracterizada por "tono imperante y enérgico". Ausencia notable de expresiones emocionales. Justifica el autoritarismo como necesidad de control ante el "desorden".

5. Profesionalismo docente	- Compromiso con mejora continua - Reflexión crítica sobre práctica - Actualización pedagógica - Colaboración con profesionales	Enfatiza "acompañamiento cercano" pero reconoce limitaciones de tiempo y carga administrativa. Profesionalismo subordinado a mandatos externos. Reflexión crítica limitada.	Plantea que el acompañamiento "debe ser dialógico y formativo", pero reconoce obstáculos institucionales. Mayor desarrollo conceptual sobre profesionalismo, aunque dentro de límites gerenciales.	Concibe el profesionalismo exclusivamente como cumplimiento de funciones asignadas. Subordinación técnica total a disposiciones superiores. Ausencia de reflexión crítica sistemática.
6. Responsabilidad ética	- Consideración de implicaciones éticas - Priorización del bienestar comunitario - Coherencia discurso-práctica - Respeto a dignidad de actores	Discurso que prioriza bienestar educativo, pero prácticas que evidencian sesgos sistemáticos. Disociación entre intenciones declaradas y efectos concretos de sus decisiones.	Manifiesta consideraciones éticas más explícitas, pero mantiene compartimentación burocrática que facilita evasión de responsabilidades frente a situaciones problemáticas.	Responsabilidad ética reducida a cumplimiento normativo. Carencia de consideraciones sobre implicaciones de sus decisiones en el bienestar de la comunidad educativa.
7. Dominio conceptual y teórico	- Manejo de teorías educativas - Comprensión de conceptos sobre violencia y poder - Análisis crítico de políticas - Articulación teoría-práctica	Limitaciones conceptuales significativas. Incapacidad para definir violencia estructural e institucional. Respecto a la NEM: identifica "desfase entre discurso y prácticas".	Mayor desarrollo conceptual relativo, pero permanece dentro de marcos tecnocráticos. Coincide en percibir cambios de la NEM "más como obligaciones administrativas que propuestas pedagógicas".	Carencias conceptuales marcadas. Ausencia de marcos teóricos para análisis crítico. Respecto a la NEM: percepción exclusivamente administrativa de los cambios.
8. Normalización de la violencia	- Justificación de prácticas opresivas - Naturalización de jerarquías rígidas - Aceptación acrítica de procedimientos. - Minimización de efectos negativos	Idealiza la normatividad como inherentemente justa. Cree que "gestión apegada a norma garantiza equidad". Naturalización de relaciones jerárquicas como necesarias para el orden.	Normalización menos evidente pero persistente. Justifica procedimientos problemáticos como "requerimientos institucionales". Minimiza efectos negativos de decisiones administrativas.	Normalización extrema de prácticas autoritarias. Justifica "tono imperativo" como necesidad ante el "desorden". Naturalización completa de jerarquías rígidas.

9. Estrategias de resistencia	- Interpretaciones flexibles de norma - Mecanismos de protección docente - Espacios de diálogo.			

Resultados.

1. Conocimiento del Marco Normativo

Indicadores analizados:

- Dominio de leyes y reglamentos educativos
- Comprensión de procedimientos administrativos
- Actualización sobre reformas normativas
- Capacidad de interpretación contextualizada de la norma

Resultados principales:

Las tres supervisoras muestran una conceptualización instrumental del marco normativo, entendiéndolo primordialmente como "una herramienta que permite tomar decisiones y acciones" y que "regula las actividades dentro de la escuela". Esta visión refleja una racionalidad técnico-administrativa donde las reglas se conciben como mecanismos neutrales de ordenamiento institucional.

Un resultado significativo es la percepción de flexibilidad condicionada que atribuyen al marco normativo: consideran que "se puede modificar o alterar siempre y cuando la autoridad superior no se entere". Esta contradicción entre el discurso de riguroso apego a la norma y la práctica de aplicación selectiva evidencia una distancia entre las reglas oficiales y las estrategias prácticas implementadas.

Esta concepción revela lo que Bourdieu (2007) denomina el *habitus* burocrático, donde los agentes desarrollan estrategias de supervivencia institucional que operan en los intersticios del poder oficial. La "flexibilidad condicionada" no constituye una simple adaptación pragmática, sino un mecanismo de resistencia

subordinada que reproduce, paradójicamente, las jerarquías que aparenta cuestionar. Las supervisoras han interiorizado que la legitimidad de sus decisiones no emana de principios educativos o éticos, sino del grado de vigilancia externa, lo que configura una subjetividad profesional fundamentalmente heterónoma.

Las supervisoras expresan la necesidad de "estar en constante actualización sobre cambios, reformas o modificaciones", manifestando una relación reactiva frente al marco normativo donde se posicionan como receptoras y ejecutoras de disposiciones externas, sin participación en la construcción e interpretación de dichos marcos.

2. Percepción de la Violencia Estructural

Indicadores analizados:

- Identificación de inequidades sistémicas
- Reconocimiento de barreras institucionales
- Conciencia sobre relaciones de poder asimétricas
- Capacidad para nombrar formas invisibles de violencia

Resultados principales:

Se identifica un silenciamiento conceptual significativa de la violencia estructural. Las supervisoras muestran incapacidad para definir conceptualmente este tipo de violencia, lo que constituye un mecanismo de violencia simbólica que contribuye a la normalización e incubrimiento de estas prácticas.

Esta ausencia conceptual no es fortuita sino estructural. Siguiendo a Freire (1970), la carencia de "palabras para nombrar el mundo" constituye una forma de dominación que impide la conciencia crítica. Las supervisoras han sido formadas en un marco tecnocrático que deliberadamente excluye herramientas conceptuales para el análisis de poder, garantizando su complicidad inconsciente con estructuras opresivas. Esta "ignorancia cultivada" (Mills, 1999) permite que ejecuten violencia institucional mientras se perciben como agentes neutrales.

Existe una percepción selectiva donde reconocen parcialmente que "sí hay violencia estructural desde la dirección de las escuelas hacia los docentes", pero niegan categóricamente que "desde la supervisión escolar se pueda generar violencia estructural hacia directores o hacia docentes". Esta comprensión fragmentada sugiere que la violencia solo se reconoce "hacia abajo" en la cadena jerárquica.

Esta percepción asimétrica reproduce el patrón clásico de la "banalidad del mal" de Arendt (1963), donde cada nivel jerárquico se percibe como ejecutor legítimo, pero nunca como perpetrador. La violencia se "naturaliza" cuando se ejerce hacia posiciones subordinadas, pero se "problematiza" cuando se reconoce hacia posiciones de igual o menor poder relativo. Este patrón revela la operación de lo que Gramsci denomina "hegemonía", donde la dominación se ejerce no solo por coerción sino por la producción de consentimiento entre los dominados.

La compartimentación de responsabilidades se evidencia en justificaciones como "esa es tarea e injerencia de la dirección escolar" ante violencia reconocida, facilitando la evasión de responsabilidad ética frente a situaciones problemáticas identificadas.

3. Percepción de la Violencia Institucional

Indicadores analizados:

- Reconocimiento de prácticas administrativas opresivas
- Identificación de abusos de autoridad
- Percepción de arbitrariedad en la aplicación normativa
- Conciencia sobre efectos de decisiones institucionales

Resultados principales:

Las supervisoras mantienen una negación sistemática de su participación en violencia institucional, afirmando tajantemente que "nunca han sido generadoras de violencia institucional, siempre respetan y cumplen a cabalidad la norma". Esta

conceptualización simplista entiende la violencia institucional exclusivamente como transgresión normativa explícita.

Esta negación revela una comprensión fetichizada de la violencia institucional, similar a lo que Žižek (2008) identifica como "violencia objetiva" - aquella inscrita en el funcionamiento "normal" de las instituciones. Al equiparar cumplimiento normativo con no-violencia, las supervisoras reproducen la ideología neoliberal que naturaliza la dominación como orden técnico-racional. Esta posición las constituye como lo que Althusser (1970) denomina "sujetos ideológicos", que ejercen violencia precisamente a través del cumplimiento riguroso de aparatos normativos diseñados para reproducir desigualdades.

El cuadro comparativo revela diferencias importantes: mientras la Supervisora 1 reconoce procedimientos que "pueden derivar en prácticas de hostigamiento o presión hacia los docentes", la Supervisora 2 considera que "la aplicación de sanciones normativas no siempre corresponde a procesos transparentes ni respetuosos de los derechos de los maestros".

Esta diferencia señala grados distintos de conciencia crítica, pero ambas posiciones permanecen dentro de los límites del reformismo liberal. Ninguna cuestiona la legitimidad fundamental del sistema punitivo-administrativo, sino únicamente sus modalidades de aplicación. Esta perspectiva reproduce lo que Marcuse (1969) denominó "tolerancia represiva" - la capacidad del sistema para incorporar críticas parciales que fortalecen su legitimidad sin alterar sus fundamentos estructurales.

4. Dimensión Emocional en la Aplicación Normativa

Indicadores analizados:

- Manifestación de emociones en procesos administrativos
- Presencia de antipatías personales en decisiones
- Expresión de enojo como mecanismo de control
- Reacciones emocionales frente a las sanciones

Resultados principales:

Las supervisoras describen su comunicación como "siempre respetuosa, amable y apegada a la cortesía y los buenos modales", pero reconocen que "en pocas ocasiones sí hablan con tono de enojo o imperativo cuando los asuntos parecen salirse de las manos". Esta contradicción discursiva evidencia la tensión entre las expectativas institucionales de racionalidad y las realidades afectivas.

Esta contradicción no es accidental sino constitutiva del funcionamiento de las instituciones disciplinarias modernas. Siguiendo a Foucault (1975), las instituciones requieren simultáneamente la negación oficial de la dimensión emocional y su movilización estratégica como tecnología de poder. El "tono imperativo" se legitima como respuesta "excepcional" a situaciones "anormales", ocultando que constituye la lógica estructural del poder disciplinario. Las supervisoras han interiorizado lo que Illouz (2007) denomina "capitalismo emocional", donde los afectos se instrumentalizan para la gestión de la productividad y el control social.

Sesgos de género sistemáticos emergen en sus percepciones: han "sancionado a más maestras que maestros" y caracterizan diferencialmente las respuestas: "con los maestros se puede negociar, mediar, llegar a acuerdos" mientras que "las maestras son muy emocionales, no ceden, no se mueven de su postura".

Esta diferenciación revela la operación de lo que Butler (2009) denomina "marcos de inteligibilidad de género" que condicionan la interpretación diferencial de comportamientos idénticos. La caracterización de las maestras como "emocionales" versus la de los maestros como "racionales" reproduce la división patriarcal cartesiana que subordina lo femenino-emocional a lo masculino-racional. Más profundamente, esta percepción constituye una forma de "violencia hermenéutica" (Fricker, 2007) donde se distorsiona sistemáticamente la interpretación de las experiencias de resistencia femenina, transformándolas en déficits emocionales que justifican mayor control punitivo.

5. Profesionalismo Docente

Indicadores analizados:

- Compromiso con la mejora continua
- Reflexión crítica sobre la propia práctica
- Actualización pedagógica y disciplinar
- Colaboración con otros profesionales educativos

Resultados principales:

Las supervisoras muestran un profesionalismo limitado caracterizado por la subordinación técnica a mandatos externos y limitada autonomía interpretativa. El cuadro comparativo revela que ambas supervisoras entrevistadas enfatizan diferentes aspectos del acompañamiento: mientras la Supervisora 1 "enfatiza la necesidad de acompañamiento cercano, pero reconoce limitaciones de tiempo y carga administrativa", la Supervisora 2 "plantea que el acompañamiento debe ser dialógico y formativo".

La diferenciación aparente oculta una coincidencia estructural más profunda: ambas posiciones permanecen dentro de los límites del "profesionalismo gerencial" (Sachs, 2016) que subordina la autonomía pedagógica a imperativos administrativos. La "falta de tiempo" no es una limitación técnica sino la expresión de prioridades institucionales que privilegian la gestión burocrática sobre la formación humana. Siguiendo a Giroux (1988), las supervisoras han sido reducidas a "técnicas de aplicación" que ejecutan políticas diseñadas por otros, perdiendo su condición de "intelectuales transformadores".

La reflexión crítica sobre la propia práctica es limitada, evidenciándose en la incapacidad de ejemplificar situaciones concretas de toma de decisiones emocionales y en la negación de participación en dinámicas de violencia institucional.

Esta limitación reflexiva no es individual sino sistemática. Las instituciones educativas neoliberales requieren sujetos que ejecuten sin cuestionar, que "reflexionen" únicamente sobre aspectos técnicos sin tocar fundamentos políticos o éticos. Esta "reflexividad limitada" constituye lo que Schön (1992) criticó como "reflexión técnica" que excluye deliberadamente el análisis de contextos de poder y dominación.

6. Responsabilidad Ética

Indicadores analizados:

- Consideración de implicaciones éticas en decisiones
- Priorización del bienestar de la comunidad educativa
- Coherencia entre discurso y práctica
- Respeto a la dignidad de todos los actores educativos

Resultados principales:

Se observa una disociación entre discurso y práctica en términos de responsabilidad ética. Mientras en el discurso se prioriza el bienestar de la comunidad educativa, en la práctica se evidencian sesgos sistemáticos y aplicación diferenciada de sanciones.

Esta disociación constituye lo que Žižek (2008) denomina "cinismo ilustrado" - la capacidad de mantener simultáneamente convicciones éticas explícitas y prácticas que las contradicen. Las supervisoras "saben muy bien" que reproducen desigualdades, pero actúan "como si" esto no ocurriera. Esta forma de ideología posmoderna es más sofisticada que la falsa consciencia clásica, pues opera a través de la escisión entre conocimiento reflexivo y práctica efectiva.

La compartimentación burocrática de responsabilidades facilita la evasión de consideraciones éticas, justificando la no intervención en situaciones reconocidas como problemáticas por cuestiones de "competencia administrativa".

Esta compartimentación reproduce lo que Hannah Arendt (1963) analizó como la "banalidad del mal" - la capacidad de los sistemas burocráticos para distribuir la responsabilidad de tal modo que nadie se siente éticamente responsable del resultado conjunto. Cada supervisora se percibe como un "engranaje" que cumple su función específica, invisibilizando cómo la suma de "cumplimientos parciales" produce efectos sistemáticamente violentos. Esta lógica constituye la esencia del poder disciplinario moderno: la producción de sujetos que ejercen dominación sin percibirse como dominadores.

7. Dominio Conceptual y Teórico

Indicadores analizados:

- Manejo de teorías educativas contemporáneas
- Comprensión de conceptos sobre violencia y poder
- Capacidad de análisis crítico de políticas educativas
- Articulación entre teoría y práctica profesional

Resultados principales:

Las supervisoras muestran limitaciones conceptuales significativas, particularmente en la comprensión de conceptos sobre violencia y poder. La incapacidad para definir violencia estructural e institucional revela carencias en el marco teórico necesario para el análisis crítico de su práctica.

La carencia conceptual no es accidental sino funcional al mantenimiento del orden institucional. Siguiendo a Gramsci (1975), la hegemonía opera no solo por imposición de ideas dominantes sino por exclusión sistemática de conceptos que permitirían pensar alternativas. Las supervisoras han sido formadas en un marco tecnocrático que deliberadamente las despoja de herramientas conceptuales para el análisis crítico del poder, garantizando su reproducción inconsciente de estructuras dominantes. Esta "violencia epistémica" (Spivak, 1988) las constituye como sujetos subalternos dentro del propio aparato de dominación.

Respecto a la Nueva Escuela Mexicana, ambas supervisoras coinciden en identificar "un desfase entre el discurso de la NEM y las prácticas en las escuelas, con poca capacitación para docentes" y perciben los cambios "más como obligaciones administrativas que como propuestas pedagógicas".

Esta percepción revela una comprensión intuitiva pero políticamente limitada de lo que constituye una contradicción estructural del sistema educativo neoliberal. La NEM representa lo que Gramsci denominaría una "revolución pasiva" - cambios discursivos que incorporan demandas progresistas (equidad, humanismo) para neutralizar su potencial transformador, subordinándolas a lógicas administrativas que reproducen las relaciones de poder existentes. Las supervisoras perciben el síntoma (desfase discurso-práctica) pero carecen de marcos conceptuales para analizar la causa estructural (imposibilidad de conciliar justicia social con lógicas neoliberales).

8. Normalización de la Violencia

Indicadores analizados:

- Justificación de prácticas institucionales opresivas
- Naturalización de relaciones jerárquicas rígidas
- Aceptación acrítica de procedimientos administrativos
- Minimización de efectos negativos de decisiones institucionales

Resultados principales:

Se identifica una normalización sistemática de prácticas potencialmente violentas bajo el discurso de neutralidad técnica. La creencia de que "la gestión escolar apegada a la norma estimula el trabajo colaborativo, evita conflictos y garantiza equidad" evidencia una concepción idealizada de la normatividad.

La idealización constituye lo que Marx denominó "fetichismo de la mercancía" aplicado al ámbito normativo - la atribución de propiedades mágicas (equidad, justicia) a construcciones sociales históricamente determinadas. Las supervisoras

han naturalizado las normas como entidades neutras y benéficas, ocultando que son cristalizaciones de relaciones de poder específicas, esta "reificación" (Lukács, 1923) las incapacita para percibir cómo las normas que ejecutan reproducen sistemáticamente las desigualdades que pretenden combatir.

La justificación del tono imperativo cuando "los asuntos parecen salirse de las manos" revela una concepción del poder institucional como fundamentalmente disciplinario, legitimando la comunicación autoritaria como mecanismo de control.

Esta justificación revela la lógica profunda del poder disciplinario: la violencia se ejerce más efectivamente cuando se presenta como respuesta "necesaria" al "desorden". Siguiendo a Foucault (1975), las instituciones disciplinarias requieren producir constantemente la "anormalidad" que justifica su intervención normalizadora. El "tono imperativo" no es una desviación sino la esencia misma del poder institucional, que debe aparecer como excepción para ocultar su carácter constitutivo. Las supervisoras han interiorizado lo que Benjamin (1921) denominó "violencia del derecho" - la capacidad del orden jurídico-normativo de legitimarse a través de su propia aplicación.

9. Estrategias de Resistencia

Indicadores analizados:

- Implementación de interpretaciones flexibles de la norma
- Desarrollo de mecanismos de protección para docentes
- Creación de espacios de diálogo y participación
- Establecimiento de redes de apoyo profesional

Las estrategias de resistencia identificadas son limitadas y se centran en la aplicación selectiva de normas cuando "la autoridad superior no se entere". No se evidencian mecanismos sistemáticos de protección para docentes o creación de espacios de diálogo genuino.

El cuadro comparativo muestra diferencias en los enfoques: mientras la Supervisora 1 utiliza "actas administrativas como mecanismos de presión", la Supervisora 2 propone que "la aplicación de protocolos debería orientarse a la mediación y prevención".

10. Gestión Institucional

Indicadores analizados:

- Estilo de liderazgo ejercido
- Procesos de toma de decisiones implementados
- Mecanismos de comunicación establecidos
- Estrategias de resolución de conflictos utilizadas

Hallazgos principales:

El liderazgo ejercido se caracteriza por una adhesión al "mito de la neutralidad normativa", expresado en la creencia de que "el liderazgo del director debe ser apegado a la norma, si se negocia o se dan concesiones al personal, se generan conflictos".

Los procesos de toma de decisiones reflejan un modelo gerencialista donde la eficacia administrativa se mide por la adhesión estricta a procedimientos estandarizados. El cuadro comparativo revela diferencias conceptuales importantes: la Supervisora 1 "concibe la gestión principalmente desde el enfoque administrativo y normativo", mientras la Supervisora 2 "resalta una visión integral que incluye tanto lo administrativo como lo pedagógico".

El análisis revela profundas contradicciones en la comprensión y aplicación del marco normativo por parte de las supervisoras escolares. Estas contradicciones reflejan las complejas tensiones que caracterizan la gestión institucional en entornos educativos contemporáneos, donde conviven discursos de equidad y justicia con prácticas que reproducen diversas formas de violencia estructural e institucional.

Resultados centrales:

1. **Invisibilización conceptual**: La incapacidad para definir y reconocer la violencia estructural e institucional contribuye a su normalización y perpetuación.

Interpretación crítica: Esta invisibilización constituye una forma sofisticada de dominación ideológica que opera a través de la exclusión de marcos conceptuales críticos del proceso formativo. Las supervisoras reproducen violencia institucional precisamente porque carecen de herramientas conceptuales para identificarla, configurándose como agentes inconscientes de un sistema que las forma para perpetuar relaciones de dominación mientras se perciben como promotoras de justicia.

2. **Sesgos de género sistemáticos**: La aplicación diferenciada de sanciones y la caracterización estereotipada de respuestas según género revela la operación de violencia simbólica específicamente generizada.

Interpretación crítica: Los sesgos de género no constituyen "errores" individuales sino la expresión institucional de estructuras patriarcales profundas. La mayor sanción a maestras y su caracterización como "emocionales" versus "racionales" (maestros) reproduce la división patriarcal que subordina sistemáticamente lo femenino. Esta diferenciación constituye una tecnología de poder que utiliza la categoría género para legitimar formas específicas de control y disciplinamiento.

3. **Idealización de la neutralidad normativa**: La creencia en la imparcialidad inherente de las normas encubre formas sutiles de violencia cultural y estructural.

Interpretación crítica: Esta idealización opera como ideología en sentido marxista clásico - oculta las relaciones de poder que cristalizan en las normas, presentándolas como productos de racionalidad técnica neutra. Las supervisoras han sido formadas para servir como "velo ideológico" que legitima la dominación estructural a través de la apariencia de procedimientos imparciales.

4. **Compartimentación burocrática**: La fragmentación de responsabilidades facilita la evasión de consideraciones éticas frente a situaciones problemáticas reconocidas.

Esta fragmentación no es disfuncional sino constitutiva de las burocracias modernas, que requieren distribuir la responsabilidad para neutralizar la resistencia ética. Cada supervisora ejecuta "su parte" sin cuestionarse el efecto conjunto, reproduciendo lo que Bauman (1989) analizó como la "modernidad y el holocausto" - la capacidad de los sistemas burocráticos para producir resultados éticamente repudiables a través de la suma de acciones individualmente "correctas".

Este análisis revela que las contradicciones identificadas no constituyen "problemas" a resolver mediante capacitación técnica, sino síntomas de contradicciones estructurales más profundas del sistema educativo neoliberal. Las supervisoras no son "agentes deficientes" que requieren "actualización", sino productos de un sistema que las forma sistemáticamente para reproducir relaciones de dominación mientras se perciben como promotoras de justicia y equidad.

Las intervenciones formativas convencionales (talleres sobre "liderazgo humanista", "gestión emocional", etc.) resultan insuficientes porque no cuestionan las estructuras de poder que determinan las posiciones subjetivas de las supervisoras. Como señala Freire (1970), no basta con "concientizar" a los oprimidos; es necesario transformar las estructuras materiales que producen la opresión.

La transformación requiere el desarrollo de lo que podríamos denominar una "pedagogía crítica de la gestión educativa" que incluya:

1. **Análisis histórico-estructural**: Comprensión de las políticas educativas neoliberales como proyectos de clase que utilizan el discurso de la calidad y la eficiencia para profundizar desigualdades sociales.
2. **Alfabetización política**: Desarrollo de marcos conceptuales que permitan analizar las dimensiones políticas, económicas y culturales de las prácticas educativas aparentemente "técnicas".

3. **Práctica reflexiva crítica**: Superación de la "reflexión técnica" hacia formas de reflexión que incluyan el análisis de contextos de poder y sus efectos en la subjetividad profesional.
4. **Construcción de alianzas**: Articulación con movimientos sociales y organizaciones docentes que cuestionen estructuralmente el modelo educativo neoliberal.

El reconocimiento parcial de la dimensión emocional en la toma de decisiones no debe interpretarse como "apertura" a integrar afectividad, sino como síntoma de las contradicciones del sistema que requiere simultáneamente racionalidad técnica y control emocional. La verdadera transformación implicaría cuestionar la división moderna entre razón y emoción que fundamenta las prácticas de dominación identificadas.

Es importante reconocer que las supervisoras ocupan posiciones contradictorias - son simultáneamente dominadoras (respecto a docentes) y dominadas (respecto a autoridades superiores). Esta posición estructural genera resistencias específicas a procesos de concientización que deben ser consideradas en cualquier estrategia de transformación. Como señala Gramsci, la hegemonía se construye no por imposición sino por articulación de intereses diversos, lo que requiere comprender las condiciones materiales y simbólicas que sostienen las posiciones actuales de las supervisoras.

Entrevistas a Directoras de Escuela Primaria Pública.

En relación con la información obtenida de las directoras de escuela primaria, las entrevistas se realizaron mientras los estudiantes se encontraban en recreo, desde e contexto se observan las diferencias entre la gestión directiva, lo más evidente fue como en una de las escuelas los alumnos comen su lunch escolar sentados en sillas frente a mesas rectangulares, donde los docentes se sientan a comer y conversar con los niños y niñas. En otras, los niños y niñas corren por todo el patio con la torta en la mano, se percibe desorden y solo en una de estas últimas

dos, se veían los docentes en grupo comiendo y conversando, evidenciando desorganización y, en algunos casos, ausencia visible de supervisión docente.

Perfil de Directivos entrevistados.

Informante	Edad	Sexo	Años de servicio	Años en función	Grado de estudios
Director A	42	Masculino	15	9	Licenciatura
Directora B	51	Femenino	27	18	Licenciatura
Directora C	45	Femenino	20	8	Licenciatura
Directora D	50	Femenino	24	6	Maestría
Director E	48	Masculino	17	3	Licenciatura

Las categorías de análisis fueron construidas mediante un proceso inductivo-deductivo que integra elementos teóricos del marco conceptual de la investigación con patrones emergentes identificados durante el análisis preliminar de los datos. Este enfoque mixto permitió capturar tanto dimensiones teóricamente relevantes como aspectos específicos del contexto institucional estudiado.

La determinación de las categorías siguió los siguientes criterios:

1. Relevancia teórica: Cada categoría se fundamenta en constructos teóricos relacionados con violencia institucional, clima organizacional y gestión educativa
2. Pertinencia contextual: Las categorías responden a las particularidades del sistema educativo mexicano y la estructura organizacional de las escuelas primarias
3. Saturación empírica: Las categorías emergieron del análisis iterativo de los datos hasta alcanzar saturación teórica
4. Operacionalización observable: Cada categoría se desagrega en indicadores específicos y medibles a través de las técnicas de recolección empleadas

Los indicadores fueron diseñados para operacionalizar cada categoría mediante manifestaciones concretas y observables en el discurso y comportamiento de los informantes, permitiendo una evaluación sistemática y comparable de las dimensiones analizadas.

Las categorías de análisis y los indicadores que se utilizaron en las entrevistas se organizan en la siguiente tabla.

Categorías de análisis	Indicadores	A	B	C	D	E
1. Conceptualización del marco normativo	- Comprensión del propósito de la normatividad - Nivel de interiorización de principios normativos - Visión instrumentalista vs. perspectiva ético-reflexiva - Relación percibida entre norma y justicia educativa					
2. Prácticas de aplicación normativa	- Frecuencia de uso de documentos sancionadores - Criterios para la aplicación de medidas disciplinarias -Grado de autonomía en la interpretación normativa - Documentación como mecanismo de control					
3. Delegación de responsabilidad	- Nivel de dependencia de la supervisión escolar - Desplazamiento de decisiones controversiales -Asunción de autoría en decisiones normativas -Capacidad para sostener decisiones propias					
4. Percepción de la violencia institucional	- Reconocimiento conceptual de violencia estructural -Normalización de prácticas institucionales violentas -Desvinculación personal de procesos violentos -Justificación sistémica de la violencia					
5. Estrategias de comunicación	- Preferencia por comunicación escrita vs. oral -Nivel de formalización comunicativa - Capacidad para manejar comunicación conflictiva -Uso de la comunicación como mecanismo de distanciamiento					
6. Clima organizacional y normatividad	- Percepción de relación entre normatividad y clima -Manejo de tensiones derivadas de aplicación normativa -Estrategias de mediación implementadas - Equilibrio entre flexibilidad y consistencia normativa					
7. Sesgos de género	- Diferenciación en tratamiento a docentes por género -Caracterización estereotipada por género -Percepciones sobre negociabilidad diferencial - Frecuencia reportada de conflictos por género					
8. Dimensión emocional	- Reconocimiento de influencia emocional en decisiones -Capacidad de autorregulación emocional -Nivel de reflexividad sobre impacto emocional - Estrategias de gestión emocional implementadas					
9. Autonomía profesional	- Capacidad decisoria independiente -Iniciativa en interpretación normativa -Desarrollo de criterios propios para situaciones ambiguas -Resistencia a presiones jerárquicas					
10. Concepción de justicia educativa	- Visión de equidad en aplicación normativa -Consideración de contextos particulares -Equilibrio entre consecuencias y reparación -Orientación hacia desarrollo profesional vs. punición					

El presente cuadro comparativo constituye una herramienta analítica fundamental para sistematizar y contrastar las percepciones, prácticas y concepciones de los cinco directivos entrevistados en relación con la gestión normativa en sus instituciones educativas. Su elaboración responde a la necesidad metodológica de identificar patrones diferenciados, convergencias y divergencias

en las respuestas obtenidas, permitiendo así profundizar en la comprensión de los fenómenos estudiados más allá del análisis descriptivo individual.

La justificación para la construcción de este instrumento de análisis se fundamenta en varios aspectos metodológicos y epistemológicos relevantes:

Desde la perspectiva metodológica del estudio de caso, el cuadro comparativo permite cumplir con el principio de triangulación interna de datos, al contrastar sistemáticamente las respuestas de múltiples informantes clave sobre las mismas categorías de análisis. Esta comparación horizontal facilita la identificación de patrones recurrentes que podrían indicar características estructurales del fenómeno estudiado, así como variaciones individuales que revelan la influencia de factores contextuales específicos como la formación académica, los años de experiencia y las características personales de cada directivo.

Desde el enfoque de análisis categorial, la organización comparativa permite evaluar la consistencia y profundidad de cada categoría analítica propuesta, identificando aquellas dimensiones donde se presentan mayores convergencias (como la instrumentalización del marco normativo) y aquellas donde emergen diferencias significativas (como el manejo de la dimensión emocional o el desarrollo de autonomía profesional). Esta diferenciación resulta crucial para comprender la complejidad del fenómeno directivo y evitar generalizaciones que no reconozcan la heterogeneidad de las prácticas de gestión.

Desde la perspectiva de la gestión educativa y la Nueva Escuela Mexicana, el cuadro comparativo adquiere relevancia particular al permitir identificar perfiles directivos diferenciados en su capacidad para implementar los principios de equidad, inclusión y participación democrática que caracterizan este modelo educativo. La comparación sistemática revela cuáles directivos muestran mayor apertura hacia enfoques colaborativos y reflexivos, y cuáles permanecen anclados en modelos tradicionales de gestión jerárquica y vertical.

La organización por niveles valorativos (ALTO, MEDIO, BAJO) no pretende establecer juicios evaluativos sobre el desempeño individual de los

directivos, sino proporcionar una escala analítica que facilite la identificación de tendencias y la construcción de tipologías directivas. Esta clasificación permite reconocer que las diferencias observadas responden a múltiples factores estructurales, formativos y contextuales que requieren ser abordados desde políticas públicas integrales de desarrollo profesional directivo.

Finalmente, este cuadro comparativo se justifica como instrumento de reflexión crítica que puede contribuir a la transformación de las prácticas directivas. Al visibilizar las diferencias entre enfoques técnico-burocráticos y perspectivas ético-reflexivas, el análisis comparativo puede orientar procesos formativos específicos que fortalezcan las capacidades directivas para construir comunidades escolares más democráticas, equitativas y pedagógicamente pertinentes.

ANÁLISIS COMPARATIVO POR CATEGORÍAS

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL MARCO NORMATIVO

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E
Comprensión del propósito de la normatividad	Herramienta de control y orden institucional. NIVEL: MEDIO	Guía fundamental que determina acciones escolares. NIVEL: ALTO	Marco de referencia para decisiones administrativas. NIVEL: MEDIO	Sistema integral de organización escolar con enfoque ético. NIVEL: ALTO	Instrumento básico de funcionamiento institucional. **NIVEL: BAJO**
Nivel de interiorización de principios normativos	Aplicación mecánica sin reflexión crítica. NIVEL: BAJO	Interiorización profunda con dependencia externa. NIVEL: MEDIO	Conocimiento superficial, aplicación reactiva. NIVEL: BAJO	Comprensión conceptual amplia, aplicación contextual. NIVEL: ALTO	Conocimiento básico, aplicación insegura. **NIVEL: BAJO**
Visión instrumentalista vs. ético-reflexiva	Predominio instrumentalista absoluto. NIVEL: ALTO	Instrumentalista con elementos éticos emergentes. NIVEL: MEDIO	Visión completamente instrumentalista. NIVEL: ALTO	Integración de perspectiva ético-reflexiva. NIVEL: BAJO	Instrumentalismo básico sin elaboración. **NIVEL: ALTO**
Relación percibida entre norma y justicia educativa	Sin conexión conceptual explícita. NIVEL: BAJO	Conexión básica con énfasis procedimenta	Ausencia de relación conceptual. NIVEL: BAJO	Conexión reflexiva con consideración	Confusión conceptual evidente. **NIVEL: BAJO**

		l. NIVEL: MEDIO		contextual. NIVEL: ALTO	

2. PRÁCTICAS DE APLICACIÓN NORMATIVA

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E
Frecuencia de uso de documentos sancionadores	Uso sistemático como primera opción. NIVEL: ALTO	Uso frecuente con documentación exhaustiva. NIVEL: ALTO	Uso moderado, preferencia por advertencias. NIVEL: MEDIO	Uso selectivo, privilegia diálogo previo. NIVEL: BAJO	Uso reactivo sin criterios claros. NIVEL: MEDIO
Criterios para aplicación de medidas disciplinarias	Criterios rígidos basados en reglamento. NIVEL: BAJO	Criterios consistentes con precedentes institucionales. NIVEL: MEDIO	Criterios variables según relación personal. NIVEL: BAJO	Criterios contextuales considerando circunstancias. NIVEL: ALTO	Criterios inconsistentes, influenciados por presión. NIVEL: BAJO
Grado de autonomía en interpretación normativa	Autonomía limitada, consulta constante. NIVEL: BAJO	Autonomía moderada con validación superior. NIVEL: MEDIO	Autonomía mínima, dependencia total. NIVEL: BAJO	Mayor autonomía con responsabilidad asumida. NIVEL: ALTO	Autonomía inexistente, decisiones delegadas. NIVEL: BAJO
Documentación como mecanismo de control	Documentación exhaustiva para control total. NIVEL: ALTO	Documentación sistemática con fines defensivos. NIVEL: ALTO	Documentación básica por protocolo. NIVEL: MEDIO	Documentación estratégica y contextual. NIVEL: BAJO	Documentación reactiva sin sistema. NIVEL: MEDIO

3. DELEGACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E
Nivel de dependencia de supervisión escolar	Dependencia alta en decisiones controversiales. NIVEL: ALTO	Dependencia moderada, consulta selectiva. NIVEL: MEDIO	Dependencia absoluta en todas las decisiones. NIVEL: ALTO	Dependencia mínima, consulta estratégica. NIVEL: BAJO	Dependencia total, inseguridad decisional. NIVEL: ALTO
Desplazamiento de decisiones	Desplazamiento sistemático	Desplazamiento selectivo en casos	Desplazamiento total, evasión de	Asunción responsable con consulta	Desplazamiento por inseguridad

controversiales	hacia supervisión. NIVEL: ALTO	complejos. NIVEL: MEDIO	responsabilidad. NIVEL: ALTO	técnica. NIVEL: BAJO	profesional. NIVEL: ALTO
Asunción de autoría en decisiones normativas	Autoría limitada a casos rutinarios. NIVEL: BAJO	Autoría parcial con respaldo institucional. NIVEL: MEDIO	Sin asunción de autoría decisional. NIVEL: BAJO	Autoría plena con argumentación sólida. NIVEL: ALTO	Ausencia total de autoría decisional. NIVEL: BAJO
Capacidad para sostener decisiones propias	Capacidad limitada, requiere respaldo. NIVEL: BAJO	Capacidad moderada en decisiones rutinarias. NIVEL: MEDIO	Incapacidad para sostener decisiones propias. NIVEL: BAJO	Capacidad sólida con argumentación fundamentada. NIVEL: ALTO	Incapacidad total, inseguridad evidente. NIVEL: BAJO

4. PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E
Reconocimiento conceptual de violencia estructural	Reconocimiento nulo, negación del concepto. NIVEL: BAJO	Reconocimiento básico tras explicación externa. NIVEL: MEDIO	No reconocimiento, confusión conceptual. NIVEL: BAJO	Reconocimiento claro con reflexión crítica. NIVEL: ALTO	Reconocimiento superficial sin comprensión. NIVEL: BAJO
Normalización de prácticas violentas	Normalización completa, justificación sistémica. NIVEL: ALTO	Normalización parcial con incomodidad personal. NIVEL: MEDIO	Normalización total sin cuestionamiento. NIVEL: ALTO	Cuestionamiento crítico de prácticas institucionales. NIVEL: BAJO	Normalización por desconocimiento alternativo. NIVEL: ALTO
Desvinculación personal de procesos violentos	Desvinculación total, responsabilidad sistémica. NIVEL: ALTO	Desvinculación parcial con reconocimiento incipiente. NIVEL: MEDIO	Desvinculación absoluta, negación de participación. NIVEL: ALTO	Asunción de responsabilidad personal en procesos. NIVEL: BAJO	Desvinculación por incomprensión del fenómeno. NIVEL: ALTO
Justificación sistémica de la violencia	Justificación completa por necesidad institucional. NIVEL: ALTO	Justificación parcial con conflicto interno. NIVEL: MEDIO	Justificación total sin reflexión crítica. NIVEL: ALTO	Cuestionamiento de justificaciones sistémicas. NIVEL: BAJO	Justificación por desconocimiento de alternativas. NIVEL: ALTO

5. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E

Preferencia comunicación escrita vs. oral	Preferencia absoluta por comunicación escrita. NIVEL: ALTO	Preferencia escrita con comunicación oral selectiva. NIVEL: MEDIO	Exclusividad de comunicación escrita formal. NIVEL: ALTO	Equilibrio estratégico según contexto. NIVEL: BAJO	Preferencia escrita por inseguridad oral. NIVEL: ALTO
Nivel de formalización comunicativa	Formalización extrema en toda comunicación. NIVEL: ALTO	Formalización alta con flexibilidad ocasional. NIVEL: MEDIO	Formalización absoluta sin excepciones. NIVEL: ALTO	Formalización contextual y estratégica. NIVEL: BAJO	Formalización rígida por protocolo. NIVEL: ALTO
Capacidad manejo comunicación conflictiva	Evitación sistemática de comunicación conflictiva. NIVEL: BAJO	Manejo básico con estrategias defensivas. NIVEL: MEDIO	Incapacidad total, derivación inmediata. NIVEL: BAJO	Capacidad sólida con enfoque constructivo. NIVEL: ALTO	Evitación por temor al conflicto. NIVEL: BAJO
Uso de comunicación como distanciamiento	Uso sistemático para mantener distancia profesional. NIVEL: ALTO	Uso selectivo con intención defensiva. NIVEL: MEDIO	Uso total como mecanismo de protección. NIVEL: ALTO	Uso mínimo, preferencia por cercanía estratégica. NIVEL: BAJO	Uso por inseguridad en interacción directa. NIVEL: ALTO

6. CLIMA ORGANIZACIONAL Y NORMATIVIDAD

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E
Percepción relación normatividad -clima	Percepción de oposición irreconciliable. NIVEL: ALTO	Percepción de tensión con intentos de equilibrio. NIVEL: MEDIO	No percepción de relación, visión fragmentada. NIVEL: BAJO	Percepción de complementariedad posible. NIVEL: BAJO	Percepción confusa sin claridad conceptual. NIVEL: MEDIO
Manejo tensiones derivadas de aplicación normativa	Manejo rígido, imposición sin mediación. NIVEL: BAJO	Manejo defensivo con explicaciones formales. NIVEL: MEDIO	No manejo, derivación de responsabilidad. NIVEL: BAJO	Manejo constructivo con diálogo y mediación. NIVEL: ALTO	Manejo inexistente por evitación. NIVEL: BAJO
Estrategias de mediación implementadas	Sin estrategias, aplicación directa. NIVEL: BAJO	Estrategias básicas de explicación formal. NIVEL: MEDIO	Ausencia total de estrategias mediadoras. NIVEL: BAJO	Estrategias diversificadas según contexto. NIVEL: ALTO	Estrategias inexistentes por desconocimiento. NIVEL: BAJO

Equilibrio flexibilidad y consistencia normativa	Sin equilibrio, rigidez absoluta. NIVEL: BAJO	Equilibrio básico con sesgo hacia consistencia. NIVEL: MEDIO	Ausencia de equilibrio, aplicación mecánica. NIVEL: BAJO	Equilibrio reflexivo según contexto. NIVEL: ALTO	Sin criterios para equilibrio. NIVEL: BAJO

7. SESGOS DE GÉNERO

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E
Diferenciación en tratamiento por género	Diferenciación evidente con justificación estereotipada. NIVEL: ALTO	Diferenciación sutil con reconocimiento parcial. NIVEL: MEDIO	Diferenciación marcada sin conciencia crítica. NIVEL: ALTO	Diferenciación mínima con reflexión sobre equidad. NIVEL: BAJO	Diferenciación inconsciente pero evidente. NIVEL: MEDIO
Caracterización estereotipada por género	Estereotipos explícitos y naturalizados. NIVEL: ALTO	Estereotipos implícitos con expresión indirecta. NIVEL: MEDIO	Estereotipos explícitos sin cuestionamiento. NIVEL: ALTO	Cuestionamiento activo de estereotipos. NIVEL: BAJO	Estereotipos inconscientes en percepciones. NIVEL: MEDIO
Percepciones sobre negociabilidad diferencial	Percepción clara de mayor negociabilidad masculina. NIVEL: ALTO	Percepción implícita con expresión cautelosa. NIVEL: MEDIO	Percepción evidente sin reflexión crítica. NIVEL: ALTO	Cuestionamiento de percepciones diferenciales. NIVEL: BAJO	Percepción inconsciente pero observable. NIVEL: MEDIO
Frecuencia reportada de conflictos por género	Mayor frecuencia reportada con docentes mujeres. NIVEL: ALTO	Frecuencia diferencial con explicación estereotipada. NIVEL: MEDIO	Frecuencia marcadamente diferencial. NIVEL: ALTO	Frecuencia similar con análisis reflexivo. NIVEL: BAJO	Frecuencia diferencial sin análisis. NIVEL: MEDIO

8. DIMENSIÓN EMOCIONAL

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E
Reconocimiento influencia emocional en decisiones	Reconocimiento mínimo y renuente. NIVEL: BAJO	Reconocimiento básico tras cuestionamiento directo.	No reconocimiento, negación emocional. NIVEL: BAJO	Reconocimiento explícito e integración reflexiva. NIVEL: ALTO	Reconocimiento superficial sin elaboración. NIVEL: BAJO

		NIVEL: MEDIO			
Capacidad de autorregulación emocional	Autorregulación por supresión emocional. NIVEL: MEDIO	Autorregulación básica con estrategias defensivas. NIVEL: MEDIO	Autorregulación inexistente, reactividad alta. NIVEL: BAJO	Autorregulación consciente e integrada. NIVEL: ALTO	Autorregulación por evitación situacional. NIVEL: BAJO
Nivel de reflexividad sobre impacto emocional	Reflexividad nula, focus en resultados. NIVEL: BAJO	Reflexividad incipiente con incomodidad personal. NIVEL: MEDIO	Ausencia total de reflexividad emocional. NIVEL: BAJO	Reflexividad desarrollada con integración práctica. NIVEL: ALTO	Reflexividad superficial sin consecuencias. NIVEL: BAJO
Estrategias gestión emocional implementadas	Sin estrategias específicas, supresión. NIVEL: BAJO	Estrategias básicas de autocontrol. NIVEL: MEDIO	Ausencia de estrategias conscientes. NIVEL: BAJO	Estrategias diversificadas e integradas. NIVEL: ALTO	Estrategias inexistentes, evitación. NIVEL: BAJO

9. AUTONOMÍA PROFESIONAL

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E
Capacidad decisoria independiente	Capacidad limitada a decisiones rutinarias. NIVEL: BAJO	Capacidad moderada con validación superior. NIVEL: MEDIO	Capacidad mínima, dependencia total. NIVEL: BAJO	Capacidad desarrollada con responsabilidad asumida. NIVEL: ALTO	Capacidad inexistente, delegación total. NIVEL: BAJO
Iniciativa en interpretación normativa	Iniciativa mínima, aplicación literal. NIVEL: BAJO	Iniciativa básica con consulta constante. NIVEL: MEDIO	Sin iniciativa, dependencia absoluta. NIVEL: BAJO	Iniciativa desarrollada con fundamentación. NIVEL: ALTO	Ausencia total de iniciativa interpretativa. NIVEL: BAJO
Desarrollo de criterios propios para situaciones ambiguas	Sin desarrollo de criterios contextuales. NIVEL: BAJO	Desarrollo básico con validación externa. NIVEL: MEDIO	Ausencia de criterios propios. NIVEL: BAJO	Desarrollo sólido de criterios contextual. NIVEL: ALTO	Sin capacidad de desarrollo criterial. NIVEL: BAJO
Resistencia a presiones jerárquicas	Resistencia nula, acatamiento total. NIVEL: BAJO	Resistencia mínima con negociación básica. NIVEL: MEDIO	Sin resistencia, sumisión completa. NIVEL: BAJO	Resistencia reflexiva con argumentación. NIVEL: ALTO	Ausencia total de resistencia. NIVEL: BAJO

10. CONCEPCIÓN DE JUSTICIA EDUCATIVA

Indicador	Director A	Directora B	Directora C	Directora D	Director E

Visión de equidad en aplicación normativa	Equidad como uniformidad rígida. NIVEL: BAJO	Equidad procedimental con flexibilidad ocasional. NIVEL: MEDIO	Equidad como aplicación idéntica universal. NIVEL: BAJO	Equidad contextual considerando diferencias. NIVEL: ALTO	Confusión conceptual sobre equidad. NIVEL: BAJO
Consideración de contextos particulares	Sin consideración contextual. NIVEL: BAJO	Consideración básica en casos excepcionales. NIVEL: MEDIO	Ausencia de consideración contextual. NIVEL: BAJO	Consideración sistemática y reflexiva. NIVEL: ALTO	Desconocimiento de relevancia contextual. NIVEL: BAJO
Equilibrio entre consecuencias y reparación	Focus exclusivo en consecuencias punitivas. NIVEL: BAJO	Equilibrio básico con sesgo punitivo. NIVEL: MEDIO	Sin consideración reparativa. NIVEL: BAJO	Equilibrio reflexivo privilegiando reparación. NIVEL: ALTO	Sin comprensión de dimensión reparativa. NIVEL: BAJO
Orientación hacia desarrollo profesional vs. punición	Orientación exclusivamente punitiva. NIVEL: BAJO	Orientación mixta con sesgo punitivo. NIVEL: MEDIO	Orientación completamente punitiva. NIVEL: BAJO	Orientación prioritariamente formativa. NIVEL: ALTO	Sin orientación clara definida. NIVEL: BAJO

ANÁLISIS TRANSVERSAL DE PATRONES

Patrones por Perfil Profesional:

Director A (Masculino, 9 años función):

- Predominio de enfoques rígidos y instrumentalistas
- Alta dependencia de supervisión con aplicación mecánica
- Sesgos de género evidentes y naturalizados
- Resistencia a reconocimiento de dimensión emocional

Directora B (Femenino, 18 años función - Mayor experiencia):

- Posiciones intermedias con elementos de reflexión emergente
- Capacidad moderada de autonomía con validación externa
- Reconocimiento parcial de problemáticas institucionales
- Estrategias básicas de mediación y equilibrio

Directora C (Femenino, 8 años función):

- Niveles más bajos de autonomía y reflexión crítica
- Dependencia absoluta de supervisión externa
- Ausencia de estrategias propias de mediación
- Aplicación mecánica sin consideración contextual

Directora D (Femenino, 6 años función - Única con Maestría):

- Niveles más altos de autonomía y reflexión crítica
- Mayor integración de perspectiva ético-reflexiva
- Desarrollo de estrategias contextuales y mediadoras
- Cuestionamiento activo de prácticas institucionales

Director E (Masculino, 3 años función - Menor experiencia):

- Niveles más bajos en mayoría de indicadores
- Inseguridad profesional evidente
- Dependencia total con ausencia de criterios propios
- Confusión conceptual en múltiples dimensiones

Patrones por Género:

- **Directoras (B, C, D):** Variabilidad significativa relacionada más con formación académica y reflexión crítica que con género
- **Directores (A, E):** Niveles contrastantes según experiencia, pero tendencias similares hacia rigidez normativa

Patrones por Experiencia en Función:

- **Mayor experiencia (B: 18 años):** Posiciones intermedias, capacidad de negociación básica

- **Experiencia media (A: 9 años, C: 8 años):** Variaciones según otros factores personales/formativos
- **Menor experiencia (D: 6 años, E: 3 años):** Extremos opuestos evidenciando relevancia de formación académica

Patrones por Formación Académica:

- **Única Maestría (Directora D):** Niveles consistentemente más altos en autonomía, reflexión crítica y manejo contextual
- **Licenciaturas:** Variabilidad significativa indicando que experiencia sola no garantiza desarrollo profesional crítico

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS COMPARATIVO

1. **La formación académica avanzada** (Maestría - Directora D) emerge como factor diferenciador más significativo que género o años de experiencia.
2. **Los años de experiencia en función directiva** no correlacionan linealmente con desarrollo de capacidades críticas o autonomía profesional.
3. **Los sesgos de género** se presentan de manera transversal, pero con niveles diferenciados de conciencia crítica según formación.
4. **La dimensión emocional** permanece como la menos desarrollada en todos los casos excepto en el perfil con mayor formación académica.
5. **La delegación de responsabilidad** constituye un patrón generalizado que compromete el desarrollo de liderazgos educativos auténticos.
6. **Las diferencias más significativas** se presentan entre la Directora D (con Maestría) y los demás perfiles, sugiriendo la necesidad de procesos formativos especializados para la función directiva.

Resultados por categorías de análisis

1. Conceptualización del marco normativo

Comprensión instrumentalista predominante

Los resultados revelan una relación predominantemente instrumentalista con el marco normativo, concebido primordialmente como herramienta de control que "guía sus acciones, determina lo que se debe realizar en la escuela y cómo se debe ejecutar". Esta perspectiva refleja la intensificación técnica de la labor directiva (Apple, 2012), donde los procesos de gestión se reducen a la implementación eficiente de disposiciones externas.

El énfasis en mantener "siempre muy a la mano" documentos como la guía operativa, la ley general de responsabilidades administrativas y el reglamento de condiciones generales de trabajo, utilizados fundamentalmente para fundamentar documentos disciplinarios, evidencia la burocratización del poder disciplinario descrita por Foucault (1975).

Esta conceptualización limita la capacidad transformadora de la gestión directiva, reduciéndola a mera aplicación de dispositivos externos sin consideración de contextos particulares ni construcción de alternativas pedagógicas situadas. La ausencia de una perspectiva ético-reflexiva compromete la posibilidad de desarrollar prácticas directivas coherentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

2. Prácticas de aplicación normativa

Estrategias documentales de control

La utilización sistemática de documentos tipo "se instruye" como principal forma de interacción normativa con el profesorado, junto con la explícita intencionalidad de "contar con un expediente que dé cuenta de los errores cometidos por los docentes", configura una gestión directiva centrada en la vigilancia y documentación de desviaciones.

Esta práctica coincide con el "terror de la performatividad" identificado por Ball (2003), donde la relación dirección-profesorado se reconfigura en términos de supervisión y rendición de cuentas, erosionando las bases de confianza necesarias para una comunidad profesional auténtica.

El predominio de estrategias documentales sobre el diálogo profesional sugiere una desconfianza estructural hacia la capacidad del profesorado para autorregularse y mejorar su práctica. Esta orientación contradice los principios colaborativos y formativos que debería caracterizar la gestión en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

3. Delegación de responsabilidad

Autoridad delegada y evasión ética

Paradójicamente, la minuciosidad documental para sancionar contrasta con la dependencia respecto a la supervisión escolar, manifestada en la práctica de "consultar y esperar por el visto bueno y la asesoría" antes de aplicar sanciones. Esta dinámica configura una "autoridad delegada" que mantiene instrumentos del poder sin asumir implicaciones éticas.

La evasión de responsabilidad respecto a las actas administrativas más severas (46 bis), afirmando que "lo hacen por indicaciones de la supervisión escolar, ellos no asumen esa decisión", evidencia la "banalidad del mal administrativo" caracterizada por Arendt (2003).

Esta compartimentación burocrática facilita que acciones con impactos significativos sobre vidas concretas se efectúen sin que ningún agente asuma plenamente la responsabilidad ética. Tal dinámica impide el desarrollo de liderazgos educativos auténticos y compromete la construcción de comunidades escolares democráticas.

4. Percepción de la violencia institucional

Normalización y despersonalización

Los resultados evidencian dificultades para conceptualizar la violencia estructural e institucional, reflejando la "invisibilización de la violencia simbólica" descrita por Bourdieu (2007). Tras recibir explicación conceptual, la respuesta de que "sí existe esta violencia, pero es consecuencia del mismo sistema, no es algo personal, solo son circunstancias, pero se entiende como parte de la vida en las

escuelas" revela procesos de naturalización y despersonalización de la responsabilidad ética.

La aparente contradicción entre declararse "respetuosos de los derechos de los maestros y maestras" mientras participan activamente en prácticas reconocidas como potencialmente violentas refleja la "violencia objetiva" caracterizada por Žižek (2008).

Esta desvinculación personal de procesos violentos impide el desarrollo de conciencia crítica necesaria para transformar prácticas institucionales dañinas. La normalización de la violencia estructural contradice frontalmente los principios humanistas y de equidad que fundamentan la Nueva Escuela Mexicana.

5. Estrategias de comunicación

Documentalización defensiva de las relaciones

Las prácticas comunicativas revelan estrategias predominantemente defensivas, donde se "prefiere comunicar por escrito para evitar conflictos". Esta preferencia evidencia la "colonización del mundo de la vida por la racionalidad instrumental" descrita por Habermas (1981), donde relaciones intersubjetivas basadas en entendimiento mutuo se ven desplazadas por formas comunicativas orientadas al control.

La afirmación de que su comunicación "siempre se realiza en forma asertiva y respetuosa", contrastada con la preferencia por formas escritas que minimizan la interacción directa, sugiere una concepción centrada más en la corrección formal que en la construcción de entendimientos compartidos.

La formalización comunicativa como mecanismo de distanciamiento protege a los agentes de las complejidades inherentes a relaciones auténticas, pero limita severamente las posibilidades de construcción colaborativa de alternativas pedagógicas y de resolución constructiva de conflictos.

6. Clima organizacional y normatividad

Contradicciones entre bienestar y control

Los resultados revelan una visión contradictoria donde se reconoce que la aplicación de sanciones "modifica negativamente" el ambiente escolar, mientras simultáneamente se reafirma la preferencia por "guiarse por el marco normativo" como estrategia para mantener un "buen clima organizacional con carácter normativo".

Esta contradicción evidencia las "geografías emocionales" conflictivas identificadas por Hargreaves (2001), donde coexisten aspiraciones de bienestar relacional con prácticas administrativas que socavan sistemáticamente los vínculos de confianza.

La falsa división entre normatividad y bienestar impide reconocer que un auténtico clima organizacional positivo requiere la construcción de normas consensuadas y contextualmente pertinentes, no la imposición vertical de dispositivos externos.

7. Sesgos de género

Diferenciación estereotipada

Los resultados evidencian la persistencia de estereotipos que condicionan las interacciones institucionales. La coincidencia en "tener con mayor frecuencia conflictos con maestras que con maestros" y la percepción de que "es más sencillo llegar a acuerdos con los maestros que con las maestras" reproduce marcos interpretativos generizados que condicionan la legibilidad diferencial de comportamientos similares (Butler, 2009).

Esta percepción diferenciada reproduce la tradición dualista que ha asociado históricamente lo masculino con racionalidad y capacidad de negociación, mientras vincula lo femenino con emotividad y obstinación.

La mayor frecuencia reportada de conflictos con docentes mujeres puede reflejar no una mayor conflictividad objetiva, sino una menor tolerancia institucional hacia formas de cuestionamiento o resistencia cuando provienen de mujeres. Esta dinámica perpetúa inequidades de género que contradicen los principios de equidad e inclusión de la Nueva Escuela Mexicana.

8. Dimensión emocional

Reconocimiento incipiente sin integración

El reconocimiento explícito de que "sí intervienen las emociones al momento de tomar decisiones o realizar o no alguna sanción" constituye un elemento potencialmente transformador, aunque contrasta con la predominante retórica técnico-racional sobre la aplicación normativa.

Esta admisión evidencia una tensión no resuelta entre la autoimagen profesional basada en racionalidad administrativa y la inevitable realidad emocional de las interacciones humanas en entornos institucionales.

La brevedad y generalidad de esta admisión sugiere una comprensión aún incipiente de cómo las emociones operan en la práctica directiva. La ausencia de elaboración sobre emociones específicas y su relación con factores como género o posición institucional revela limitaciones del actual discurso profesional para integrar plenamente la dimensión afectiva.

9. Autonomía profesional

Dependencia jerárquica y limitada iniciativa

Los resultados evidencian niveles limitados de autonomía profesional, manifestados en la constante búsqueda de validación de la supervisión escolar antes de tomar decisiones significativas. Esta dependencia sugiere capacidades reducidas para desarrollar criterios propios ante situaciones ambiguas y para sostener decisiones basadas en análisis contextual.

La limitada autonomía profesional compromete la posibilidad de desarrollar liderazgos educativos auténticos y contextualmente pertinentes. Esta situación contradice las expectativas de la Nueva Escuela Mexicana respecto al desarrollo de capacidades directivas para la transformación pedagógica.

10. Concepción de justicia educativa

Equidad reducida a uniformidad procedimental

La preocupación expresada por la equidad en las "concesiones" refleja una concepción limitada de justicia educativa, reducida a consistencia procedimental en lugar de atención a necesidades diferenciadas. Esta visión de justicia como mera uniformidad de trato desconoce qué circunstancias desiguales pueden requerir respuestas diferenciadas para ser genuinamente equitativas (Fraser, 2008).

La preferencia por aplicación rígida de normativas como estrategia para evitar conflictos evidencia una renuncia implícita a la construcción de comunidades profesionales basadas en confianza, diálogo y comprensión contextualizada de situaciones particulares. Esta orientación limita severamente las posibilidades de desarrollar prácticas de justicia educativa auténtica.

El análisis de las percepciones de las directoras escolares revela una relación predominantemente instrumentalista con el marco normativo, concebido primordialmente como una herramienta de control que "guía sus acciones, determina lo que se debe realizar en la escuela y cómo se debe ejecutar". Esta concepción refleja lo que Apple (2012) denomina como la "intensificación técnica" de la labor directiva, donde los procesos de gestión se reducen a la implementación eficiente de disposiciones externas, en detrimento de una comprensión ético-política de la práctica educativa.

El análisis de las percepciones directivas revela un conjunto de tensiones y contradicciones que comprometen la posibilidad de desarrollar prácticas de gestión coherentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. La predominancia de enfoques instrumentalistas, la naturalización de violencias estructurales y la limitada autonomía profesional configuran un panorama que requiere intervenciones formativas profundas para transformar las concepciones y prácticas directivas.

La investigación evidencia la necesidad urgente de desarrollar procesos formativos que integren dimensiones ética, emocional y política en la comprensión de la gestión directiva, superando los actuales modelos técnico-burocráticos que limitan el potencial transformador de las instituciones educativas.

Entrevistas con docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma

Las entrevistas con las docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma se realizaron justo al terminar la jornada escolar, en la parte externa de la escuela en tres días diferentes.

Informante	Edad	Sexo	Años de servicio	Grado	Grado de estudios
Docente A	39	Femenino	3	2° A	Licenciatura
Docente B	41	Femenino	5	5° A	Licenciatura
Docente C	43	Femenino	10	6° A	Licenciatura

Las categorías de análisis fueron construidas mediante un proceso inductivo-deductivo que integra elementos teóricos del marco conceptual de la investigación con patrones emergentes identificados durante el análisis preliminar de los datos. Este enfoque mixto permitió capturar tanto dimensiones teóricamente relevantes como aspectos específicos del contexto institucional estudiado.

La determinación de las categorías siguió los siguientes criterios:

1. **Relevancia teórica**: Cada categoría se fundamenta en constructos teóricos relacionados con violencia institucional, clima organizacional y gestión educativa
2. **Pertinencia contextual**: Las categorías responden a las particularidades del sistema educativo mexicano y la estructura organizacional de las escuelas primarias
3. **Saturación empírica**: Las categorías emergieron del análisis iterativo de los datos hasta alcanzar saturación teórica
4. **Operacionalización observable**: Cada categoría se desagrega en indicadores específicos y medibles a través de las técnicas de recolección empleadas

Los indicadores fueron diseñados para operacionalizar cada categoría mediante manifestaciones concretas y observables en el discurso y comportamiento de los informantes, permitiendo una evaluación sistemática y comparable de las dimensiones analizadas.

Las categorías de análisis y los indicadores que se tuvieron presentes durante las entrevistas y orientaron las conversaciones que se generaron gracias a las características de la entrevista semiestructurada se organizan en la siguiente tabla.

Categorías de análisis	Indicadores	A	B	C
1. Conocimiento del marco normativo	- Nivel de familiaridad con normativas escolares - Acceso a documentos normativos - Comprensión de implicaciones prácticas - Interés por actualización normativa			
2. Percepción del clima organizacional	- Valoración de relaciones profesionales -Percepción de cohesión y colaboración -Evaluación del liderazgo directivo - Sentido de comunidad profesional			
3. Fragmentación institucional	- Grado de aislamiento entre grupos - Percepción de compartimentación -Existencia de subgrupos diferenciados -Oportunidades de colaboración transversal			
4. Alfabetización sobre violencia institucional	- Capacidad para conceptualizar violencia estructural -Reconocimiento de manifestaciones de violencia institucional -Herramientas conceptuales para interpretación - Evolución conceptual tras explicación			
5. Prácticas comunicativas	- Calidad percibida de interacciones -Patrones comunicativos dominantes - Diferenciación contextual (social vs. profesional) - Experiencia de hostilidad comunicativa			
6. Sesgos de género percibidos	- Identificación de trato diferencial -Percepción de favoritismo basado en género -Diferenciación en exigencias laborales - Respuesta emocional ante discriminación			
7. Respuesta emocional ante violencia institucional	- Manifestación de miedo ante conflictos -Capacidad para verbalizar injusticia -Respuesta ante intimidación institucional - Sentimientos de impotencia vs.			
8. Posicionamiento ético frente al caso	- Evaluación ética de prácticas institucionales -Capacidad para articular juicios morales -Reconocimiento de violaciones de derechos - Solidaridad con la víctima de violencia			
9. Testimonio sobre prácticas de aislamiento	- Observación de prácticas de segregación -Conciencia sobre restricción de movimiento -Evidencia de vigilancia institucional - Documentación de privación de necesidades básicas			
10. Capacidad de agencia colectiva	- Iniciativas de resistencia colectiva -Articulación de respuestas solidarias -Búsqueda de apoyos externos - Estrategias de protección mutua			

La elaboración del siguiente cuadro comparativo responde a la necesidad metodológica de sistematizar y contrastar las percepciones de las tres docentes

entrevistadas respecto a cada categoría de análisis. Este instrumento analítico permite:

1. **Identificar patrones comunes**: Establecer elementos consensuales en las percepciones docentes
2. **Detectar diferencias significativas**: Reconocer variaciones que puedan estar relacionadas con variables como experiencia docente o grado atendido
3. **Facilitar el análisis transversal**: Permitir comparaciones sistemáticas entre categorías e informantes
4. **Evidenciar la saturación teórica**: Demostrar la consistencia de los patrones identificados
5. **Enriquecer la interpretación**: Proporcionar una base empírica sólida para el análisis teórico posterior

Cuadro Comparativo de Resultados

Categorías de Análisis	Docente A (3 años experiencia)	Docente B (5 años experiencia)	Docente C (10 años experiencia)
1. Conocimiento del marco normativo	Desconoce completamente las normativas; menciona que "no sé qué documentos debo conocer"	Reconoce la existencia de normativas, pero admite: "solo conozco lo básico de la guía operativa"	Tiene nociones vagas: "sé que hay normas, pero no las he leído completas"
2. Percepción del clima organizacional	"Cada uno hace lo suyo, no hay colaboración real"	"Hay grupos separados, como si fueran escuelas diferentes"	"El ambiente está muy fracturado, falta liderazgo"
3. Fragmentación institucional	Identifica división clara entre turnos y grados	Percibe subgrupos cerrados que no intercambian información	Observa aislamiento sistemático entre áreas de trabajo
4. Alfabetización sobre violencia institucional	No había considerado el concepto hasta la entrevista	Tras la explicación, reconoce situaciones previas no identificadas	Logra conectar experiencias pasadas con el marco teórico
5. Prácticas comunicativas	"La comunicación es muy fría en temas de trabajo"	"Solo nos hablamos bien en cosas personales, no laborales"	"Hay falta de cortesía y respeto en las reuniones"
6. Sesgos de género percibidos	Nota que "al maestro de educación física lo tratan mejor"	Identifica diferencias en exigencias: "a	Reconoce privilegios diferenciados por género

		nosotras nos piden más apoyo"	
7. Respuesta emocional ante violencia institucional	Expresa miedo ante situaciones conflictivas	Manifiesta preocupación e impotencia	Combina indignación con sentimientos de vulnerabilidad
8. Posicionamiento ético frente al caso	Califica la situación como "muy injusta"	Expresa solidaridad con la docente afectada	Cuestiona éticamente los procedimientos institucionales
9. Testimonio sobre prácticas de aislamiento	Confirma el encierro prolongado de la colega	Documenta restricciones de movimiento y comunicación	Relata la privación de necesidades básicas
10. Capacidad de agencia colectiva	Reconoce falta de organización para responder	Identifica ausencia de estrategias de apoyo mutuo	Lamenta la incapacidad de articular respuestas solidarias

Análisis de Resultados por Categorías

1. Conocimiento del Marco Normativo

Los resultados revelan un déficit generalizado en el conocimiento del marco normativo que regula la práctica docente. Este desconocimiento trasciende la experiencia profesional, manifestándose tanto en docentes noveles como en aquellas con mayor trayectoria. La situación evidenciada constituye una vulnerabilidad estructural que limita la capacidad del profesorado para defender sus derechos y comprender las implicaciones de las decisiones institucionales.

Esta carencia de alfabetización normativa no puede interpretarse como una simple negligencia individual, sino como un mecanismo sistémico que mantiene al profesorado en posición de subordinación. La ausencia de formación sistemática en el marco normativo durante la formación inicial y continua revela una intencionalidad institucional que favorece la implementación acrítica de políticas educativas.

2. Percepción del Clima Organizacional

La fragmentación del clima organizacional emerge como una constante en las tres perspectivas docentes. Esta fragmentación no se limita a diferencias interpersonales, sino que refleja una desarticulación estructural de la comunidad

educativa que impide el desarrollo de proyectos colaborativos y la construcción de una identidad institucional cohesiva.

El deterioro del clima organizacional debe analizarse en el contexto de las políticas educativas neoliberales que han promovido la competencia individual sobre la colaboración profesional. Esta atomización del colectivo docente facilita la implementación de medidas de control vertical y limita las posibilidades de resistencia organizada frente a prácticas institucionales cuestionables.

3. Fragmentación Institucional

Los resultados evidencian una compartimentación sistemática que opera a múltiples niveles: entre turnos, grados, áreas de especialización y grupos informales. Esta fragmentación trasciende las diferencias pedagógicas para constituirse en barreras estructurales que impiden el intercambio profesional y la construcción de comunidades de práctica.

La fragmentación institucional no es un fenómeno espontáneo, sino producto de estructuras organizacionales y prácticas de gestión que privilegian el control vertical sobre la coordinación horizontal. Esta situación contradice los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que enfatiza la colaboración y el trabajo colegiado como elementos centrales de la transformación educativa.

4. Alfabetización sobre Violencia Institucional

Un resultado particularmente significativo es la ausencia inicial de marcos conceptuales para identificar y nombrar manifestaciones de violencia institucional. Sin embargo, las tres docentes demostraron capacidad de reconceptualización tras recibir información teórica, lo que sugiere la existencia de recursos cognitivos latentes que requieren activación a través de procesos formativos específicos.

La analfabetización conceptual sobre violencia institucional opera como mecanismo de normalización que facilita la perpetuación de prácticas abusivas. La transformación conceptual evidenciada tras la intervención formativa demuestra el potencial emancipatorio de la educación crítica y la necesidad de incluir estos marcos teóricos en la formación docente.

5. Prácticas Comunicativas

Las prácticas comunicativas descritas revelan una patología en los procesos de interacción profesional caracterizada por la bifurcación entre comunicación social cordial y comunicación laboral hostil. Esta segregación comunicativa erosiona las bases del reconocimiento profesional mutuo y genera un ambiente propicio para la normalización de tratos irrespetuosos.

El deterioro comunicativo refleja la penetración de lógicas mercantiles en el ámbito educativo, donde las relaciones interpersonales se instrumentalizan en función de resultados medibles. Esta situación contradice los fundamentos pedagógicos que requieren de relaciones basadas en el respeto mutuo y la confianza profesional.

6. Sesgos de Género Percibidos

Los resultados evidencian patrones consistentes de trato diferencial basado en género, manifestados en privilegios otorgados al único docente masculino y exigencias diferenciadas hacia las docentes mujeres. Esta discriminación opera a través de microprácticas aparentemente rutinarias que perpetúan estructuras patriarcales dentro del espacio educativo.

La persistencia de sesgos de género en instituciones educativas resulta particularmente problemática considerando su función formativa y su compromiso formal con la equidad. Estos resultados demandan intervenciones específicas que aborden tanto las manifestaciones explícitas como las formas sutiles de discriminación de género.

7. Respuesta Emocional ante Violencia Institucional

Las respuestas emocionales documentadas revelan un espectro que va desde el miedo hasta la indignación ética, mediado por sentimientos de impotencia y vulnerabilidad. Esta diversidad emocional refleja diferentes estrategias de procesamiento psicológico ante situaciones percibidas como amenazantes o injustas.

La manifestación de miedo como respuesta predominante evidencia la efectividad de la violencia institucional como mecanismo de control social. Esta situación requiere intervenciones que fortalezcan la resiliencia emocional del profesorado y proporcionen recursos para el procesamiento colectivo de experiencias traumáticas.

8. Posicionamiento Ético frente al Caso

A pesar de las limitaciones conceptuales identificadas, las tres docentes mantienen una capacidad de juicio ético que les permite evaluar críticamente las prácticas institucionales observadas. Esta capacidad sugiere la persistencia de recursos morales que pueden ser movilizados para procesos de transformación institucional.

La capacidad de juicio ético constituye un recurso fundamental para la resistencia frente a prácticas institucionales abusivas. Su preservación a pesar del contexto adverso indica la existencia de valores profesionales profundos que pueden servir como base para procesos de cambio institucional.

9. Testimonio sobre Prácticas de Aislamiento

Los testimonios documentados sobre prácticas de aislamiento revelan violaciones flagrantes de derechos humanos fundamentales implementadas como procedimientos administrativos aparentemente rutinarios. Esta normalización burocrática de la violencia evidencia la profundidad de la crisis ética institucional.

Las prácticas de aislamiento documentadas constituyen formas extremas de violencia institucional que requieren intervención inmediata. Su implementación revela la existencia de estructuras de poder que operan al margen de los marcos normativos de protección de derechos humanos.

10. Capacidad de Agencia Colectiva

Los resultados revelan una ausencia casi total de mecanismos de respuesta colectiva frente a situaciones de violencia institucional. Esta carencia se vincula

directamente con la fragmentación comunitaria documentada y constituye uno de los factores que perpetúan las condiciones de vulnerabilidad docente.

La ausencia de agencia colectiva no puede atribuirse únicamente a deficiencias organizacionales del profesorado, sino que debe comprenderse como resultado de estructuras institucionales que sistemáticamente desarticulan las posibilidades de resistencia organizada.

Los resultados obtenidos configuran un panorama complejo donde múltiples factores convergen para generar condiciones de vulnerabilidad estructural del profesorado frente a manifestaciones de violencia institucional. Esta vulnerabilidad no constituye una característica inherente a la profesión docente, sino el resultado de procesos sistemáticos de desprofesionalización y des empoderamiento que requieren intervenciones multidimensionales para su transformación.

El análisis de las percepciones docentes revela un profundo desconocimiento del marco normativo que regula su práctica profesional, evidenciado en la afirmación generalizada de que "no conocen el marco normativo" y su vaga noción de que "la mayoría de las normas están en la guía operativa". Esta carencia de alfabetización normativa constituye lo que Foucault (1980) caracterizaría como un mecanismo de poder/conocimiento, donde la ignorancia no representa una simple ausencia de información, sino una condición efectiva productiva que facilita el ejercicio del poder institucional sobre sujetos vulnerabilizados.

A diferencia de las directoras y supervisoras analizadas previamente, quienes exhibían una relación instrumental con el marco normativo como herramienta de control, los docentes se encuentran en una posición de vulnerabilidad estructural precisamente por su desconocimiento del andamiaje normativo que regula y potencialmente protege su ejercicio profesional. Como señala Kelchtermans (2005), esta vulnerabilidad no es meramente circunstancial, sino constitutiva de una profesión donde las condiciones estructurales sistemáticamente des empoderan a quienes están sujetos a decisiones institucionales sin proporcionarles las herramientas conceptuales para interpretarlas críticamente.

La invisibilización opera normativa, así como un mecanismo de lo que Young (2011) denomina "opresión sistémica", donde la falta de acceso a conocimientos cruciales sobre derechos y procedimientos genera condiciones para la legitimación de prácticas potencialmente abusivas. Esta situación contradice frontalmente los principios fundamentales del Estado de derecho y la ética del servicio público, que presuponen que los sujetos afectados por normativas conozcan suficientemente las regulaciones que rigen su actividad profesional.

Las percepciones sobre el clima organizacional revelan un entorno profundamente fragmentado, donde "sienten que cada grupo es una escuela aparte" y donde "no hay un buen clima organizacional porque no todos los maestros y maestras hacen lo que deben hacer". Esta caracterización evidencia lo que Ball (2003) identifica como los efectos atomizadores de las tecnologías de gestión neoliberal, que erosionan sistemáticamente las bases de la solidaridad profesional mediante la individualización de la responsabilidad y la competitividad inducida.

Particularmente reveladora resulta la atribución causal que responsabiliza simultáneamente a colegas que "se hacen tontos o simplemente ignoran los acuerdos" ya una dirección que "no ayuda en nada a que se lleven bien", reflejando una compleja dinámica donde la fragmentación institucional genera ciclos de desconfianza que se autoperpetúan. Esta situación ilustra lo que Sennett (2000) denomina la "corrosión del carácter" en entornos institucionales contemporáneos, donde las condiciones estructurales socavan sistemáticamente las bases de confianza necesarias para la construcción de comunidades profesionales cohesionadas.

La percepción de que "no ven cómo trabajar en forma colaborativa" adquiere especial significación a la luz del caso específico analizado, pues la fragmentación comunitaria no constituye meramente un déficit organizacional, sino un mecanismo que objetivamente dificulta la articulación de respuestas colectivas frente a prácticas institucionales potencialmente abusivas. Como señala Butler (2009), la vulnerabilidad frente a la violencia institucional se distribuye diferencialmente según la existencia o ausencia de redes de protección y solidaridad, por lo que la

atomización del colectivo docente opera como condición facilitadora para el ejercicio de formas arbitrarias de poder institucional.

Un resultado particularmente significativo es la incapacidad de los docentes para "definir ningún tipo de estas violencias" y su admisión de que "tampoco se había puesto a pensar que existía en la escuela" hasta recibir una explicación conceptual. Esta carencia de herramientas conceptuales para nombrar y analizar sus experiencias institucionales ilustra lo que Bourdieu (2007) caracteriza como la "violencia simbólica", donde la ausencia de categorías interpretativas adecuadas facilita la naturalización y aceptación de relaciones de dominación.

La transformación perceptiva experimentada tras recibir explicaciones conceptuales evidencia el potencial emancipatorio de lo que Freire (1970) denomina "concientización", donde el acceso a marcos interpretativos críticos permite reconceptualizar experiencias previamente naturalizadas como manifestaciones de dinámicas estructurales más amplias. Este proceso sugiere que la alfabetización conceptual sobre violencia institucional constituye un primer paso indispensable para cualquier proyecto de transformación de las condiciones que la posibilitan.

La coexistencia de esta analfabetización conceptual en las docentes con el conocimiento técnico-instrumental del marco normativo exhibido por directores y supervisoras configura lo que Lyotard (1984) caracterizaría como una distribución diferencial del conocimiento que refuerza asimetrías de poder preexistentes. Mientras las figuras de autoridad acceden a conocimientos que les permiten operacionalizar mecanismos institucionales, los docentes carecen de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar crítica y potencialmente resistir estas operacionalizaciones.

Las prácticas comunicativas descritas revelan una profunda patología en los procesos de reconocimiento intersubjetivo, evidenciada en la percepción de que "es mala la forma de comunicarse, no hay un buen trato ni cortesía o amabilidad". Esta degradación comunicativa refleja lo que Honneth (1995) caracteriza como la erosión de las formas básicas de reconocimiento necesarias para la integridad personal y profesional.

Particularmente significativo resulta la bifurcación comunicativa donde interacciones amables ocurren exclusivamente "cuando están entre las maestras con las que se llevan bien, pero en temas triviales", mientras que "cuando se trata de algún trabajo o actividad es muy difícil que se hablen con cortesía o de forma asertiva y proactiva". Esta segregación entre comunicación social y profesional evidencia lo que Habermas (1981) identifica como la colonización del mundo de la vida por racionalidades instrumentales, donde las interacciones orientadas a tareas se desvinculan progresivamente de las normas básicas de reconocimiento intersubjetivo.

Este deterioro comunicativo no constituye simplemente un déficit relacional, sino que configura el sustrato cotidiano donde se normaliza la deshumanización del otro como interlocutor legítimo. Como señala Butler (2004), la vulnerabilidad frente a la violencia institucional se construye progresivamente mediante la erosión de marcos de reconocimiento que garantizan la legibilidad del otro como sujeto merecedor de consideración ética. Las patologías comunicativas descritas operan, así como condiciones preparatorias para formas más explícitas de violencia institucional, al erosionar las barreras normativas que derivan del reconocimiento del otro como interlocutor legítimo.

Las percepciones sobre diferencias de trato basadas en género revelan la persistencia de sesgos estructurales en la distribución de exigencias y privilegios institucionales. La observación de que "al maestro de Educación Física, que es el único maestro de la escuela, lo procura mucho" y la identificación de diferencias en las exigencias de apoyo donde "debemos ayudar al maestro de educación física pero no a la de inglés" evidencian lo que Fraser (2015) caracteriza como formas de injusticia tanto distributiva como de reconocimiento basado en género.

Este trato diferencial adquiere particular significación en un contexto donde, como revelaron los testimonios de directoras y supervisoras, existe una percepción generalizada de mayor "dificultad" para gestionar las relaciones con docentes mujeres. La convergencia entre la percepción de las figuras de autoridad sobre la "problematicidad" de las maestras y la observación docente sobre privilegios

otorgados al único maestro varón configura un patrón consistente de lo que Bourdieu (2000) denomina "dominación masculina", operando a través de micro prácticas cotidianas normalizadas.

Este sesgo de género no constituye simplemente una desigualdad aislada, sino que se entrelaza con las dinámicas de violencia institucional más amplias, configurando lo que Crenshaw (1991) caracterizaría como una interseccionalidad donde el género opera como factor que modula la vulnerabilidad diferencial frente a prácticas institucionales potencialmente abusivas. El caso específico analizado, donde la víctima de prácticas de aislamiento institucional es una maestra, no puede desvincularse de estas percepciones sobre tratos diferenciales basados en género.

Las percepciones docentes sobre el caso específico de la "Maestra K" constituyen un testimonio particularmente significativo sobre prácticas institucionales que trascienden la violencia simbólica para manifestarse como formas explícitas de violencia directa. La observación de que la docente estuvo "encerrada en el salón de juntas por un mes, aislada de todos estudiantes, docentes e incluso padres de familia" y que "ni al baño podía ir" pues "no tenía permiso de la dirección escolar para salir del salón" revela prácticas institucionales que violentan derechos humanos fundamentales.

Estas prácticas de aislamiento forzado y restricción de movimiento, incluso para necesidades fisiológicas básicas, constituyen lo que Agamben (1995) caracterizaría como la producción de un "estado de excepción" donde ciertos sujetos son despojados de protecciones jurídicas fundamentales. La naturalización institucional de estas prácticas evidencia lo que Arendt (2003) identifica como la "banalidad del mal", donde acciones objetivamente violatorias de derechos humanos básicos se integran en procedimientos administrativos aparentemente rutinarios.

Especialmente ilustrativo resulta el contraste entre la meticulosidad documental exhibida por directores y supervisoras en la aplicación del marco normativo y la flagrante violación de derechos fundamentales evidenciada en estas prácticas de aislamiento. Esta contradicción ilustra lo que Mbembe (2003) denomina

como la coexistencia de racionalidades biopolíticas modernas, obsesionadas con la documentación y los procedimientos, con prácticas necro políticas que exponen a ciertos cuerpos a condiciones de degradación y sufrimiento.

La respuesta emocional de los docentes ante los eventos presenciados revela la complejidad psicológica de la experiencia de violencia institucional como testigos. La experiencia de "miedo" descrita cuando "los padres de familia cerraron las vialidades" evidencia lo que Ahmed (2014) caracteriza como la circulación social de emociones que adhieren a ciertos cuerpos y eventos, configurando respuestas colectivas ante situaciones percibidas como amenazas.

Particularmente significativo resulta que la movilización de padres de familia, presumiblemente en protesta por las condiciones impuestas a la docente, genera miedo en las observadoras, mientras que la observación directa de prácticas de aislamiento y restricción de movimiento provoca principalmente una evaluación cognitiva de injusticia ("Para ellas fue injusto todo el proceso"). Esta diferenciación refleja lo que Butler (2009) identifica como marcos diferenciales de interpretación que condicionan qué manifestaciones de violencia resultan reconocibles como amenazas y cuáles se normalizan como procedimientos institucionales, aun cuando sean evaluadas como injustos.

La capacidad para articular un juicio ético explícito sobre la situación (“fue injusto todo el proceso”) evidencia, sin embargo, que la normalización de la violencia institucional no es absoluta, y que persisten recursos morales para la evaluación crítica de prácticas institucionales, aun en contextos donde escasean las herramientas conceptuales para articularlos sistemáticamente. Esta capacidad de juicio moral constituye un recurso potencial para lo que Zembylas (2018) denomina "pedagogías de la incomodidad", donde el reconocimiento del sufrimiento institucionalizado puede catalizar procesos de transformación de las condiciones que lo posibilitan.

La capacidad de aprendizaje conceptual y juicio ético evidenciada por las participantes sugiere la existencia de recursos potenciales para la construcción de alternativas institucionales más justas y democráticas. Sin embargo, la

materialización de estas potencialidades requiere transformaciones estructurales que aborden simultáneamente las dimensiones normativas, organizacionales, comunicativas y culturales identificadas en este análisis.

Los resultados apuntan hacia la necesidad urgente de desarrollar estrategias integrales que incluyan: alfabetización normativa del profesorado, fortalecimiento de comunidades profesionales colaborativas, desarrollo de marcos conceptuales críticos, reconstrucción de patrones comunicativos respetuosos, eliminación de sesgos discriminatorios, y construcción de mecanismos de agencia colectiva que permitan respuestas organizadas frente a prácticas institucionales abusivas.

El análisis integrado de las percepciones de docentes, directores y supervisoras configura un panorama donde la vulnerabilidad del profesorado frente a la violencia institucional se construye a través de múltiples mecanismos interrelacionados: la invisibilización normativa que priva de herramientas de defensa, la fragmentación comunitaria que desarticula posibilidades de resistencia colectiva, la analfabetización conceptual que normaliza prácticas potencialmente abusivas, las patologías comunicativas que erosionan el reconocimiento intersubjetivo, y los sesgos de género que distribuyen diferencialmente privilegios y vulnerabilidades.

Este entramado de condiciones configura lo que Butler (2004) caracterizaría como una "precariedad inducida", donde ciertas poblaciones son sistemáticamente expuestas a condiciones que incrementan su vulnerabilidad frente a diversas formas de violencia. Lo distintivo del caso analizado es cómo esta precariedad se construye precisamente en el seno de instituciones educativas teóricamente orientadas hacia el desarrollo humano y la construcción de comunidades de aprendizaje.

El testimonio sobre prácticas limpias de aislamiento y restricción revela cómo, bajo ciertas condiciones, la violencia institucional normalizada puede escalar hacia formas extremas que atentan contra derechos humanos fundamentales. Sin embargo, la persistencia de capacidades para el juicio ético y la posibilidad de aprendizaje conceptual evidenciada tras recibir explicaciones sobre violencia

institucional sugiere que existen recursos potenciales para interrumpir estos procesos de normalización y escalonamiento.

Este análisis apunta hacia la necesidad de intervenciones multidimensionales que aborden simultáneamente la alfabetización normativa del profesorado, el fortalecimiento de comunidades profesionales solidarias, el desarrollo de herramientas conceptuales para interpretar críticamente experiencias institucionales, la reconstrucción de patrones comunicativos basados en el reconocimiento intersubjetivo, y la problemática específica de sesgos de género en las prácticas institucionales. Solo mediante aproximaciones que reconozcan la complejidad sistémica de la violencia institucional podrán desarrollarse estrategias efectivas para su transformación.

Entrevistas con madres de familia de la escuela primaria Leyes de Reforma

Los días 3, 4 y 5 de marzo de 2024, se realizaron las entrevistas con tres diferentes madres de familia que eran parte del grupo de 5° grado grupo A en el ciclo escolar 2022-2023 en la escuela primaria Leyes de Reforma.

Informante	Edad	Sexo	Ocupación	No. de hijos	Grado de estudios
Mamá A	35	Femenino	Contadora	3	Licenciatura
Mamá B	38	Femenino	Comerciante	2	Bachillerato
Mamá C	41	Femenino	Enfermera	2	Licenciatura

Nota metodológica: Las tres participantes formaban parte del grupo de 5° grado A durante el ciclo escolar 2022-2023, atendido por la Maestra K, lo que les proporciona una perspectiva directa sobre el caso específico analizado.

Las entrevistas fueron orientadas gracias a las categorías de análisis y a los indicadores que se organizan en la siguiente tabla:

Categorías de análisis	**Indicadores**	**A**	**B**	**C**
1. Normativa de alfabetización	- Conocimiento del marco normativo educativo - Comprensión de derechos educativos - Familiaridad con procedimientos institucionales - Acceso a información sobre regulaciones escolares			
2. Percepción del clima institucional	- Identificación de dinámicas relacionales - Reconocimiento de subgrupos y fragmentación			

	- Observación de tratos diferenciales - Evaluación del liderazgo directivo			
3. Experiencias comunicativas con la institución	- Accesibilidad percibida de actores educativos - Calidad de interacciones comunicativas - Patrones de evasión institucional - Satisfacción con respuestas institucionales			
4. Reconocimiento de violencia institucional	- Capacidad para identificar violencia directa -Alfabetización sobre violencia estructural -Sensibilidad ante manifestaciones sutiles de violencia - Evolución conceptual tras recibir explicaciones			
5. Percepción de períodos de género	- Identificación de tratos diferenciados por género -Experiencias comunicativas según género del interlocutor - Observación de privilegios basados en género - Interpretación de diferencias comunicativas por género			
6. Lectura de manifestaciones emocionales	- Capacidad para interpretar señales emocionales - Atribución de motivos a estados emocionales - Percepción de impacto emocional en decisiones - Experiencia de hostilidad emocional			
7. Narrativas sobre el caso específico	- Construcción cronológica de acontecimientos - Identificación de inconsistencias institucionales - Contraste entre discurso oficial y observaciones - Interpretación de motivaciones institucionales			
8. Observación de prácticas de aislamiento	- Documentación de restricciones de movimiento -Testimonio sobre prohibiciones de contacto -Percepción de vigilancia institucional - Constatación de segregación física			
9. Evaluación del impacto pedagógico	- Percepción de cambios en aprendizaje - Identificación de retrocesos académicos - Observación de transformaciones conductuales - Valoración de interferencias pedagógicas			
10. Capacidad de agencia colectiva	- Estrategias de organización comunitaria - Acciones de presión y resistencia -Búsqueda de interlocución institucional - Solidaridad con docentes afectados			

La construcción de categorías de análisis para las entrevistas con madres de familia respondió a un proceso metodológico específico que consideró su posición particular como actores externos-internos del sistema educativo. A diferencia de las categorías empleadas con personal educativo, estas dimensiones fueron diseñadas para capturar las perspectivas de quienes ejercen el derecho a la corresponsabilidad educativa establecido en el marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana.

El proceso de determinación siguió los siguientes criterios metodológicos:

1. **Pertinencia contextual diferenciada**: Reconocimiento de que las familias acceden a la información institucional de manera distinta al personal educativo, requiriendo indicadores adaptados a su posición específica
2. **Capacidad observacional situada**: Valoración de las familias como observadoras privilegiadas de dinámicas institucionales por su posición simultáneamente interna y externa al sistema escolar
3. **Integración de saberes experienciales**: Incorporación de conocimientos derivados de la experiencia cotidiana de interacción con la institución educativa
4. **Dimensión participativa**: Enfoque en la capacidad de agencia colectiva y participación comunitaria como elementos centrales de la democratización educativa

Las categorías emergen de la intersección entre marcos teóricos sobre participación social en educación, justicia educativa y violencia institucional, con patrones identificados en las narrativas familiares sobre sus experiencias escolares.

La elaboración del siguiente cuadro comparativo responde a la necesidad de sistematizar las percepciones familiares considerando sus diferentes perfiles socioeducativos y ocupacionales. Este análisis diferenciado permite:

1. **Identificar patrones transversales**: Elementos consensuales que trascienden diferencias individuales
2. **Reconocer especificidades formativas**: Variaciones relacionadas con el nivel educativo de las informantes
3. **Contrastar perspectivas profesionales**: Diferencias derivadas de sus experiencias laborales diversas
4. **Evaluar la consistencia testimonial**: Validación cruzada de observaciones sobre eventos específicos

5. **Comprender la construcción social del conocimiento**: Procesos colectivos de interpretación de experiencias institucionales

Cuadro Comparativo de Resultados por Categorías

Categorías de Análisis	Mamá A (Contadora, Licenciatura)	Mamá B (Comerciante, Bachillerato)	Mamá C (Enfermera, Licenciatura)
1. Alfabetización normativa	"Conozco que existe el artículo 3° pero no sé qué más documentos regulan la educación"	"No conozco bien las normas, solo sé que los niños tienen derecho a la educación"	"Sé que hay leyes pero nunca me han explicado cuáles son mis derechos como madre"
2. Percepción del clima institucional	"Se nota que hay grupos separados de maestros, no trabajan unidos"	"Hay maestras que se llevan bien entre ellas, pero con otras no se hablan"	"La directora trata diferente a cada maestro, a algunos les habla golpeado"
3. Experiencias comunicativas con la institución	"Para hablar con la directora hay que hacer cita y te trata cortante"	"Las maestras siempre tienen prisa y te hablan como si no supieras nada"	"Con los maestros hombres la comunicación es mejor, son más pacientes"
4. Reconocimiento de violencia institucional	Tras la explicación conceptual: "Ahora entiendo que eso que vi sí era violencia"	"No sabía que eso se llamara así, pero siempre me pareció injusto"	"Con la información que me das, puedo identificar varias situaciones problemáticas"
5. Percepción de sesgos de género	"A los papás los atienden con más sonrisas y paciencia"	"Los maestros hombres son más amables que las maestras mujeres"	"Se nota la diferencia de trato según si eres hombre o mujer"
6. Lectura de manifestaciones emocionales	"La directora siempre parece molesta cuando habla con las mamás"	"Se nota en su tono de voz cuando están enojadas las maestras"	"Sus decisiones parecen estar influidas por su mal humor constante"
7. Narrativas sobre el caso específico	"La directora nunca explicó claramente qué había hecho la Maestra K"	"Fue muy raro todo el proceso, parecía mentira lo que decían"	"Nosotras investigamos y las mamás que supuestamente se quejaron eran amigas de la directora"
8. Observación de prácticas de aislamiento	"Tenían encerrada a la Maestra K en un salón por semanas"	"No la dejaban ni ir al baño sin permiso"	"Nos prohibían hablar o saludar a la maestra"
9. Evaluación del impacto pedagógico	"El rendimiento académico de los niños bajó mucho después"	"Los hábitos de los niños empeoraron, especialmente de higiene"	"Se notó el retroceso en el aprendizaje y comportamiento"
10. Capacidad de agencia colectiva	"Nos organizamos para cerrar la calle y presionar"	"Decidimos actuar porque estaba afectando a nuestros hijos"	"Buscamos apoyos externos pero la respuesta institucional fue limitada"

Análisis de Resultados por Categorías

1. Alfabetización Normativa

Los resultados evidencian una marginalización epistémica sistemática respecto al marco normativo educativo, manifestada en el conocimiento fragmentario limitado al artículo 3° constitucional y nociones vagas sobre derechos educativos. Esta situación configura lo que podemos denominar una "exclusión cognitiva institucionalizada" que limita significativamente la capacidad de las familias para ejercer plenamente su derecho a la corresponsabilidad educativa.

La ausencia de alfabetización normativa en las familias no puede interpretarse como negligencia personal, sino como resultado de políticas educativas que sistemáticamente han excluido a los sectores familiares de los procesos de información y formación sobre sus derechos y responsabilidades. Esta situación contradice frontalmente los principios participativos de la Nueva Escuela Mexicana y evidencia la persistencia de concepciones verticalistas que mantienen a las familias en posición de subordinación epistémica frente a la autoridad educativa.

Las participantes demuestran una aguda capacidad observacional para identificar fragmentaciones organizacionales y tratos diferenciados, evidenciando que su posición externa-interna les proporciona perspectivas privilegiadas para detectar dinámicas relacionales que pueden estar naturalizadas para los actores internos del sistema.

La capacidad de las madres para identificar inconsistencias en el liderazgo directivo y fragmentaciones del colectivo docente revela la existencia de saberes situados que constituyen recursos valiosos para la mejora institucional. Sin embargo, la ausencia de mecanismos institucionales para incorporar estas perspectivas en procesos de autoevaluación y mejora continua representa una oportunidad desaprovechada para la construcción de comunidades educativas más cohesivas y democráticas.

3. Experiencias Comunicativas con la Institución

Los patrones comunicativos descritos revelan formas sistemáticas de invalidación intersubjetiva que trascienden deficiencias técnicas para constituirse en prácticas de violencia simbólica que niegan el estatus de las familias como interlocutoras legítimas en el proceso educativo.

Las experiencias comunicativas documentadas evidencian la persistencia de culturas institucionales autoritarias que contradicen los principios dialógicos y participativos que fundamentan la gestión educativa democrática. La diferenciación comunicativa basada en género del interlocutor revela además la intersección de múltiples formas de discriminación que requieren intervenciones específicas para la construcción de espacios comunicativos genuinamente inclusivos.

4. Reconocimiento de Violencia Institucional

La transformación conceptual evidenciada tras recibir marcos teóricos sobre violencia institucional demuestra la existencia de recursos cognitivos latentes que requieren activación mediante procesos formativos específicos. Esta capacidad de reconceptualización sugiere potencialidades emancipatorias que pueden ser movilizadas para la construcción de culturas institucionales más justas.

La ausencia inicial de marcos conceptuales para nombrar experiencias de violencia institucional opera como mecanismo de normalización que facilita la perpetuación de prácticas abusivas. La educación crítica emerge, como herramienta fundamental para el desarrollo de capacidades analíticas que permitan a las familias identificar, interpretar y potencialmente resistir manifestaciones de violencia estructural en contextos educativos.

5. Percepción de Sesgos de Género

Los resultados evidencian patrones consistentes de discriminación de género en las interacciones institucionales, donde el género opera como factor determinante en la calidad de las comunicaciones y el reconocimiento intersubjetivo. Esta discriminación se manifiesta tanto en el trato diferencial recibido según el género de las familias como en las percepciones sobre el personal educativo.

La persistencia de sesgos de género en instituciones educativas resulta particularmente problemática considerando su mandato formativo en valores de equidad e inclusión. Estos resultados demandan el desarrollo de estrategias específicas de sensibilización y transformación cultural que aborden tanto las manifestaciones explícitas como las formas sutiles de discriminación de género en las prácticas educativas cotidianas.

6. Lectura de Manifestaciones Emocionales

La capacidad de las participantes para interpretar estados emocionales del personal educativo y conectarlos con procesos decisionales revela formas de alfabetización emocional que constituyen recursos valiosos para la comprensión de dinámicas institucionales frecuentemente invisibilizadas desde aproximaciones técnico-racionales.

La sensibilidad emocional de las familias proporciona información relevante sobre dimensiones afectivas de la gestión educativa que frecuentemente son subestimadas en enfoques administrativistas. La integración de estas perspectivas en procesos de evaluación y mejora institucional podría contribuir al desarrollo de culturas organizacionales más conscientes de sus dimensiones emocionales y relacionales.

7. Narrativas sobre el Caso Específico

Las reconstrucciones narrativas del conflicto específico evidencian capacidades investigativas comunitarias que permitieron identificar inconsistencias en versiones institucionales oficiales y generar interpretaciones alternativas basadas en investigación directa con actores involucrados.

La capacidad investigativa demostrada por las familias cuestiona concepciones que las posicionan como receptoras pasivas de información institucional. Sus procesos de investigación comunitaria evidencian recursos para la construcción de conocimiento situado que puede complementar y cuestionar narrativas institucionales dominantes, contribuyendo así a una comprensión más compleja y democrática de los conflictos educativos.

8. Observación de Prácticas de Aislamiento

Los testimonios sobre prácticas de aislamiento físico y social impuestas a la docente constituyen evidencia directa de violaciones a derechos humanos fundamentales implementadas como procedimientos administrativos aparentemente rutinarios.

Las prácticas de aislamiento documentadas revelan la existencia de mecanismos disciplinarios que operan al margen de garantías jurídicas básicas, evidenciando la urgente necesidad de fortalecer sistemas de supervisión y protección de derechos en contextos educativos. La normalización institucional de estas prácticas requiere intervenciones inmediatas que restablezcan el respeto por la dignidad humana como principio fundamental de la gestión educativa.

9. Evaluación del Impacto Pedagógico

La documentación detallada de deterioros en aprendizaje y comportamiento estudiantil evidencia la capacidad de las familias para establecer conexiones entre dinámicas institucionales y resultados educativos, proporcionando evidencia empírica sobre los efectos pedagógicos de la violencia institucional.

La sensibilidad de las familias para detectar impactos pedagógicos de conflictos institucionales revela la existencia de conocimientos situados sobre procesos de aprendizaje que frecuentemente son subestimados por aproximaciones técnicas centradas en indicadores cuantitativos. Esta perspectiva integral que conecta bienestar docente, clima institucional y resultados educativos ofrece comprensiones valiosas para el desarrollo de políticas educativas más holísticas.

10. Capacidad de Agencia Colectiva

La transición desde la observación crítica hacia la acción colectiva organizada evidencia capacidades para la construcción de respuestas comunitarias que trascienden las limitaciones impuestas por la marginalización epistémica institucional.

La movilización familiar documentada representa un ejercicio legítimo de participación social en educación que, sin embargo, fue interpretado institucionalmente como interferencia externa. Esta disonancia revela la persistencia de concepciones autoritarias que limitan la participación familiar a roles subordinados, contradiciendo principios democráticos que fundamentan la corresponsabilidad educativa.

Los resultados evidencian que la posición aparentemente marginal de las familias respecto al sistema educativo formal les proporciona perspectivas epistémicamente privilegiadas para identificar dinámicas institucionales que permanecen invisibilizadas desde posiciones de mayor proximidad al poder institucional. Esta capacidad observacional constituye lo que podemos denominar "conocimientos situados" que emergen de la experiencia específica de estar simultáneamente dentro y fuera del sistema educativo.

La convergencia entre observaciones familiares y testimonios de otros actores educativos sugiere que las perspectivas desde los márgenes no constituyen visiones sesgadas o incompletas, sino complementos indispensables para una comprensión integral de la complejidad institucional. La capacidad de las participantes para detectar sesgos de género, fragmentaciones organizacionales y patologías comunicativas evidencia la existencia de saberes experienciales que enriquecen significativamente los marcos interpretativos disponibles para la mejora educativa.

Las narrativas familiares enfatizan dimensiones emocionales y relacionales del proceso educativo que frecuentemente son subestimadas en aproximaciones técnico-administrativas dominantes. La preocupación expresada por impactos en "hábitos de higiene" y aspectos comportamentales revela una comprensión integral de la educación que trasciende indicadores académicos cuantitativos para incluir dimensiones formativas más amplias.

Esta perspectiva holística sobre la calidad educativa, que integra aprendizaje académico, desarrollo emocional, formación de hábitos y construcción de vínculos

afectivos, ofrece marcos interpretativos más complejos para la evaluación de prácticas institucionales y sus efectos en el desarrollo integral del estudiantado.

La movilización documentada trasciende concepciones limitadas de participación familiar como apoyo a actividades predeterminadas por la institución, para constituirse en un ejercicio de ciudadanía educativa que incluye la evaluación crítica de prácticas institucionales y la articulación de respuestas colectivas ante situaciones percibidas como injustas.

Esta forma de participación, caracterizada por la investigación comunitaria, la construcción de interpretaciones alternativas y la organización de respuestas colectivas, representa una modalidad de democratización educativa que emerge desde las propias comunidades escolares, independientemente de espacios institucionales formalmente establecidos para tal fin.

Las narrativas de las madres de familia revelan un profundo desconocimiento respecto al marco normativo y los procesos institucionales, evidenciada en afirmaciones como "no conocen el marco normativo" y su vago conocimiento del artículo 3° constitucional. Esta exclusión del conocimiento institucional no constituye simplemente una carencia informativa, sino lo que Fricker (2007) caracteriza como una "injusticia epistémica", donde ciertos grupos son sistemáticamente privados de recursos conceptuales necesarios para interpretar y comunicar efectivamente sus experiencias sociales.

A diferencia de los actores institucionales analizados previamente (supervisoras, directores y docentes), quienes exhibían diversos grados de familiaridad con el marco normativo, las madres se encuentran en una posición de vulnerabilidad cognitiva que limita significativamente su capacidad para ejercer sus derechos como corresponsables del proceso educativo. Esta asimetría informativa configura lo que Young (2011) denomina como formas estructurales de opresión que operan no mediante la prohibición explícita de participación, sino a través de la privación de herramientas conceptuales necesarias para una participación efectiva.

Esta marginalización epistémica adquiere particular relevancia en el contexto del conflicto específico analizado, pues condiciona profundamente la capacidad de las madres para comprender procedimientos institucionales, evaluar la legitimidad de acciones directivas, y articular efectivamente sus preocupaciones. Como señala Santos (2010), esta producción activa de "ausencia de conocimiento" constituye un mecanismo fundamental de lo que denomina "epistemicidio", donde ciertos saberes y posibilidades interpretativas son sistemáticamente excluidas de los espacios institucionales.

Las percepciones sobre el clima organizacional revelan una notable capacidad observacional para identificar dinámicas relacionales complejas, pese a la inicial falta de familiaridad con el concepto. La observación de que "entre las maestras y maestros no todos se llevan bien" y la identificación de "grupos de maestras o maestros que si trabajan juntos, pero no están integrados como un solo equipo" evidencia una aguda sensibilidad para detectar fragmentaciones institucionales que impactan la experiencia educativa.

Particularmente significativa resulta la constatación de tratos diferenciales por parte de la dirección, donde "a algunos parecía exigirles más y les hablaban golpeado, otros recibían otro trato, con mayor amabilidad". Esta percepción de inconsistencia relacional coincide con lo que Butler (2009) describe como la distribución diferencial del reconocimiento, donde ciertos sujetos son agrupados como más plenamente humanos y merecedores de consideración que otros.

La capacidad de las madres para identificar estas dinámicas relacionales complejas, pese a su marginalización epistémica respecto a marcos normativos formales, evidencia lo que Haraway (1988) caracteriza como "conocimientos situados", donde posiciones sociales marginadas pueden generar perspectivas epistémicamente privilegiadas para identificar dinámicas de poder invisibilizadas desde posiciones dominantes. Esta capacidad observacional constituye un recurso valioso pero frecuentemente desaprovechado para la comprensión y potencial transformación de culturas institucionales problemáticas.

Las experiencias comunicativas relacionadas evidencian patrones sistemáticos de invalidación intersubjetiva que trascienden deficiencias comunicativas puntuales para configurar lo que Honneth (1995) caracteriza como formas de "menosprecio" que atentan contra el reconocimiento básico necesario para la integridad personal. La percepción de ser tratadas "como si no supieran nada, como tontas" por docentes que "siempre se muestran rudas, con prisa" revela prácticas comunicativas que niegan el estatus de las madres como interlocutoras legítimas.

La experiencia con la dirección resulta particularmente reveladora, donde el acceso estaba condicionado a "hacer cita" y las interacciones se caracterizaban por un trato "cortante" y "distante" que "demostraba no tener interés en lo que las mamás planteaban". La conclusión recurrente de estas interacciones con la frase evasiva "deje lo checo" o "lo voy a checar" evidencia lo que Habermas (1981) identificaría como una distorsión sistemática de la comunicación, donde la apariencia de diálogo encubre la ausencia de una auténtica disposición comunicativa orientada al entendimiento.

Estas patologías comunicativas no constituyen simplemente deficiencias técnicas en habilidades interpersonales, sino que reflejan y reproducen jerarquías de poder institucional donde ciertos actores son constituidos como interlocutores cuyas preocupaciones merecen consideración, mientras que otros son sistemáticamente invalidados. Como señala Dotson (2011), estas prácticas configuran formas de "violencia epistémica" donde ciertas voces son silenciadas no mediante prohibiciones explícitas, sino a través de prácticas comunicativas que desacreditan sistemáticamente sus testimonios y preocupaciones.

Las observaciones sobre tratos diferenciados según género revelan patrones consistentes donde "a los papás y a los hombres en general, las maestras y la directora los tratan con amabilidad, sonríen constantemente y son muy pacientes". Esta percepción de diferenciación sistemática coincide con las obtenidas de directores y supervisoras, quienes explícitamente reconocían mayor facilidad para negociar con docentes varones, configurando así un patrón transversal donde el

género opera como factor determinante en la calidad de las interacciones institucionales.

Particularmente reveladora resulta la observación de que logran "conseguir una mejor comunicación con maestros hombres, que con las maestras mujeres", caracterizando a los primeros como "pacientes", que "hablan con respeto y amabilidad", en contraste con las maestras que "suelen hablar golpeado, siempre van al grano y se olvidan de saludar o ser amables". Esta diferenciación evidencia lo que Hochschild (1983) denomina como "trabajo emocional" diferencial, donde ciertas posiciones sociales están obligadas a realizar mayor trabajo de gestión afectiva que otras.

La consistencia de estas percepciones con las expresadas por supervisoras y directoras sobre la mayor "dificultad" para gestionar relaciones con mujeres sugiere la operación de lo que Bourdieu (2000) caracteriza como estructuras profundas de dominación incorporadas en disposiciones y percepciones que trazan divisiones fundamentales del mundo social. Lo particularmente significativo es cómo estas diferenciaciones se naturalizan como características propias de los géneros, en lugar de reconocerse como construcciones sociales que reflejan y reproducen relaciones de poder.

La aguda capacidad de las madres para interpretar manifestaciones emocionales en el personal educativo contrasta notablemente con su marginalización epistémica respecto a marcos normativos formales. La observación de que "las maestras y la directora siempre parecen estar molestas o enojadas para hablar con las mamás" y la capacidad para detectar estas emociones "en el tono de la voz y las gesticulaciones al hablar" evidencia lo que Boler (1999) caracteriza como "alfabetización emocional", particularmente desarrollada en grupos que dependen de la interpretación acertada de estados emocionales para navegar relaciones de poder asimétricas.

La conexión limpia establecida entre estas manifestaciones emocionales y los procesos decisionales ("piensan que sus decisiones son porque están enojadas") revela una comprensión intuitiva de lo que Zembylas (2018) denomina

como "políticas afectivas" institucionales, donde las emociones no constituyen meros estados internos sino prácticas sociales con efectos materiales concretos en la distribución de reconocimiento, recursos y oportunidades.

Esta capacidad interpretativa constituye un recurso valioso, sin embargo sistemáticamente desaprovechado por instituciones educativas que, como evidenciaron los testimonios de supervisoras y directoras, mantienen concepciones predominantemente racionalistas de la gestión institucional, donde las emociones son reconocidas, aunque escasamente integradas en comprensiones reflexivas de la práctica profesional. La alfabetización emocional de las madres ofrece así perspectivas complementarias que podrían enriquecer significativamente la comprensión de dinámicas institucionales frecuentemente invisibilizadas desde marcos interpretativos técnico-racionales.

La detallada reconstrucción cronológica del caso específico constituye un valioso testimonio sobre prácticas institucionales que trascienden ampliamente las formas burocráticas de violencia para manifestarse como mecanismos explícitos de aislamiento, intimidación y manipulación informativa. La descripción del proceso evidencia lo que Agamben (1995) caracteriza como la producción de "estados de excepción" donde ciertos sujetos son despojados de protecciones normativas básicas mediante procedimientos que mantienen una apariencia de legitimidad institucional.

Particularmente ilustrativa resulta la manipulación informativa descrita, donde la dirección inicialmente evadió explicaciones inmediatas ofreciendo una "junta para explicar todo", para posteriormente presentar acusaciones vagas donde "nunca dijo que hizo la Maestra K", generando así un clima de sospecha y especulación. Esta estrategia coincide con lo que Foucault (1975) identifica como técnicas disciplinarias que movilizan la incertidumbre y la especulación como mecanismos de control.

La constatación de prácticas limpias de aislamiento donde tenían "encerrada a la Maestra K en un salón" y la implementación de prohibiciones de contacto donde "la directora, el maestro de la UDEEI y la maestra que ahora estaba con ellos les prohibían acercarse, hablar o saludar a la Maestra K" revela mecanismos que

Mbembe (2003) caracterizaría como formas de "muerte social", donde ciertos sujetos son simbólicamente excluidos de la comunidad su mediante aislamiento físico y relacional.

La investigación comunitaria descrita, donde las madres lograron identificar a los supuestos afectados y determinaron que "era mentira porque esas señoras mamás de niños esos son muy irresponsables, problemáticas, nunca cooperan y son buenas amigas de la directora", evidencia lo que Harding (1993) denomina como "objetividad fuerte", donde perspectivas marginalizadas pueden generar interpretaciones más robustas precisamente por su posición crítica frente a narrativas dominantes. Esta capacidad investigativa comunitaria contrasta notablemente con la opacidad de los procedimientos institucionales oficiales descritos, sugiriendo que el conocimiento situado de las comunidades constituye un recurso valioso, aunque sistemáticamente desaprovechado para la comprensión y resolución de conflictos escolares.

La transición desde la observación crítica hacia la acción colectiva, evidenciada en la decisión de organizarse "para cerrar Río Consulado y la escuela y así presionar para que dejarán a la Maestra K tranquila", revela capacidades de agencia que trascienden las limitaciones impuestas por la marginalización epistémica e institucional. Esta movilización evidencia lo que Freire (1970) caracteriza como el paso desde la "conciencia ingenua" hacia la "conciencia crítica" que fundamenta posibilidades de acción transformadora.

Particularmente significativo resulta la motivación principalmente educativa de esta movilización, evidenciada en observaciones detalladas sobre cómo, tras la remoción de la docente, "el aprendizaje de los niños y niñas ya no fue igual, cayó mucho, se notó un retroceso" incluyendo deterioros en "hábitos, de higiene principalmente y para hacer tarea en la casa". Esta preocupación por el impacto pedagógico revela lo que Fraser (2008) caracterizaría como una concepción de justicia educativa que integra dimensiones tanto de reconocimiento como de redistribución, donde lo que está en juego no es simplemente el trato justo hacia la docente, sino el acceso equitativo a experiencias educativas de calidad.

La persistencia del vínculo afectivo y pedagógico, evidenciada en la observación de que "extrañan a la Maestra K, están las niñas y niños en este momento cursando el 6° grado y echan de menos a su maestra", revela lo que Butler (2004) denomina como "vulnerabilidad constitutiva" donde los sujetos están principalmente vinculados a otros en relaciones de interdependencia y cuidado que trascienden concepciones atomizadas del individuo.

Esta dimensión relacional del proceso educativo, particularmente sensible para las madres en su observación de impactos pedagógicos y afectivos, contrasta notablemente con las aproximaciones predominantemente técnico-administrativas evidenciadas en los testimonios de supervisoras y directoras. La perspectiva de las madres ofrece así una comprensión complementaria que recientes dimensiones principalmente humanas y relacionales frecuentemente marginadas en discursos institucionales dominados por racionalidades instrumentales.

El análisis de las percepciones de madres de familia respecto a prácticas institucionales configura una perspectiva particularmente valiosa para comprender dimensiones de la violencia institucional frecuentemente invisibilizadas desde posiciones de mayor proximidad al poder institucional. La marginalización epistémica respecto a marcos normativos formales, lejos de invalidar estas perspectivas, evidencia precisamente cómo la exclusión del conocimiento institucional opera como mecanismo fundamental para mantener asimetrías de poder que facilitan prácticas potencialmente abusivas.

Paradójicamente, esta posición de marginalidad institucional parece facilitar capacidades observacionales agudas para identificar dinámicas relacionales, sesgos de género, manifestaciones emocionales y prácticas de exclusión que frecuentemente permanecen invisibilizadas para actores más plenamente integrados en lógicas institucionales. Como señala Hooks (1990), las perspectivas desde los márgenes pueden ofrecer visiones particularmente penetrantes precisamente por su posición simultáneamente interior y exterior respecto a los sistemas analizados.

La transición desde la observación crítica hacia la acción colectiva evidencia además capacidades para la construcción de lo que Fraser (2008) denomina "contrapúblicos subalternos", donde grupos marginados del espacio público dominante generan esferas alternativas para la articulación e interpretación de necesidades, identidades e intereses. La movilización descrita, lejos de constituir una mera reacción emocional, evidencia un sofisticado proceso de investigación comunitaria, interpretación crítica y acción estratégica fundamentada en preocupaciones legítimas por el bienestar educativo.

Este análisis sugiere la necesidad de aproximaciones a la gestión institucional educativa que reconozcan y valoren explícitamente los conocimientos situados de comunidades escolares, particularmente aquellos generados desde posiciones tradicionalmente marginadas. La alfabetización emocional, la sensibilidad relacional, las capacidades observacionales y los recursos interpretativos evidenciados en estos testimonios constituyen valiosos complementos a racionalidades técnico-administrativas que, por sí solas, resultan insuficientes para comprender y abordar dimensiones esencialmente humanas del proceso educativo.

La integración de estas perspectivas diversas, lejos de constituir una concesión a presiones externas, representa una oportunidad para desarrollar comprensiones más robustas de la complejidad educativa y generar prácticas institucionales más plenamente alineadas con principios fundamentales de reconocimiento intersubjetivo, participación democrática y justicia educativa sustantiva.

Entrevista al representante jurídico sindical.

El día 10 de julio de 2024 a las 17:21 horas se llevó a cabo la reunión con el Licenciado Xicoténcatl, integrante del área jurídica del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Sección 9. Su oficina se ubica en el cuarto piso del edificio ubicado en la Calzada de Tlalpan, muy cerca de la estación Chabacano del metro. La conversación que se llevó a cabo giró en torno al guion de entrevista semiestructurada que previamente se había estructurado, sin

embargo, la plática que se generó, después de un saludo afectuoso y previa explicación de la finalidad de la entrevista con fines de investigación para tesis.

La construcción de categorías de análisis para la entrevista con el representante jurídico sindical respondió a la necesidad metodológica de comprender el papel de las organizaciones sindicales como mediadoras entre el sistema educativo y la defensa de derechos laborales docentes. La posición del actor sindical representa una perspectiva única que combina conocimiento especializado del marco normativo con experiencia directa en casos de conflicto institucional.

El proceso de determinación categorial siguió criterios específicos:

1. Experticia técnico-jurídica: Reconocimiento de la posición privilegiada del representante sindical respecto al conocimiento normativo especializado
2. Función mediadora institucional: Comprensión de su papel como intermediario entre autoridades educativas y personal docente
3. Experiencia acumulada en defensa: Valoración de su conocimiento empírico derivado de la atención sistemática de casos de conflicto
4. Tensiones institucionales: Identificación de contradicciones entre función de defensa y restricciones organizacionales
5. Perspectiva sistémica: Capacidad para observar patrones recurrentes y magnitudes del fenómeno de violencia institucional

Las categorías emergen de la intersección entre marcos teóricos sobre sindicalismo educativo, sociología de las profesiones y análisis institucional, con dimensiones específicas derivadas de la función de defensa jurídica en contextos educativos.

Perfil del Participante

Licenciado Xicotencatl

- Posición: Integrante del área jurídica del SNTE Sección 9

- Experiencia: Más de 15 años en el área jurídica sindical
- Formación: Jurídica especializada en derecho laboral educativo
- Ubicación institucional: Oficina en Calzada de Tlalpan, Ciudad de México

La siguiente tabla expone las categorías de análisis y los indicadores que se tomaron en cuenta durante la entrevista semiestructurada que se realizó.

Categorías de análisis	Indicadores
1. Perfil profesional y experiencia	- Formación académica y profesional - Años de experiencia en el área jurídica -Especialización en derecho laboral educativo - Posición institucional dentro del sindicato
2. Conceptualización del marco normativo	- Definición y propósito atribuido a las normativas - Visión sobre su función en el sistema educativo - Relación percibida entre norma y práctica - Comprensión de la dimensión ética de la aplicación normativa
3. Alfabetización en violencia institucional	- Capacidad para definir conceptualmente la violencia estructural - Comprensión de manifestaciones de violencia institucional -Distinciones conceptuales establecidas - Vinculación con experiencias concretas
4. Percepción de la gestión institucional	- Caracterización de la función directiva - Relación identificada entre gestión y normatividad - Evaluación de prácticas directivas - Reconocimiento de dimensiones de poder en la gestión
5. Función sindical percibida	- Definición del rol jurídico sindical - Comprensión del trabajo de defensa - Alcance percibido de la intervención sindical - Limitaciones identificadas en la acción sindical
6. Magnitud del fenómeno	- Cuantificación de procedimientos administrativos -Frecuencia percibida de violencia institucional -Sistematicidad vs. excepcionalidad de casos - Patrones recurrentes identificados
7. Evaluación de procedimientos institucionales	- Análisis de la aplicación de protocolos - Identificación de sesgos procedimentales -Reconocimiento de intencionalidades subyacentes - Valoración de consecuencias para los docentes
8. Memoria institucional	- Capacidad de recordar casos específicos - Documentación de procesos individuales - Sistematización de experiencias - Preservación de historia institucional
9. Tensiones intrainstitucionales	- Divergencias entre perspectivas individuales y posición sindical - Reconocimiento de intereses diversos - Limitaciones a la expresión crítica - Coherencia entre discurso y acción sindical
10. Posicionamiento ético-político	- Grado de compromiso con la defensa docente - Equilibrio entre lealtad institucional y compromiso profesional - Capacidad crítica frente a dinámicas institucionales - Autonomía de criterio profesional

Análisis de Resultados por Categorías

1. Perfil Profesional y Experiencia

Los resultados evidencian un perfil de especialista técnico-jurídico con amplia experiencia en defensa laboral educativa. Su formación específica y trayectoria de más de 15 años en el área jurídica sindical lo posicionan como un actor con conocimiento privilegiado sobre procedimientos normativos y dinámicas institucionales del sistema educativo.

La especialización jurídica del representante sindical constituye un recurso fundamental para la defensa docente, pero también evidencia la profesionalización de un campo que originalmente se sustentaba en principios de solidaridad colectiva. Esta tecnificación puede generar distanciamientos entre la dirigencia sindical especializada y las bases magisteriales, requiriendo equilibrios que preserven tanto la experticia técnica como la vinculación orgánica con el profesorado.

2. Conceptualización del Marco Normativo

El representante demuestra comprensión técnica del marco normativo como herramienta regulatoria, conceptualizándolo en términos de implementación y aplicación procedimental. Su perspectiva revela una aproximación predominantemente instrumental que enfatiza aspectos técnicos sobre dimensiones éticas o transformativas.

La conceptualización técnico-instrumental del marco normativo, si bien proporciona herramientas específicas para la defensa jurídica, puede limitar comprensiones más amplias sobre el potencial transformativo de la normativa educativa. Esta perspectiva requiere complementarse con enfoques que integren dimensiones pedagógicas y de justicia social inherentes a la regulación educativa.

3. Alfabetización en Violencia Institucional

Los resultados revelan capacidad para definir conceptualmente tanto violencia estructural como institucional, caracterizándolas respectivamente como "acciones que emprenden algunos actores educativos contra otros promoviendo

injusticias o discriminaciones" y "el no respeto a los derechos de maestras y maestros".

La conceptualización ofrecida, si bien reconoce la existencia sistemática de violencia en contextos educativos, tiende a individualizarla mediante su atribución a "algunos actores", oscureciendo dimensiones estructurales más profundas. Esta aproximación, aunque útil para la defensa jurídica individual, puede limitar comprensiones sobre las raíces sistémicas del fenómeno y las transformaciones estructurales necesarias para su erradicación.

4. Percepción de la Gestión Institucional

La gestión institucional es conceptualizada como "las acciones que se realizan en las escuelas, principalmente por los directores, para poner en marcha las indicaciones del marco normativo o de la autoridad educativa". Esta definición revela una comprensión predominantemente técnico-administrativa que despolitiza las prácticas directivas.

La conceptualización de la gestión como mera implementación técnica de mandatos externos desconoce las dimensiones interpretativas, valorativas y políticas inherentes al liderazgo educativo. Esta perspectiva puede contribuir a la legitimación de prácticas directivas autoritarias mediante su naturalización como cumplimiento neutral de disposiciones normativas.

5. Función Sindical Percibida

El representante define su función en términos de defensa jurídica especializada, enfatizando el dominio técnico de procedimientos administrativos y normativas laborales. Su rol se conceptualiza como mediación técnica entre autoridades educativas y docentes en situación de conflicto.

La profesionalización de la función sindical, si bien fortalece capacidades técnicas de defensa, puede generar distanciamientos respecto a concepciones más amplias del sindicalismo como movimiento social transformativo. La tensión entre eficacia técnica y movilización colectiva requiere equilibrios que preserven tanto la experticia especializada como la capacidad de articulación política del magisterio.

6. Magnitud del Fenómeno

Los resultados incluyen cuantificación específica del fenómeno: "se lleva a cabo la aplicación de un proceso de actas administrativas 46 Bis al día en la Ciudad de México contra un docente de primaria", proyectando "más de doscientos actas administrativas 46 Bis al año por lo menos".

La cuantificación proporciona evidencia objetiva sobre la magnitud sistemática de procedimientos disciplinarios contra docentes, contrarrestando posibles interpretaciones del fenómeno como excepcional. Sin embargo, esta abstracción estadística puede generar distanciamiento emocional respecto al sufrimiento humano concreto que representan estos datos, requiriendo equilibrios entre objetividad analítica y sensibilidad humana.

7. Evaluación de Procedimientos Institucionales

El análisis más crítico del representante se centra en la evaluación de procedimientos, afirmando que "directores y supervisores sí utilizan el Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual... en forma incorrecta, con sesgos en el proceso e intencionalmente con el propósito de causar sufrimiento a docentes".

: Esta evaluación constituye una denuncia explícita sobre la instrumentalización de protocolos diseñados para protección como mecanismos de violencia institucional. La identificación de intencionalidad en el uso inadecuado de procedimientos revela comprensiones sofisticadas sobre las dimensiones políticas de la aplicación normativa, aunque esta crítica quede limitada por su caracterización como percepción personal desvinculada de la posición institucional sindical.

8. Memoria Institucional

Los resultados evidencian limitaciones en la preservación de memoria específica sobre casos individuales, como se manifiesta en la incapacidad para recordar detalles del caso de la "Maestra K" y la ausencia de documentación sistemática de casos atendidos.

Las limitaciones en la memoria institucional pueden reflejar tanto mecanismos de protección psicológica ante la saturación de casos traumáticos como deficiencias en los sistemas de documentación y sistematización de experiencias. Esta situación representa una pérdida importante de conocimiento acumulado que podría ser valioso para la comprensión de patrones y el desarrollo de estrategias de prevención más efectivas.

9. Tensiones Intrainstitucionales

Una dimensión central del testimonio es la tensión explícitamente reconocida entre perspectivas personales derivadas de la experiencia y posiciones oficiales del sindicato. El representante establece claramente que sus opiniones críticas constituyen "su percepción construida por la experiencia" pero "esa no es la del SNTE".

Esta tensión evidencia contradicciones estructurales dentro de organizaciones sindicales entre funciones de defensa técnica y restricciones políticas institucionales. La existencia de "discursos ocultos" donde críticas fundamentadas deben caracterizarse como opiniones personales revela limitaciones en la autonomía sindical que pueden comprometer su efectividad como instancia de defensa y transformación.

10. Posicionamiento Ético-Político

El posicionamiento del representante combina compromiso técnico con la defensa docente y restricciones institucionales que limitan la expresión de críticas sistémicas. Su posición evidencia lo que puede caracterizarse como "compromiso técnico restringido".

El posicionamiento técnico-profesional, si bien proporciona recursos valiosos para la defensa individual de casos específicos, puede limitar capacidades para articular críticas sistémicas y promover transformaciones estructurales. Esta situación demanda reflexiones sobre los alcances y limitaciones de la defensa jurídica sindical como estrategia de transformación educativa.

La entrevista con el Licenciado Xicoténcatl, ofrece una ventana particularmente valiosa para comprender las complejas dinámicas que caracterizan la defensa sindical ante manifestaciones de violencia institucional. Su trayectoria profesional, definida por una formación jurídica formal y "más de 15 años en el área jurídica", evidencia lo que Weber (1978) caracterizaría como el perfil del experto técnico-burocrático, cuya legitimidad dentro del sistema deriva precisamente de su conocimiento especializado sobre procedimientos normativos.

Esta posición de experticia técnica, sin embargo, se encuentra visiblemente tensionada por restricciones institucionales que condicionan su ejercicio profesional. La distinción explícita que establece entre su "percepción construida por la experiencia" y la posición oficial del SNTE revela lo que Bourdieu (2002) denomina como "habitus dividido", donde los agentes institucionales experimentan contradicciones entre sus disposiciones personales, formadas a través de la experiencia directa, y las posiciones oficiales que se ven obligados a representar. Su escueta explicación de esta divergencia ("Existen muchos intereses") constituye una forma de lo que Scott (1990) caracteriza como "discurso oculto", donde actores en posiciones subordinadas dentro de estructuras de poder desarrollan formas codificadas de comunicar críticas que no pueden expresarse abiertamente.

Esta tensión entre experticia técnica y restricciones institucionales configura lo que podríamos denominar la "paradoja del defensor atrapado": el profesional que, precisamente por su posición dentro del sistema, accede a conocimientos que evidencian disfunciones estructurales, pero cuya capacidad para actuar sobre este conocimiento está limitada por las mismas estructuras que deberían transformar. Como señala Foucault (1980), el poder producir conocimiento, pero también limita las posibilidades de su movilización crítica.

La conceptualización que el representante jurídico ofrece sobre la violencia estructural como "aquellas acciones que emprenden algunos actores educativos contra otros promoviendo injusticias o discriminaciones" y la violencia institucional como "el no respeto a los derechos de maestras y maestros" revela una comprensión que simultáneamente reconoce y neutraliza el fenómeno.

Por un lado, esta definición evidencia un reconocimiento explícito de la existencia sistemática de violencia en las relaciones institucionales educativas, trascendiendo visiones individualistas que reducirían estos fenómenos a conflictos interpersonales aislados. El entrevistado demuestra lo que Galtung (1990) caracterizaría como una alfabetización básica sobre las dimensiones estructurales de la violencia, reconociendo cómo ciertas prácticas institucionalizadas producen y legitiman injusticias y discriminaciones sistemáticas.

Sin embargo, la atribución de estas violencias a "acciones que emprenden algunos actores" y la ausencia de referencias a condiciones estructurales más amplias revela lo que Žižek (2008) denomina como la "despolitización" de la violencia, donde fenómenos con raíces sistémicas profundas se reducen a comportamientos individuales potencialmente corregibles sin transformaciones estructurales. Esta individualización de responsabilidades por violencias sistemáticas refleja lo que Young (2011) identifica como el "modelo de la responsabilidad de la conexión social", donde la responsabilidad por injusticias estructurales se diluye mediante su atribución a actores específicos, oscureciendo la naturaleza colectiva e institucional de su producción y mantenimiento.

Un elemento relevante en el testimonio del entrevistado es su cuantificación de la magnitud del fenómeno, afirmando que "se lleva a cabo la aplicación de un proceso de actas administrativas 46 Bis al día en la Ciudad de México contra un docente de primaria", lo que proyecta a "más de doscientos de actas administrativas 46 Bis al año por lo menos". Esta cuantificación constituye simultáneamente una forma de evidencia sobre la magnitud del fenómeno y un mecanismo de distanciamiento emocional frente al mismo.

Por un lado, la precisión numérica ofrece una dimensión objetiva que contrarresta potenciales desestimaciones del fenómeno como excepcional o anecdótico. La transformación de experiencias individuales en datos agregados constituye lo que Porter (1996) caracteriza como una estrategia de "objetividad mecánica", donde la cuantificación confiere legitimidad a observaciones que,

presentadas como experiencias subjetivas, podrían ser más fácilmente desacreditadas.

Sin embargo, esta misma cuantificación ópera también como lo que Bauman (1989) denomina "distanciamiento social", donde la traducción de sufrimientos humanos concretos en abstracciones estadísticas facilita un desapego emocional que permite manejar profesionalmente situaciones que, experimentadas en su inmediata humana, resultarían potencialmente abrumadoras. La ausencia de recuerdo sobre casos específicos, como el de la "Maestra K", pese a su presumible significación, podría interpretarse como manifestación de este distanciamiento necesario para la supervivencia profesional en contextos donde el contacto constante con situaciones de injusticia institucionalizada podría generar lo que actualmente se reconoce como trauma vicario o fatiga por compasión en profesionales de ayuda.

La afirmación de que "directores y supervisores si utilizan el Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual... en forma incorrecta, con sesgos en el proceso e intencionalmente con el propósito de causar sufrimiento a docentes" constituye una crítica institucional particularmente potente, que simultáneamente evidencia y limita posibilidades de transformación estructural.

Por un lado, esta evaluación representa lo que Boltanski (2011) caracterizaría como un "momento crítico" donde, desde una posición de conocimiento privilegiado sobre los procedimientos normativos, se desnaturaliza lo que frecuentemente se presenta como aplicación técnica neutral de protocolos, para revelarlo como instrumentalización intencional orientada a producir sufrimiento. Esta desnaturalización coincide con lo que Smith (2005) denomina "trabajo de las relaciones", que visibiliza cómo procedimientos aparentemente técnicos encarnan y reproducen relaciones sociales de poder.

Sin embargo, la formulación de esta crítica como observación personal ("desde su percepción") y su desvinculación explícita de la posición institucional del sindicato ("es su opinión la que entrega, pero esa no es la del SNTE") evidencia lo que Graeber (2015) denomina como "zonas muertas de la imaginación", donde

ciertas críticas pueden formularse sin que esto implique procedimiento su traducción en prácticas transformativas. La capacidad para identificar y nombrar manifestaciones sistemáticas de violencia institucional coexiste así con una aparente imposibilidad de movilizar esta comprensión hacia cambios estructurales efectivos.

La incapacidad o renuencia del entrevistado para recordar el caso específico de la Maestra K, pese a los intentos de activación de memoria que realicé durante la entrevista, constituye un silencio particularmente significativo que admite múltiples interpretaciones.

Por un lado, este "no recordar" podría interpretarse como manifestación de lo que Ricoeur (2004) denomina "olvido de evasión", donde la memoria selectivamente evita retener información potencialmente perturbadora o conflictiva. La falta de registro documental mencionada ("no tenía notas o algún tipo de documento que le recordara lo ocurrido") podría reflejar lo que Derrida (1996) caracteriza como políticas de archivo, donde lo que se preserva institucionalmente configura regímenes de memoria que determinan qué experiencias son incorporadas a la historia oficial y cuáles permanecen en los márgenes.

Alternativamente, este aparente olvido podría interpretarse desde lo que Fassin (2008) denomina como "saturación testimonial", donde profesionales que cotidianamente atestiguan numerosos casos de sufrimiento institucionalizado desarrollan mecanismos psíquicos de protección que limitan la retención detallada de casos específicos. La cuantificación previamente mencionada ("un proceso... al día") sugiere una magnitud que efectivamente dificultaría la preservación de memorias individualizadas sobre cada caso atendido.

En cualquier caso, este silencio sobre la experiencia específica evidencia lo que Das (2007) denomina "conocimiento venenoso", donde ciertas realidades resultan simultáneamente conocidas e incomunicables, configurando presencias espectrales que, aun sin ser explícitamente articuladas, condicionan las comprensiones y prácticas institucionales.

La conceptualización que el entrevistado ofrece sobre la gestión institucional como "las acciones que se realizan en las escuelas, principalmente por los directores, para poner en marcha las indicaciones del marco normativo o de la autoridad educativa" revela una comprensión predominantemente técnico-instrumental que despolitiza las prácticas directivas.

Esta definición coincide con lo que Ball (2003) caracteriza como gerencialismo, donde la función directiva se conceptualiza primordialmente como implementación eficiente de mandatos externos, desconociendo las dimensiones interpretativas, valorativas y políticas inherentes a toda práctica de gestión institucional. La ausencia de referencias a dimensiones éticas, relacionales o pedagógicas de la gestión refleja lo que Giroux (1988) denomina como la "proletarización" de la función directiva, reducida a ejecución técnica de disposiciones administrativas.

Esta comprensión técnico-instrumental de la gestión resulta particularmente significativa a la luz de la posterior afirmación sobre el uso incorrecto e intencional de protocolos para causar sufrimiento. La aparente contradicción entre una conceptualización de la gestión como implementación técnica neutral y el reconocimiento de su instrumentalización como vehículo para violencias intencionales evidencia lo que Fraser (1989) denomina como "contradicciones del capitalismo tardío", donde discursos de racionalidad técnica encubren y prácticas legítimas esencialmente políticas de ejercicio y mantenimiento del poder.

El análisis integrado de las perspectivas del representante jurídico sindical revela una posición paradójica donde la experticia técnico-legal, lejos de constituir un recurso inequívocamente emancipatorio, se encuentra profundamente tensionada por restricciones institucionales que limitan sus posibilidades transformativas. Su testimonio evidencia lo que Spivak (1988) caracterizaría como la posición del "subalterno relativo", cuyo acceso privilegiado a conocimientos sobre dinámicas institucionales coexiste con limitaciones estructurales para movilizar estos conocimientos hacia cambios efectivos.

La distinción explícita que establece entre su perspectiva personal, formada a través de la experiencia directa con casos de violencia institucional, y la posición oficial del sindicato, refleja lo que Marcuse (1964) denomina "tolerancia represiva", donde ciertos espacios de expresión crítica son permitidos precisamente como mecanismos que contienen y neutralizan su potencial transformativo. Su crítica aparentemente potente sobre la instrumentalización intencional de protocolos para causar sufrimiento queda efectivamente neutralizada mediante su caracterización como opinión desvinculada de la posición institucional que oficialmente representa.

Esta configuración evidencia lo que Gramsci (1971) caracteriza como la complejidad de la hegemonía, donde incluso instituciones teóricamente orientadas hacia la defensa de sectores subordinados (como los sindicatos) pueden simultáneamente contestar y reproducir lógicas dominantes. El testimonio analizado sugiere que la defensa jurídico-sindical, si bien constituye un recurso potencialmente valioso para docentes enfrentados a manifestaciones de violencia institucional, opera dentro de limitaciones estructurales que condicionan significativamente su alcance transformativo.

Este análisis no pretende desestimar la importancia de los recursos de defensa jurídica como los que proporciona el entrevistado, sino más bien contextualizar sus posibilidades y limitaciones dentro de estructuras institucionales más amplias. La comprensión de estas complejidades resulta fundamental para evaluar realistamente qué puede esperarse de instancias de defensa sindical y qué transformaciones requerirían necesariamente movilizaciones y estrategias complementarias que trasciendan los marcos institucionales establecidos.

Entrevista a especialista en derecho en materia de asuntos educativos.

El día 24 de julio a las 21:32 horas se realizó la última de las conversaciones con el Dr. Gabriel, él es licenciado en Derecho, licenciado en educación, Maestro en derecho procesal penal, Doctor en derecho penal, Doctor en derecho civil, Especialista en juicios orales y Postdoctorado en derecho penal. Con él se llevaron a cabo un total de tres llamadas telefónicas de apenas 20 minutos cada una por la apretada agenda del Dr. Gabriel.

Las categorías de análisis e indicadores que orientaron la entrevista semiestructurada se determinaron mediante un proceso de construcción teórica y empírica que consideró:

1. Marco teórico de referencia: Las categorías se fundamentaron en conceptos centrales de la teoría sociológica de la violencia institucional, particularmente en los aportes de Bourdieu sobre violencia simbólica, Foucault sobre poder disciplinario, y estudios contemporáneos sobre instituciones educativas.
2. Análisis previo de testimonios: Se incorporaron dimensiones emergentes identificadas en las entrevistas previas con supervisoras, directoras, docentes y madres de familia, permitiendo una construcción inductiva de categorías relevantes para el contexto específico.
3. Expertise del informante clave: La posición profesional del Dr. Gabriel como defensor legal de docentes permitió anticipar categorías específicas relacionadas con procedimientos administrativos, instrumentalización normativa y estrategias de resistencia.
4. Triangulación metodológica: Las categorías se diseñaron para permitir la contrastación y complementariedad con perspectivas ya analizadas, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio.

Con el propósito de mostrar las categorías de análisis e indicadores que orientaron la entrevista semiestructurada, se organiza la siguiente tabla.

Categorías de análisis	Indicadores
1. Comprensión técnica de procesos administrativos	- Conocimiento detallado de procedimientos legales -Identificación de etapas y consecuencias potenciales -Comprensión de la estructura jerárquica de decisiones -Familiaridad con precedentes y patrones recurrentes
2. Análisis de instrumentalización normativa	- Reconocimiento de usos desviados de procedimientos -Identificación de motivaciones extralegales -Capacidad para detectar sesgos procedimentales -Evaluación de la congruencia entre procedimiento y finalidad normativa
3. Diagnóstico de motivaciones subyacentes	- Identificación de factores causales -Análisis de dinámicas interpersonales -Reconocimiento de estructuras emocionales -Comprensión de mecanismos de competencia profesional
4. Normalización de la violencia institucional	- Reconocimiento de frecuencia y habitualidad -Análisis de procesos de naturalización

	-Identificación de mecanismos culturales facilitadores -Comprensión de la dimensión histórica del fenómeno
5. Magnitud del fenómeno	- Cuantificación de casos representados -Análisis estadístico de patrones - Evaluación de la proporción de transacciones infundadas - Documentación de tendencias significativas
6. Estrategias de resistencia docente	- Propuestas de alfabetización normativa - Importancia del conocimiento como protección -Valoración del trabajo colegiado - Análisis de factores inhibidores de solidaridad
7. Evaluación del caso específico	- Caracterización de irregularidades procesales - Identificación de sesgos en el proceso -Valoración ética del procedimiento institucional -Comparación con patrones observados en otros casos
8. Análisis de impactos en el sujeto docente	- Reconocimiento de la despersonalización institucional -Evaluación de consecuencias emocionales -Comprensión de la vulnerabilidad docente -Análisis de la deshumanización sistemática
9. Efectos institucionales de la violencia	- Identificación del miedo como mecanismo de control -Análisis de dinámicas de poder institucionalizadas -Reconocimiento de efectos en la comunidad docente -Comprensión de patrones de reproducción de violencia
10. Posicionamiento ético-profesional	- Compromiso con la defensa de derechos docentes -Capacidad crítica ante procedimientos institucionales -Claridad en la evaluación ética de prácticas -Construcción de argumentación jurídico-ética

Resultados del análisis por categorías

1. Comprensión técnica de procesos administrativos

El testimonio del Dr. Gabriel revela un dominio técnico-legal excepcional que permite desnaturalizar procedimientos que otros actores perciben como incuestionables. Su descripción del "acta 46 Bis" como "el inicio de un juicio laboral que se origina a consecuencia de una falta administrativa grave" evidencia lo que Bourdieu (1987) denomina capital cultural institucionalizado. Esta expertise técnica constituye un recurso fundamental para identificar desviaciones entre los propósitos declarados de los procedimientos y sus usos efectivos.

Reflexión crítica: La comprensión técnica especializada se constituye como una forma de capital cultural que permite resistir la violencia institucional, pero simultáneamente revela la desigualdad estructural en el acceso a este conocimiento protector. La mayoría de las y los docentes carecen de esta alfabetización jurídica, lo que los coloca en situación de mayor vulnerabilidad.

2. Análisis de instrumentalización normativa

Los resultados evidencian una instrumentalización sistemática de procedimientos legales donde "es común que este recurso legal sea empleado por la autoridad para deshacerse de maestras o maestros que no se alinean con el sistema de trabajo o intereses de los directivos". Esta observación coincide con la conceptualización foucaultiana de la capilaridad del poder disciplinario, donde mecanismos formalmente neutros son reorientados hacia el control y eliminación de elementos percibidos como disruptivos.

La instrumentalización normativa revela una paradoja fundamental: los mismos marcos legales diseñados para proteger derechos docentes se convierten en herramientas de vulnerabilización cuando son aplicados por actores institucionales con motivaciones extralegales. Esto cuestiona la eficacia de aproximaciones exclusivamente normativas para abordar la violencia institucional.

3. Diagnóstico de motivaciones subyacentes

El entrevistado identifica la "envidia profesional" como "el principal factor que genera este tipo de acciones de directivos y supervisores contra docentes". Esta atribución causal trasciende explicaciones estructuralistas, visibilizando dimensiones afectivas frecuentemente invisibilizadas. Esta perspectiva coincide con la conceptualización de Scheler (1961) sobre el resentimiento como configuración valorativa que estructuras prácticas institucionales.

El reconocimiento de motivaciones afectivas como la envidia profesional complejiza la comprensión de la violencia institucional, sugiriendo que las intervenciones puramente técnicas o administrativas resultan insuficientes. Se requieren aproximaciones que aborden las economías emocionales que subyacen a las prácticas institucionales violentas.

4. Normalización de la violencia institucional

Los resultados revelan que la violencia institucional "está presente en las escuelas con una frecuencia tan grande que se ha normalizado", manifestándose en "malos tratos, gritos, exigencias fuera de lugar, exigencia del comportamiento

servil del docente hacia el directivo, amenaza, miedo". El entrevistado contextualiza culturalmente esta normalización señalando que "culturalmente somos los mexicanos personas que ante la autoridad nos agachamos".

La normalización cultural de la violencia institucional evidencia cómo estructuras coloniales y postcoloniales han sedimentado patrones de deferencia vertical que naturalizan relaciones autoritarias. Esta perspectiva histórico-cultural sugiere que transformar la violencia institucional requiere intervenciones que aborden no solo aspectos organizacionales, sino marcos culturales más amplios.

5. Magnitud del fenómeno

El Dr. Gabriel reporta haber atendido "más de 60 casos contra docentes acusados con base en los Protocolos para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual" donde "en el 90% de ellos los docentes no cometieron ninguna falta". Esta cuantificación evidencia la magnitud de la instrumentalización de procedimientos de protección.

Los datos cuantitativos proporcionados por el especialista evidencian que la instrumentalización de protocolos de protección no constituye una anomalía puntual, sino un patrón sistemático. Esto plantea cuestionamientos fundamentales sobre la implementación de políticas de protección sin transformaciones culturales e institucionales más profundas.

6. Estrategias de resistencia docente

Las recomendaciones del entrevistado enfatizan que los docentes "conozcan a profundidad el marco normativo, el área legal de la actuación docente" y "fortalezcan el trabajo colegiado y las relaciones sanas y positivas entre maestras y maestros". Esta doble estrategia articula alfabetización normativa con solidaridad colegiada.

: La propuesta de estrategias de resistencia evidencia una perspectiva transformativa que trasciende la crítica diagnóstica. Sin embargo, estas estrategias operan principalmente dentro de marcos institucionales existentes, sin abordar

transformaciones estructurales más profundas que modificarían las condiciones que posibilitan la violencia.

7. Evaluación del caso específico

El análisis del caso de la Maestra K revela "irregularidades procesales", "sesgos en el proceso" y "desviaciones éticas del procedimiento institucional". Esta evaluación específica se enmarca en patrones más amplios observados en casos similares.

La evaluación del caso específico confirma la instrumentalización sistemática de procedimientos administrativos, evidenciando que las violaciones procesales no constituyen errores técnicos, sino manifestaciones coherentes de lógicas institucionales que priorizan objetivos de control sobre consideraciones de justicia.

8. Análisis de impactos en el sujeto docente

Los resultados evidencian cómo "el mismo sistema educativo que ve a los maestros y las maestras como un recurso, un número más en la lista" produce una "despersonalización" sistemática donde "se pierde el humanismo completamente". Esta cosificación del sujeto docente constituye una forma de violencia ontológica.

La despersonalización sistemática del sujeto docente revela procesos de reificación que facilitan la manipulación técnica desvinculada de consideraciones éticas. Esta deshumanización no constituye un efecto colateral, sino una condición estructural que posibilita diversas formas de violencia institucional.

9. Efectos institucionales de la violencia

El testimonio revela cómo directivos "ganan infundir temor en el resto de las maestras y maestros" mediante la instrumentalización de procedimientos administrativos. Esta dinámica evidencia el miedo como tecnología de gobierno institucional, donde sanciones específicas operan como mecanismos de control poblacional más amplio.

El uso estratégico del miedo como tecnología de control evidencia que la violencia institucional cumple funciones sistémicas dentro de las economías de

poder institucional. Esta funcionalidad sistémica explica la persistencia y reproducción de prácticas violentas a pesar de marcos normativos que formalmente las prohíben.

10. Posicionamiento ético-profesional

El Dr. Gabriel evidencia un compromiso claro con la defensa de derechos docentes y capacidad crítica para evaluar éticamente procedimientos institucionales. Su argumentación jurídico-ética articula conocimiento técnico con posicionamiento valorativo explícito.

El posicionamiento ético-profesional del especialista evidencia las potencialidades de aproximaciones que combinan expertise técnica con compromiso ético. Sin embargo, también revela los límites de aproximaciones predominantemente jurídicas que, aunque valiosas para casos específicos, pueden invisibilizar dimensiones estructurales y colectivas.

El testimonio del Dr. Gabriel, abogado defensor de docentes enfrentados a procedimientos administrativos, ofrece una perspectiva particularmente valiosa para comprender la violencia institucional desde una posición que combina el conocimiento técnico-legal con la experiencia acumulada en múltiples casos similares. Su descripción detallada del "acta 46 Bis" como "el inicio de un juicio laboral que se origina a consecuencia de una falta administrativa grave" y su análisis de las consecuencias potenciales que "puede traer" revela lo que Bourdieu (1987) caracteriza como el capital cultural institucionalizado de los profesionales jurídicos, cuya particular experticia permite desnaturalizar procedimientos que para otros actores aparecen como dados e incuestionables.

Esta desnaturalización técnica resulta particularmente significativa cuando el entrevistado señala que "es común que este recurso legal sea empleado por la autoridad para deshacerse de maestras o maestros que no se alinean con el sistema de trabajo o intereses de los directivos". Esta observación coincide con lo que Foucault (1975) denomina como la "capilaridad del poder disciplinario", donde mecanismos formalmente orientados a garantizar el correcto funcionamiento

institucional son sistemáticamente reorientados hacia el control y la eliminación de elementos percibidos como disruptivos o disidentes.

Lo particularmente valioso de esta perspectiva es cómo la familiaridad técnica con los procedimientos permite identificar precisamente los puntos donde la aplicación normativa se desvía de sus propósitos declarados para servir intereses no explícitos. Esta capacidad para detectar "sesgos", "alteraciones e irregularidades" evidencia lo que Latour (2010) denomina como la "fabricación del derecho", donde la aparente neutralidad técnica de procedimientos legales encubre complejas negociaciones y manipulaciones estratégicas orientadas a producir resultados predeterminados.

Un resultado particularmente significativo en el testimonio analizado es la identificación de la "envidia profesional" como "el principal factor que genera este tipo de acciones de directivos y supervisores contra docentes". Esta atribución causal trasciende explicaciones estructuralistas que situarían la violencia institucional exclusivamente en lógicas burocráticas impersonales, para visibilizar dimensiones profundamente humanas y relacionales frecuentemente invisibilizadas en análisis institucionales.

Esta perspectiva coincide con lo que Scheler (1961) caracteriza como el "resentimiento", entendido no como simple emoción individual sino como compleja configuración valorativa socialmente construida que estructura relaciones y prácticas institucionales. La identificación de la envidia profesional como motivación subyacente sugiere que la violencia institucional no deriva exclusivamente de imperativos sistémicos abstractos, sino que se entrelaza con economías afectivas donde figuras de autoridad movilizan recursos institucionales para procesar emociones negativas hacia subordinados percibidos como amenazas, ya sea por sus capacidades, su reconocimiento o su autonomía profesional.

Esta perspectiva complementa significativamente los testimonios previamente analizados de supervisoras y directores, quienes tendían a conceptualizar la aplicación normativa en términos predominantemente técnico-racionales, invisibilizando precisamente estas dimensiones afectivas que el

abogado defensor, desde su posición externa a la institución, aunque con acceso privilegiado a sus dinámicas internas, puede nombrar explícitamente. Como señala Bourdieu (1999), ciertas verdades sobre el funcionamiento institucional son más fácilmente articulables desde posiciones que combinan proximidad y distancia, permitiendo ver lo que para los completamente inmersos o los completamente externos permanecen invisibles.

El análisis del entrevistado sobre cómo la violencia institucional "está presente en las escuelas con una frecuencia tan grande que se ha normalizado" y su enumeración de manifestaciones cotidianas como "los malos tratos, los gritos, las exigencias fuera de lugar, la exigencia del comportamiento servil del docente hacia el directivo, la amenaza, el miedo" revela lo que Bourdieu (2001) caracteriza como la violencia simbólica, donde relaciones de dominación son incorporadas por los dominados como naturales e inevitables.

Particularmente significativo resulta su contextualización cultural e histórica de esta normalización, señalando que "culturalmente somos los mexicanos personas que ante la autoridad nos agachamos". Esta observación coincide con lo que Lomnitz (2001) denomina como "cultura de la deferencia vertical", forjada a través de siglos de estructuras coloniales y postcoloniales que naturalizaron relaciones jerárquicas donde la sumisión ante la autoridad constituye no solo una estrategia de supervivencia, sino un valor cultural incorporado.

Esta perspectiva histórico-cultural complementa y profundiza las observaciones de docentes y madres de familia previamente analizadas, quienes identificaban manifestaciones concretas de violencia institucional, pero cuidaban de marcos interpretativos para situarlas en contextos históricos y culturales más amplios. La perspectiva del abogado defensor evidencia así lo que Mills (1959) caracteriza como la "imaginación sociológica", capaz de conectar experiencias aparentemente individuales con estructuras históricas y sociales más amplias.

La observación del entrevistado sobre haber atendido "más de 60 casos contra docentes acusados con base a los Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual" donde "en el 90% de ellos los docentes no cometieron

ninguna falta" constituye un testimonio particularmente valioso sobre la instrumentalización estratégica de mecanismos originalmente diseñados para la protección de poblaciones vulnerables.

Esta observación evidencia lo que Fraser (2017) caracteriza como "efectos perversos" de ciertos avances normativos progresistas, donde herramientas diseñadas para proteger a grupos históricamente vulnerabilizados son reapropiadas y redirigidas dentro de lógicas institucionales preexistentes, sirviendo así propósitos diametralmente opuestos a sus intenciones declaradas. Los protocolos contra violencia sexual, concebidos para proteger a estudiantes de potenciales abusos, se transforman paradójicamente en instrumentos movilizados por intereses particulares para "lastimar, violentar o hacer sufrir al docente".

Esta dinámica ilustra lo que Honneth (2007) denomina como "patologías del reconocimiento", donde avances normativos orientados hacia una mayor justicia social son sistemáticamente distorsionados al implementarse en contextos institucionales marcados por desigualdades estructurales preexistentes. La apropiación estratégica de discursos de protección revela la compleja dialéctica entre reconocimiento y poder, donde lenguajes y procedimientos formalmente orientados hacia la justicia son redirigidos para reproducir y legitimar relaciones de dominación.

Las recomendaciones que el entrevistado ofrece a docentes, enfatizando que "conozcan a profundidad el marco normativo, el área legal de la actuación docente" y que "fortalezcan el trabajo colegiado y las relaciones sanas y positivas entre maestras y maestros" evidencian una perspectiva que, lejos de limitarse a la crítica diagnóstica, propone estrategias concretas de resistencia y protección colectiva frente a la violencia institucional.

Esta orientación hacia la acción transformativa coincide con lo que Freire (1970) denomina como "praxis", donde el análisis crítico de condiciones opresivas se articula con posibilidades concretas de acción emancipatoria. La doble estrategia propuesta—alfabetización normativa y solidaridad colegiada—evidencia una comprensión sofisticada donde el conocimiento técnico, potencialmente

emancipatorio pero insuficiente por sí mismo, se complementa con la construcción de redes de apoyo que amplían capacidades colectivas de resistencia.

Particularmente significativo resulta su análisis de factores que inhiben esta solidaridad, identificando el "miedo", la "ignorancia" y el deseo de "no querer tener problemas con la autoridad" como obstáculos para la acción colectiva. Esta observación coincide con lo que Scott (1990) caracteriza como "infrapolítica de los subordinados", donde grupos en posiciones vulnerables desarrollan complejas estrategias de supervivencia individual que, paradójicamente, pueden socavar posibilidades de resistencia colectiva más efectiva. La advertencia de que al "asumir esta actitud, facilitamos el surgimiento de la violencia contra docentes" evidencia una comprensión de cómo las estrategias individuales de adaptación, comprensibles en contextos de vulnerabilidad, pueden reproducir colectivamente las condiciones que posibilitan la violencia institucional.

El análisis del caso específico de la Maestra K se enmarca en una reflexión más amplia sobre cómo "el mismo sistema educativo que ve a los maestros ya las maestras como un recurso, un número más en la lista" produce una "despersonalización" sistemática donde "se pierde el humanismo completamente". Esta observación evidencia lo que Butler (2004) denomina la producción diferencial de "vidas que importan", donde ciertos sujetos son constituidos institucionalmente como menos plenamente humanos y, por tanto, como más legítimamente expuestos a violencias sistemáticas.

La descripción de la facilidad con que "separan al docente del grupo" sin "identificar la afectación a nivel emocional que generan" revela lo que Lukács (1971) caracteriza como procesos de "reificación", donde relaciones entre personas son transformadas en relaciones entre cosas, facilitando su manipulación técnica desvinculada de consideraciones éticas. Esta cosificación del sujeto docente constituye una forma de lo que podríamos denominar "violencia ontológica", donde lo que se niega no es simplemente un derecho específico, sino el estatus mismo como sujeto merecedor de consideración ética.

Esta perspectiva complementa significativamente los testimonios de docentes y madres de familia, quienes describían experiencias concretas de deshumanización pero cuidaban de marcos conceptuales para interpretarlas como manifestaciones sistemáticas de procesos institucionales más amplios. La experiencia del abogado defensor con múltiples casos similares le permite identificar patrones que trascienden situaciones individuales, evidenciando cómo estas prácticas deshumanizantes no constituyen anomalías o excesos puntuales, sino manifestaciones coherentes de lógicas institucionales que sistemáticamente priorizan objetivos administrativos sobre consideraciones humanas.

La observación sobre cómo directivos "saben que ellos no tienen nada que perder, pero sí que ganar" al instrumentalizar procedimientos administrativos contra docentes, pues "ganan infundir temor en el resto de las maestras y maestros" revela lo que Foucault (1975) caracteriza como "economía política del castigo", donde sanciones específicas operan simultáneamente como tecnologías de control poblacional más amplio.

Esta perspectiva evidencia cómo la violencia institucional, lejos de constituir simplemente una desviación disfuncional, cumple funciones estratégicas dentro de los sistemas de gobierno institucional. El miedo producido por la visibilización estratégica del sufrimiento de ciertos docentes opera como mecanismo de disciplina miento que reduce potenciales resistencias y facilita la imposición de directrices, independientemente de su legitimidad sustantiva. Como señala Ahmed (2014), las economías afectivas no constituyen simplemente estados psicológicos individuales, sino tecnologías sociales que organizan cuerpos y comportamientos en configuraciones que reproducen relaciones de poder.

La observación sobre cómo los directivos "ganan la sensación de poder" mediante estas prácticas evidencia además lo que Adorno et al. (1950) caracterizan como "personalidad autoritaria", donde el ejercicio de dominación sobre otros no constituye simplemente un medio instrumental para fines externos, sino una fuente de gratificación psíquica que refuerza disposiciones hacia prácticas autoritarias. Esta dimensión psicológica de la violencia institucional complementa el análisis

estructural, evidenciando cómo las estructuras objetivas de dominación se articulan con disposiciones subjetivas que encuentran satisfacción en el ejercicio de poder sobre otros.

El análisis integrado del testimonio del abogado defensor evidencia tanto las potencialidades como las limitaciones de aproximaciones predominantemente legales a la violencia institucional. Por un lado, su conocimiento técnico-legal permite desnaturalizar procedimientos, identificar desviaciones estratégicas y desarrollar estrategias de defensa que pueden mitigar consecuencias para docentes específicos. Esta experticia técnica constituye un recurso valioso para resistir manifestaciones concretas de violencia institucional en casos particulares.

Sin embargo, las limitaciones de esta aproximación se evidencian en la relativa ausencia de referencias a transformaciones estructurales más profundas que modificarían las condiciones que posibilitan estas manifestaciones sistemáticas de violencia. Si bien el entrevistado identifica factores culturales e históricos, sus recomendaciones se orientan predominantemente hacia estrategias defensivas dentro de marcos institucionales existentes, más que hacía transformaciones que modificarían principalmente estos marcos.

Esta tensión refleja lo que Santos (2009) caracteriza como los límites del "paradigma jurídico liberal", donde el énfasis en derechos individuales y procedimientos formales, si bien puede ofrecer protecciones significativas en casos específicos, tiende a invisibilizar dimensiones colectivas y estructurales que requerirían transformaciones más profundas. La perspectiva del abogado defensor, valiosa en su análisis técnico y su compromiso ético con docentes vulnerabilizados, evidencia simultáneamente los límites de aproximaciones predominantemente jurídicas para abordar manifestaciones de violencia institucional cuyas raíces trascienden ampliamente el ámbito de aplicación normativa.

El testimonio del Dr. Gabriel ofrece una perspectiva complementaria que, articulada con las previamente analizadas de supervisoras, directoras, docentes y madres de familia, contribuye a una comprensión más robusta y multidimensional de la violencia institucional en entornos educativos. Su posición como defensor legal

combina proximidad y distancia respecto a dinámicas institucionales, permitiéndole identificar patrones y motivaciones que permanecen parcialmente invisibilizadas tanto para actores plenamente inmersos como para observadores completamente externos.

Sus observaciones sobre la instrumentalización estratégica de procedimientos normativos, la envidia profesional como motor afectivo, la normalización cultural de relaciones autoritarias, el uso desviado de protocolos de protección, la despersonalización sistemática del sujeto docente, y el miedo como tecnología de gobierno institucional configuran un panorama donde la violencia hacia los docentes emerge no como anomalía disfuncional, sino como manifestación coherente de lógicas institucionales más amplias.

Esta perspectiva subraya la necesidad de aproximaciones que, sin desestimar la importancia de defensas técnico-legales para casos específicos, desarrollen simultáneamente estrategias orientadas hacia transformaciones más profundas en culturas institucionales y estructuras organizacionales que sistemáticamente reproducen condiciones para diversas formas de violencia. La comprensión multidimensional emergente de este análisis integrado sugiere que abordar efectivamente la violencia institucional requeriría intervenciones igualmente multidimensionales, combinando alfabetización normativa, solidaridad colegiada, transformación cultural y reorganización estructural de relaciones de poder institucional.

Entrevistas a personal de apoyo y asistencia a la educación de la escuela primaria Leyes de Reforma y al personal del área jurídica de la Dirección Operativa No. 2 de educación primaria en la Ciudad de México.

La decisión de incluir al personal de apoyo y asistencia a la educación, así como al personal del área jurídica de la Dirección Operativa, en este estudio de caso sobre violencia institucional responde a una comprensión multidimensional del fenómeno que reconoce la complejidad de las relaciones de poder en contextos educativos y la necesidad de triangular perspectivas desde diferentes posiciones estructurales.

El personal de apoyo y asistencia educativa ocupa una posición estructural única en el ecosistema escolar: están presentes en múltiples espacios institucionales, observan dinámicas cotidianas entre diferentes actores, pero tradicionalmente permanecen invisibilizados en los análisis sobre violencia institucional. Como señala Bourdieu (1999), estos actores constituyen lo que podríamos denominar "testigos silenciosos" cuya perspectiva puede ofrecer información privilegiada sobre:

- Dinámicas de poder cotidianas: Al no estar directamente involucrados en conflictos jerárquicos entre directivos y docentes, pueden observar con cierta distancia crítica prácticas violentas normalizadas
- Patrones sistemáticos: Su permanencia en la institución les permite identificar recurrencias y patrones que otros actores, más inmersos en dinámicas específicas, podrían no percibir
- Manifestaciones sutiles de violencia: Su posición "periférica" les permite observar violencias simbólicas y microviolencias que pasan desapercibidas para actores más centrales.

La inclusión del personal jurídica responde a la necesidad de comprender cómo se construye la legitimidad formal de procesos violentos. El área jurídica constituye la instancia que traduce decisiones administrativas en procedimientos formalmente correctos. Su perspectiva es fundamental para comprender:

- Cómo se construye la apariencia de legalidad en procesos éticamente cuestionables
- Qué mecanismos jurídicos se utilizan para invisibilizar violencias institucionales
- Cómo operan las tensiones entre legalidad formal y justicia sustantiva

b) Complicidad estructural y responsabilidad ética

Como señala Young (2011), la responsabilidad por injusticias estructurales se distribuye entre múltiples actores. El personal jurídico ocupa una posición particularmente relevante porque:

- Posee conocimiento especializado que permite identificar irregularidades
- Tiene capacidad de influir en procedimientos institucionales
- Enfrenta dilemas éticos entre lealtad institucional y principios profesionales

Desde una perspectiva de justicia social, incluir al personal de apoyo responde al compromiso ético de visibilizar experiencias frecuentemente marginalizadas en estudios educativos:

a) Vulnerabilidad laboral específica

Como analiza Standing (2011), el personal de apoyo frecuentemente experimenta formas particulares de precarización que los coloca en situación de mayor vulnerabilidad ante violencias institucionales.

b) Interseccionalidad de opresiones

Estos trabajadores frecuentemente experimentan intersecciones de opresiones por clase, género y posición laboral que configuran experiencias específicas de violencia institucional.

La decisión de entrevistar a estos actores también responde a la necesidad de comprender cómo operan los mecanismos de silenciamiento institucional:

- Microeconomías del miedo: Cómo el temor a represalias condiciona posibilidades de expresión crítica
- Autocensura estratégica: Qué factores motivan el silencio como estrategia de autoprotección
- Complicidad forzada: Cómo condiciones laborales precarizadas generan participación involuntaria en dinámicas violentas.

La inclusión del personal de apoyo y asistencia, así como del área jurídica, en este estudio de caso no constituye simplemente una ampliación del universo empírico, sino un requisito metodológico y ético fundamental para una comprensión integral de la violencia institucional en contextos educativos. Su perspectiva resulta indispensable para:

- Triangular y validar hallazgos desde múltiples posiciones estructurales
- Comprender mecanismos de legitimación y normalización de violencias
- Visibilizar experiencias frecuentemente marginalizadas
- Identificar formas específicas de resistencia y complicidad
- Desarrollar estrategias de transformación que consideren la complejidad sistémica del fenómeno

La posterior imposibilidad de concretar estas entrevistas constituye, paradójicamente, un resultado significativo que confirma la pertinencia de esta decisión metodológica, evidenciando precisamente los mecanismos de silenciamiento que justificaban la necesidad de acceder a estas perspectivas. Lejos de constituir simplemente un obstáculo metodológico, representa en sí misma un resultado significativo que merece ser integrado analíticamente en la comprensión del fenómeno estudiado. Como señala Bourdieu (1999), "lo no dicho, lo censurado, lo que no puede ser formulado" constituye frecuentemente la información más reveladora sobre estructuras de poder y dominación.

Estas negativas sistemáticas—cuatro solicitudes rechazadas en un caso, siete en el otro—configuran lo que Mills (2000) caracterizaría como "datos por ausencia", cuya interpretación requiere una epistemología capaz de leer los silencios no como vacíos informativos, sino como comunicaciones significativas que requieren decodificación analítica. La reiteración de rechazos, particularmente después de explicar explícitamente la temática y el propósito de las entrevistas, sugiere que estas negativas no constituyen simples imposibilidades logísticas, sino respuestas estratégicas ante temas percibidos como amenazas para ciertas órdenes institucionales.

Como argumenta Santos (2010), la "sociología de las ausencias" debe interrogar precisamente aquello que ha sido activamente silenciado, reconociendo que ciertos vacíos no son producto de descuidos o limitaciones metodológicas, sino de producciones activas de no-existencia que responden a lógicas de poder específicas. Desde esta perspectiva, la imposibilidad de acceder a estos testimonios constituye en sí misma una evidencia significativa sobre mecanismos de invisibilización y autoprotección institucional frente a potenciales cuestionamientos críticos.

La inferencia de que estas negativas puedan derivar del "temor a lo que se pueda generar como consecuencia" evidencia lo que Foucault (1975) denomina "microeconomías del miedo", donde el temor a repercusiones negativas opera como mecanismo efectivo de autocensura y disciplinamiento. Estas dinámicas resultan particularmente significativas en el contexto de instituciones educativas jerárquicamente estructuradas, donde dependencias laborales y vulnerabilidades profesionales configuran condiciones propicias para la internalización de mecanismos de vigilancia y autocensura.

El personal de apoyo, situado en posiciones laborales frecuentemente precarizadas y con escasa protección sindical, constituye un sector particularmente vulnerable a estas microeconomías del miedo. Como señala Standing (2011), la precarización laboral no solo implica inseguridad económica, sino también una vulnerabilidad existencial ante figuras de autoridad que condiciona profundamente posibilidades de expresión crítica. Su negativa a testimonial sobre procesos de violencia institucional evidencia cómo el miedo opera no solo como consecuencia de la violencia, sino como mecanismo que garantiza su reproducción mediante el silenciamiento de potenciales testigos.

En el caso del personal jurídico, el miedo adquiere dimensiones adicionales relacionadas con compromisos profesionales y éticos potencialmente contradictorios. Como señala Herrera Flores (2008), los profesionales del derecho en instituciones públicas frecuentemente experimentan tensiones entre su formación orientada hacia la protección de derechos y prácticas institucionales que

pueden sistemáticamente vulnerarlos. La reiterada negativa a dialogar sobre estos temas revela la complejidad de posicionamientos profesionales donde el conocimiento jurídico no necesariamente empoderado para la crítica institucional, sino que puede intensificar la conciencia sobre riesgos y vulnerabilidades derivados de cuestionamientos potencialmente disruptivos.

La posibilidad de que estas negativas reflejan "cierta complicidad en el proceso de violencia contra la Maestra K" evidencia lo que Arendt (2003) caracteriza como las "zonas grises" de la responsabilidad moral en contextos institucionales, donde múltiples actores participan en procesos éticamente cuestionables mediante acciones u omisiones aparentemente menores, pero cuya agregación posibilita formas sistemáticas de violencia institucional.

Esta perspectiva trasciende concepciones individualistas de la responsabilidad que la limitarían a perpetradores directos, para evidenciar lo que Young (2011) denomina "responsabilidad por conexión social", donde participamos en injusticias estructurales mediante nuestras posiciones en sistemas y prácticas institucionales que reproducen condiciones para diversas formas de opresión. El silencio del personal de apoyo ante violencias presenciadas, o la participación del personal jurídico en procedimientos formalmente correctos, pero sustantivamente injustos, configuran formas de complicidad estructural que no necesariamente derivan de intencionalidades maliciosas, sino de adaptaciones a condiciones institucionales que sistemáticamente desincentivan el cuestionamiento ético.

La negativa a reflexionar retrospectivamente sobre estas participaciones sugiere lo que Butler (2009) caracteriza como "vulnerabilidad ética", donde la confrontación con nuestra participación en procesos éticamente cuestionables genera una incomodidad existencial que motiva estrategias de evitación. El rechazo a dialogar sobre estas experiencias puede así interpretarse no simplemente como protección institucional, sino también como defensa psíquica frente a cuestionamientos potencialmente desestabilizadores sobre el propio rol en dinámicas de violencia institucional.

La inferencia sobre la negativa del área jurídica como estrategia para "no querer exponer, dialogar o mencionar información que revela que existe violencia estructural e institucional contra docentes" evidencia lo que Luhmann (1995) caracterizaría como mecanismos autopoiéticos de sistemas institucionales que priorizan su autopreservación sobre consideraciones éticas o pedagógicas externas a su lógica operativa.

El área jurídica, concebida primordialmente como instancia de protección institucional frente a potenciales demandas o cuestionamientos externos, opera desde una racionalidad donde la minimización de riesgos institucionales constituye el criterio predominante para evaluar cursos de acción. Como señala Supiot (2007), la juridificación creciente de relaciones institucionales ha transformado departamentos legales de instituciones públicas desde potenciales garantías de derechos hacia gestores de riesgos orientados primordialmente a la protección organizacional.

Esta lógica institucional genera lo que podríamos denominar "imperativo sistémico de opacidad", donde la transparencia sobre procesos institucionales potencialmente cuestionables no constituye simplemente una opción rechazada, sino una imposibilidad estructural desde la racionalidad operativa de estas instancias. Su función primordial—minimizar vulnerabilidades institucionales—es esencialmente incompatible con reflexiones críticas sobre prácticas sistemáticas que podrían generar precisamente estas vulnerabilidades.

La imposibilidad de acceder a estos testimonios plantea desafíos metodológicos y epistemológicos que trascienden la mera limitación empírica para cuestionar fundamentos de la investigación social en contextos institucionales marcados por relaciones de poder profundamente asimétricas. Como argumenta Haraway (1988), todo conocimiento es necesariamente situado y parcial, por lo que estas ausencias no representan simplemente datos faltantes, sino revelaciones significativas sobre cómo ciertas perspectivas son sistemáticamente excluidas de la producción de conocimiento legítimo sobre instituciones educativas.

Metodológicamente, estas negativas evidencian lo que Law (2004) denomina "políticas del método", donde ciertas técnicas de investigación—como entrevistas formales que requieren consentimiento institucional explícito—pueden reproducir sistemáticamente exclusiones y silencios que constituyen precisamente el objeto de investigación. Este desafío invita a desarrollar aproximaciones metodológicas que, sin comprometer principios éticos fundamentales, permitan acceder a experiencias y perspectivas sistemáticamente silenciadas por mecanismos institucionales formales e informales.

Epistemológicamente, estas ausencias cuestionan concepciones positivistas que privilegiarían exclusivamente evidencias directamente documentables, para valorar lo que Spivak (1988) denomina "epistemologías de la escucha", donde silencios, evasiones y negativas constituyen en sí mismas comunicaciones significativas sobre estructuras de poder que condicionan posibilidades de expresión. Este enfoque reconoce que, como argumenta Gordon (2008), ciertos conocimientos sobre violencias institucionales se manifiestan precisamente como "presencias espectrales" que, aun sin materialización explícita en testimonios directos, configuran el campo de lo investigable a través de sus ausencias estructuradas.

Paradójicamente, estas negativas sistemáticas a participar en la investigación pueden interpretarse como confirmaciones indirectas de las hipótesis centrales sobre la existencia y normalización de la violencia estructural e institucional hacia los docentes. Como argumenta Žižek (2008), ciertas realidades sociales se manifiestan más elocuentemente en lo que no puede ser directamente articulado que en lo explícitamente comunicado. El silencio institucional ante cuestionamientos potencialmente disruptivos revela precisamente la incomodidad generada por aproximaciones críticas a prácticas normalizadas, sin embargo, éticamente cuestionables.

La negativa reiterada de actores institucionales diversos—tanto personal de apoyo en posiciones subordinadas como funcionarios jurídicos con mayor capacidad decisional—sugiere lo que Bourdieu (2001) denomina "complicidad

ontológica" entre habitus y campo, donde ciertos cuestionamientos resultan literalmente impensables desde posiciones estructuralmente condicionadas para reproducir, más que cuestionar, lógicas institucionales dominantes. Sus silencios evidencian no tanto desconocimiento u ocultamiento consciente, sino los límites de lo pensable y comunicable desde posiciones específicas dentro de campos institucionales fuertemente estructurados.

Estas negativas complementan y confirman indirectamente testimonios previamente analizados de directoras, supervisoras, docentes, madres de familia y representantes sindicales y legales, configurando un panorama donde la violencia institucional hacia los docentes emerge como realidad sistemática cuyo reconocimiento explícito resulta amenazante para diversos actores institucionales. Sus silencios, lejos de contradecir hallazgos previos, constituyen manifestaciones adicionales de mecanismos de invisibilización y normalización que caracterizan precisamente el fenómeno investigado.

El análisis de estas negativas sistemáticas trasciende la mera constatación de obstáculos metodológicos para evidenciar dimensiones fundamentales de la violencia institucional que, precisamente por su normalización, resultan particularmente difíciles de articular desde posiciones inmersas en sus lógicas operativas. Como señala Bauman (1989), la invisibilización de consecuencias éticas mediante compartimentaciones burocráticas constituye precisamente uno de los mecanismos fundamentales que posibilitan formas modernas de violencia institucionalizada.

Reconocer estos silencios como datos significativos, más que como simples ausencias, constituye un paso fundamental hacia aproximaciones investigativas que, como propone Fraser (2008), integran dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación en la comprensión y abordaje de injusticias institucionalizadas. La dificultad para acceder a ciertas voces institucionales revela precisamente déficits sistemáticos de representación que configuran condiciones propicias para diversas formas de violencia institucional.

Este reconocimiento no implica resignación ante la imposibilidad de ciertas transformaciones, sino más bien un punto de partida más realista para estrategias que, como sugiere Freire (1970), combinan la desnaturalización crítica con posibilidades concretas de acción transformativa. Comprender las complejas dinámicas que producen estos silencios institucionales constituye un paso fundamental para desarrollar aproximaciones que, reconociendo realísticamente restricciones estructurales, identifiquen simultáneamente espacios potenciales para intervenciones transformativas en múltiples niveles.

Los silencios institucionales, interpretados no como meras ausencias sino como manifestaciones significativas de estructuras de poder, proporcionan así claves fundamentales para comprender más profundamente no solo qué caracterizan la violencia institucional hacia los docentes, sino también qué condiciones la posibilitan y qué estrategias podrían contribuir efectivamente a su transformación. En este sentido, como argumenta Hooks (1990), los márgenes no son simplemente espacios de privación, sino también sitios potenciales para perspectivas críticas particularmente valiosas precisamente por su posición simultáneamente interior y exterior respecto a lógicas instituciona.

La brecha entre marco normativo y práctica institucional: contraste entre protocolos de actuación y procedimientos aplicados

Realizando la reconstrucción del caso y dando así cumplimiento al objetivo de la investigación, se organiza a través de la siguiente la tabla, las manifestaciones de violencia contra la Maestra K en la escuela primaria Leyes de Reforma durante el periodo de los meses de enero a febrero de 2023 por parte de la dirección y la supervisión escolar, auspiciadas por el área jurídica de la Dirección operativa No. 2 de educación primaria en la Ciudad de México.

Tabla comparativa: Protocolo oficial vs. implementación en el caso

Etapa del protocolo	Lo que establece la Guía Operativa	Lo que se implementó en el caso.	Manifestación de violencia estructural/institucional
Implementación de medidas de salvaguarda	Garantizar la salvaguarda del alumno agredido mediante supervisión constante de actividades, sin separar automáticamente al docente	Se aisló a la Maestra K en un salón de juntas por un mes completo, separándola totalmente de sus funciones sin evaluación previa	Uso desproporcionado del aislamiento como mecanismo punitivo previo a la investigación, constituyendo una forma de castigo anticipado y exhibición pública
Restricción de movimiento	No se menciona restricción de movimientos básicos del docente dentro del plantel	Se le prohibió salir del salón donde estaba aislada, incluso para necesidades básicas como ir al baño	Violación de derechos humanos fundamentales mediante la restricción de movimiento para necesidades fisiológicas básicas
Procedimiento de investigación	Iniciar investigación con todos los posibles involucrados para esclarecer la situación, documentarla y salvaguardar derechos humanos	Proceso con sesgos, alteraciones e irregularidades, sin oportunidad efectiva de defensa, según lo indicado por el abogado defensor	Instrumentalización del procedimiento administrativo con fines punitivos más que investigativos
Valoración de evidencias	Realizar trabajo diagnóstico en el grupo para identificar si las conductas referidas corresponden a maltrato escolar o asuntos académicos	No se consideraron evidencias que contradecían las acusaciones, se dio valor preferente a testimonios de madres de familia "problemáticas" y "amigas de la directora"	Sesgo en la recopilación y valoración de evidencias, privilegiando testimonios alineados con intereses directivos
Comunicación con la docente	Informar por escrito al trabajador señalado sobre la queja, solicitando un informe sobre antecedentes	La directora le prohibió a la Maestra K hablar sobre el proceso o lo que estaba ocurriendo, limitando su derecho a defenderse o explicar su versión	Silenciamiento estratégico del docente acusado como mecanismo de control y subordinación
Separación del grupo	La separación solo procede si se confirma maltrato escolar y existe riesgo para el alumnado, decisión que debe ser por escrito, fundada y motivada	La separación fue inmediata, sin confirmación previa de los hechos, manteniendo a la Maestra K aislada por un mes, sin contacto con estudiantes o colegas	Aplicación arbitraria de la medida más severa sin cumplir con los requisitos procedimentales establecidos

Prohibición de contacto con alumnos	No se establece prohibición de contacto social básico con alumnos	Se prohibió a los estudiantes acercarse, hablar o saludar a la Maestra K Katy, instrucción dada por la directora, el maestro de UDEEI y la maestra sustituta	Extensión indebida de la separación hacia formas de exclusión social que afectan la dignidad profesional y personal
Supervisión y acompañamiento	Si no hay confirmación de maltrato, se debe utilizar el diálogo, generar acuerdos y brindar supervisión constante	Cuando la Maestra K retomó su grupo, se asignó una "maestra sombra" que interfería constantemente, interrumpiendo clases, haciendo chistes y mostrándose de mal humor	Uso de la supervisión no como medida de apoyo sino como mecanismo de vigilancia y sabotaje del trabajo docente
Comunicación con padres de familia	Informar hallazgos, comunicar estrategias implementadas y establecer reuniones de seguimiento	La directora nunca explicó claramente a los padres qué había ocurrido, solo mencionó que la Maestra K "había hecho algo muy mal" sin especificar qué, generando especulaciones	Manipulación de la información para generar percepción negativa entre padres de familia, dañando la reputación profesional
Atención a no conformidad	Si los padres no quedan conformes, se puede solicitar intervención de la UAMASI y comunicar instancias legales paralelas	Cuando los padres se movilizaron para defender a la Maestra K (cerrando vialidades), sus preocupaciones no fueron atendidas adecuadamente	Desestimación de las manifestaciones de apoyo a la docente, privilegiando selectivamente solo las voces acusatorias
Reincorporación	Establecer estrategias para restablecer la sana convivencia	Después de su reincorporación, la Maestra K enfrentó condiciones adversas (maestra sombra hostil) que dificultaron restablecer el ritmo académico y la dinámica de grupo	Creación de condiciones laborales adversas que impedían el adecuado desempeño profesional y la recuperación del ambiente educativo
Evaluación de impacto educativo	No se menciona explícitamente, pero se infiere prioridad al bienestar educativo	Según los padres, hubo un retroceso académico evidente y deterioro de hábitos durante la ausencia de la Maestra K, que fue difícil de recuperar	Subordinación del bienestar educativo de los estudiantes a objetivos administrativos punitivos

La comparación evidencia una profunda distorsión entre el espíritu garantista del protocolo y su implementación concreta. Mientras la normativa establece procedimientos orientados a la investigación objetiva y la protección equilibrada de derechos, en el caso de la Maestra K se puede observar una instrumentalización punitiva donde cada etapa del proceso fue desviada de su propósito original.

Particularmente alarmante resulta la separación inmediata y el aislamiento extremo impuesto a la docente. Mientras el protocolo contempla la separación solo como medida excepcional tras confirmarse el maltrato, en este caso el aislamiento fue inmediato, absoluto y acompañado de restricciones que violentaban derechos humanos básicos, como la prohibición de salir al baño.

Procedimientos formales como vehículos de violencia sustantiva

El caso demuestra cómo los procedimientos formalmente diseñados para la protección pueden transformarse en mecanismos de violencia cuando son aplicados con sesgos e intencionalidades punitivas. Como señaló el abogado defensor, el proceso estuvo marcado por "alteraciones e irregularidades", evidenciando lo que Bourdieu (2001) denominaría la "violencia simbólica" ejercida a través de formalismos administrativos que enmascaraban motivaciones extralegales.

La prohibición explícita impuesta a la Maestra K de hablar sobre su situación revela una estrategia de silenciamiento que contradice frontalmente el derecho al defensa contemplado en el protocolo. Este silenciamiento, junto con la vaga comunicación a padres de familia sobre una supuesta falta grave sin especificaciones, configuró una estrategia de degradación reputacional que trascendía los objetivos declarados del procedimiento.

Impacto pedagógico como daño colateral ignorado

Resulta sumamente ilustrativo que, si bien el protocolo se fundamenta en el bienestar educativo, su aplicación distorsionada generó precisamente lo contrario. Los testimonios de madres de familia señalan un "retroceso académico evidente"

durante la ausencia de la Maestra K y las condiciones adversas tras su reincorporación que dificultaron la recuperación del ritmo de aprendizaje.

La asignación de una "maestra sombra" que "interfería constantemente" tras la reincorporación de la Maestra K evidencia cómo la supervisión, contemplada en el protocolo como medida de apoyo, fue resignificada como mecanismo de vigilancia y sabotaje que extendía la punición más allá del proceso formal.

La normalización de la violencia institucional

La tabla comparativa revela que la violencia estructural e institucional contra la Maestra K no consistió meramente en incumplimientos técnicos del protocolo, sino en su resignificación sistemática como instrumento punitivo. Cada etapa del proceso, formalmente justificada en la protección de derechos, fue desviada hacia objetivos disciplinarios que trascendían ampliamente el caso específico.

Como el abogado defensor, estos procedimientos buscan "ganar infundir temor en el resto de las maestras y maestros" y satisfacer motivaciones personales como la "envidia profesional". La instrumentalización del protocolo revela así una violencia institucional normalizada que utiliza mecanismos formalmente diseñados para la protección como vehículos de control, intimidación y eliminación de elementos percibidos como disruptivos dentro del orden escolar establecido.

4.3. Hallazgos en la investigación

Después de realizar las entrevistas a las informantes clave descubrí coincidencias entre éstas en relación a la falta de conocimiento por parte de las y los docentes sobre el marco normativo que regula el trabajo como servidor público de maestras y maestros; que la violencia estructural y la violencia institucional no se visualiza, se normaliza, se acepta y se justifica por parte de la supervisión escolar, la dirección escolar, docentes y en el particular caso de las madres de familia, solo reconocen violencias directas en forma física y verbal.

Como se ha mencionado, la gestión institucional en las escuelas de educación básica constituye un entramado complejo de relaciones, normativas y

prácticas que estructuran el funcionamiento cotidiano de los centros educativos. Este sistema organizacional, lejos de ser neutral, puede configurarse como un espacio donde se reproducen y legitiman diversas formas de violencia que, por su carácter sistémico y normalizado, permanecen frecuentemente invisibilizadas.

Los hallazgos obtenidos a través de entrevistas con informantes clave revelan un fenómeno preocupante: existe un desconocimiento generalizado del marco normativo que regula la función docente como servidores públicos. Esta carencia de conocimiento no es trivial; representa la primera manifestación de una violencia estructural que coloca a los docentes en una posición de vulnerabilidad frente a un sistema cuyas reglas desconocen parcial o totalmente.

Lo especialmente revelador en los resultados de las entrevistas es la constatación de que estas formas de violencia no se visualizan, se normalizan, se aceptan y se justifican por parte de los diversos actores educativos. Esta invisibilización constituye precisamente uno de los mecanismos más efectivos para la perpetuación de la violencia estructural e institucional: al ser percibidas como el funcionamiento normal del sistema o como procedimientos estándar, estas prácticas violentas escapan al cuestionamiento crítico y a la resistencia organizada.

Particularmente significativo resulta que las madres de familia solo reconocen violencias directas en forma física y verbal, lo que evidencia cómo la conceptualización social predominante de la violencia se limita a sus manifestaciones más evidentes y tangibles, dejando en la penumbra formas más sutiles, aunque igualmente dañinas. Esta limitación perceptiva no es casual, sino producto de construcciones culturales y discursivas que restringen nuestra comprensión de la violencia a lo físicamente visible.

La gestión institucional, lejos de ser meramente técnica o administrativa, opera como un dispositivo de poder que puede tanto reproducir como transformar estas dinámicas violentas. Una gestión institucional consciente de estas dimensiones estructurales e institucionales de la violencia debería orientarse hacia la construcción de espacios educativos donde el conocimiento crítico de los marcos normativos, la participación democrática en la toma de decisiones y la atención a

las experiencias subjetivas de todos los actores educativos constituyan pilares fundamentales.

El desafío radica, por tanto, en desarrollar aproximaciones a la gestión institucional que visibilicen y desnaturalicen estas formas de violencia, reconociendo que su abordaje requiere no solo intervenciones puntuales, sino transformaciones profundas en las estructuras, prácticas y representaciones que configuran la cotidianidad escolar.

El hallazgo que se inserta en la novedad respecto a la información que no había contemplado en mis supuestos de la investigación es, cómo las emociones juegan un papel importante en las decisiones que se toman en las dinámicas escolares al momento de aplicar el marco normativo por parte de la supervisión escolar y la dirección, así como en el momento cuando las maestras y maestros reciben esta sanción. Estas emociones se enmarcan en el enojo, también aparecen sentimientos como la antipatía al ser que afecta en las decisiones y la revancha o el desquite como sentimiento de respuesta.

Un hallazgo emergente respecto a "cómo las emociones juegan un papel importante en las decisiones que se toman en las dinámicas escolares al momento de aplicar el marco normativo" revela un aspecto crítico y frecuentemente eludido de la violencia estructural e institucional. Este descubrimiento amplía mi comprensión del fenómeno, evidenciando que la aplicación del marco normativo no opera en un vacío afectivo, sino que está permeada por emociones como el enojo, la antipatía y los deseos de revancha, que condicionan tanto la imposición de sanciones como las respuestas frente a estas.

La presencia de emociones como el enojo en la aplicación de normativas revela lo que Zembylas (2018) denomina "economías afectivas institucionales", donde las emociones no son meramente estados psicológicos individuales, sino prácticas sociales que circulan y se distribuyen desigualmente entre los actores educativos. Cuando figuras de autoridad como supervisores y directivos experimentan enojo hacia determinados docentes, esta emoción puede traducirse en una aplicación más rigurosa o incluso extralimitada del marco normativo,

configurando así una forma de violencia institucional encubierta bajo la apariencia de "cumplimiento de la norma".

La identificación de la "antipatía al ser que afecta en las decisiones" constituye un hallazgo particularmente significativo, pues revela cómo las preferencias y aversiones personales pueden traducirse en prácticas discriminatorias institucionalmente legitimadas. Este fenómeno se alinea con lo que Galtung (1990) describe como la interconexión entre violencia directa, estructural y cultural, donde las actitudes negativas hacia ciertos individuos (violencia directa en forma de antipatía) se canalizan a través de mecanismos institucionales (aplicación diferenciada de normativas) y se legitiman culturalmente (normalización de tratos desiguales).

La antipatía, al influir en decisiones administrativas aparentemente objetivas, configura lo que Ahmed (2014) denomina "políticas afectivas", donde determinados cuerpos y subjetividades son marcados como objetos legítimos de sanciones y restricciones. Estas dinámicas resultan particularmente insidiosas porque, al operar desde lo afectivo, escapan a los mecanismos convencionales de supervisión y rendición de cuentas institucionales.

Como señala Bourdieu (2001), la violencia simbólica que subyace a estas prácticas resulta particularmente efectiva porque quienes la ejercen pueden legitimarla apelando a la objetividad de las normativas, mientras que sus motivaciones emocionales permanecen invisibilizadas. Este fenómeno explica por qué los docentes frecuentemente perciben ciertas sanciones como "injustas" o "desproporcionadas", aun cuando formalmente se ajusten a la normatividad vigente.

El sentimiento de "revancha o desquite como sentimiento de respuesta" por parte de docentes sancionados revela la dimensión relacional y cíclica de la violencia institucional. Cuando los docentes perciben sanciones como manifestaciones de animadversión personal encubiertas tras la normatividad, pueden desarrollar respuestas emocionales que, a su vez, alimentan nuevos ciclos de violencia.

Este fenómeno se relaciona con lo que Collins (2008) describe como "cadenas de interacción ritual", donde las emociones negativas generadas en encuentros previos se acumulan y transforman en predisposiciones para futuros encuentros. Así, docentes que han experimentado lo que perciben como aplicaciones injustas del marco normativo pueden desarrollar resistencias que, paradójicamente, incrementan la probabilidad de nuevas sanciones, generando espirales de conflicto que deterioran progresivamente el clima institucional.

El análisis de las entrevistas a informantes clave revela un hallazgo significativo que complejiza la comprensión de la violencia estructural e institucional en entornos educativos que se está trabajando: las diferencias entre las participantes respecto a "elementos que se relacionan con el profesionalismo y la responsabilidad ética" así como al "dominio conceptual y teórico que fundamenta sus prácticas". Estas diferencias no son meramente accesorias, sino que constituyen factores determinantes en la forma en que las actoras educativas experimentan, interpretan y responden a las manifestaciones de violencia institucional.

El profesionalismo docente, entendido como el conjunto de saberes, habilidades y disposiciones que orientan la práctica educativa (Hargreaves, 2000), emerge como un factor ambivalente frente a la violencia institucional. Por un lado, un alto grado de profesionalismo puede funcionar como mecanismo protector, dotando a las educadoras de recursos conceptuales y prácticos para interpretar críticamente marcos normativos y responder estratégicamente a su aplicación potencialmente violenta.

Sin embargo, paradójicamente, este mismo profesionalismo puede constituir un factor de vulnerabilidad cuando es interpretado desde lógicas gerencialistas que reducen la complejidad de la labor educativa a indicadores estandarizados de desempeño (Ball, 2003). Como señala Sachs (2016), las concepciones contemporáneas del profesionalismo docente frecuentemente operan como tecnologías de control que, bajo la apariencia de promover la "calidad educativa", intensifican la vigilancia y la presión sobre el profesorado.

Las diferencias en el grado y tipo de profesionalismo entre las informantes explicarían, entonces, sus diversas capacidades para reconocer, nombrar y resistir las manifestaciones de violencia institucional. Aquellas educadoras cuyo profesionalismo incluye una dimensión crítica y reflexiva estarían mejor equipadas para identificar cómo ciertos marcos normativos, aparentemente neutrales, pueden traducirse en prácticas violentas. En contraste, quienes han internalizado concepciones tecnocráticas del profesionalismo podrían tender a normalizar estas manifestaciones, interpretándolas como exigencias legítimas del sistema educativo.

La responsabilidad ética, destacada como elemento diferenciador entre las informantes, constituye una dimensión fundamental para comprender las distintas posiciones frente a la violencia institucional. Siguiendo a Levinas (2000), la ética puede entenderse no como un conjunto de normas abstractas, sino como una respuesta a la vulnerabilidad del otro que precede a cualquier codificación moral.

Desde esta perspectiva, las diferencias en la responsabilidad ética entre directivas, supervisoras y docentes reflejarían distintas capacidades para reconocer la vulnerabilidad de los otros actores educativos frente a la aplicación del marco normativo. Aquellas figuras de autoridad que mantienen una sensibilidad ética aguda serían capaces de modular la aplicación normativa, reconociendo situaciones donde la estricta observancia de las reglas podría traducirse en daño innecesario. Como sugiere Butler (2009), esta sensibilidad hacia la precariedad del otro resulta fundamental para interrumpir ciclos de violencia institucional.

La ausencia de esta dimensión ética, por el contrario, facilitaría la instrumentalización del marco normativo como vehículo para canalizar emociones negativas como el enojo o la antipatía, tal como se identificó en hallazgos previos. Las diferencias en responsabilidad ética explicarían, entonces, por qué ante situaciones similares, algunas figuras de autoridad aplican el marco normativo con rigor punitivo mientras otras buscan soluciones que minimicen el daño potencial.

El "dominio conceptual y teórico" emerge como otro factor diferenciador clave entre las informantes. Este conocimiento no constituye meramente un bagaje académico, sino un recurso vital para interpretar y responder a experiencias de

violencia institucional. Como señala Foucault (1980), el poder y el conocimiento están inextricablemente vinculados; el acceso a marcos conceptuales alternativos puede proporcionar herramientas para desafiar discursos dominantes que legitiman prácticas opresivas.

Las diferencias en este dominio conceptual entre las participantes explicarían sus diversas capacidades para:

1. Nombrar lo invisible: Quienes poseen marcos conceptuales sobre violencia estructural e institucional pueden identificar y nombrar experiencias que, de otro modo, permanecerían en el ámbito de lo "inexplicable" o "natural".
2. Contextualizar históricamente: Un sólido dominio teórico permite situar experiencias aparentemente individuales en procesos históricos más amplios, reconociendo su carácter sistemático y no meramente episódico.
3. Imaginar alternativas: El conocimiento de otros modelos educativos y organizacionales facilita la capacidad para concebir formas alternativas de gestión institucional menos propensas a reproducir dinámicas violentas.
4. Desarrollar resiliencia: Como sugiere Zembylas (2018), el acceso a marcos conceptuales críticos puede facilitar la transformación de experiencias de sufrimiento institucional en recursos para la resistencia y la transformación.

Estas diferencias en el dominio conceptual resultarían particularmente significativas en un contexto donde, como se identificó previamente, existe un desconocimiento generalizado del marco normativo. Las educadoras con mayor formación teórica no solo estarían mejor equipadas para comprender las normativas específicas, sino también para situarlas críticamente en marcos más amplios de análisis del poder y la institucionalidad educativa.

Es importante señalar que estas diferencias en profesionalismo, responsabilidad ética y dominio conceptual no deberían interpretarse desde perspectivas individualistas que responsabilicen exclusivamente a las educadoras por sus posiciones frente a la violencia institucional. Por el contrario, estas diferencias deben comprenderse relacionalmente, como producto de trayectorias

formativas, condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional desigualmente distribuidas en el sistema educativo.

Como señala Bourdieu (2007), estas disposiciones profesionales constituyen formas de capital cultural que se adquieren a través de procesos de socialización específicos y que determinan las posibilidades de agencia dentro de campos sociales estructurados por relaciones de poder. Las diferencias identificadas entre las informantes reflejarían, entonces, las desigualdades estructurales que caracterizan al sistema educativo y que condicionan quién tiene acceso a qué tipos de formación, recursos y oportunidades de reflexión crítica.

Es de importancia aclarar que las entrevistas en el caso de las supervisoras de zona, directoras escolares y docentes, se realizaron durante la jornada escolar, dentro de sus respectivas escuelas, con previa autorización. Al ser el escenario físico la escuela, la información que fluyó de estos informantes clave se caracterizó por el tipo de comunicación que se generó, con un marcado acento emotivo por tener oportunidad de expresar su pensar, su sentir y en momentos, llegaron a tener momentos catárticos manifestando sus malestares.

4.4. Implicaciones para la Gestión.

El trayecto analítico desarrollado en esta investigación evidencia que la gestión institucional desempeña un papel determinante en la construcción de ambientes laborales dignos y libres de violencia para docentes en escuelas de educación primaria. Como señalan Fullan (2020) y Hargreaves y Fullan (2012), la transformación educativa requiere liderazgos que trasciendan aproximaciones puramente administrativas para abordar las dimensiones relacionales, culturales y emocionales que configuran las experiencias institucionales.

Los resultados de este estudio de caso permiten identificar implicaciones específicas que, fundamentadas en la literatura especializada sobre gestión educativa y clima organizacional (Bolívar, 2019; Day et al., 2016; Leithwood et al., 2020), configuran orientaciones para transformar prácticas institucionales que reproducen violencia hacia el personal docente:

Dimensiones estructurales de la gestión transformadora

a) Políticas institucionales basadas en derechos humanos

La gestión debe establecer marcos normativos que promuevan activamente el respeto, la inclusión y la erradicación de violencias institucionales. Como establece la UNESCO (2017) en sus directrices sobre ambientes educativos seguros, esto incluye protocolos específicos para abordar situaciones de acoso o violencia institucional, así como medidas de protección para quienes denuncien estas prácticas. La investigación evidencia que la mera existencia de protocolos resulta insuficiente si no se acompaña de mecanismos efectivos de implementación y supervisión que prevengan su instrumentalización para fines contrarios a sus propósitos declarados.

b) Formación crítica y sensibilización institucional

Los resultados confirman la necesidad de procesos formativos continuos para docentes y personal administrativo sobre violencia institucional, acoso laboral y bienestar emocional, coincidiendo con los planteamientos de Freire (2005) sobre la formación crítica como herramienta de transformación social. Estos procesos deben trascender aproximaciones informativas para desarrollar capacidades críticas que permitan identificar, cuestionar y transformar prácticas normalizadas de violencia institucional. La formación debe incluir el desarrollo de lo que Nussbaum (2012) denomina "competencias democráticas" que fortalezcan la construcción de comunidades educativas responsables y comprometidas con la dignidad humana.

c) Comunicación democrática y participativa

El análisis evidencia la necesidad imperiosa de construir culturas institucionales donde docentes puedan expresar preocupaciones sin temor a represalias, coincidiendo con los principios de gestión participativa propuestos por Torres (2019) y Bolívar (2019). La gestión escolar debe facilitar espacios genuinos de diálogo y retroalimentación que trasciendan la mera consulta formal para constituirse en instancias efectivas de construcción democrática de decisiones institucionales.

d) Apoyo psicoemocional institucionalizado

La investigación subraya la necesidad de implementar servicios especializados de apoyo psicológico que aborden tanto situaciones de crisis como procesos preventivos de fortalecimiento emocional. Como señalan Jennings y Greenberg (2009), el bienestar docente constituye un prerrequisito para ambientes educativos saludables. Estos servicios deben incluir asesoramiento especializado, recursos para el manejo del estrés y programas de acompañamiento que reconozcan las dimensiones emocionales del trabajo educativo.

e) Promoción integral del bienestar institucional

Los resultados confirman la necesidad de desarrollar programas sistemáticos que promuevan el bienestar físico, emocional y social de docentes, incorporando actividades de ejercicio, mindfulness y fortalecimiento de vínculos interpersonales. Esta aproximación coincide con las perspectivas de bienestar organizacional propuestas por Seligman (2011) y su aplicación en contextos educativos desarrollada por Kern et al. (2015).

f) Evaluación y monitoreo continuo del clima institucional

La investigación evidencia la importancia de implementar sistemas de evaluación periódica del clima laboral que permitan identificar dinámicas problemáticas y medir el impacto de políticas implementadas. Como establecen Tschannen-Moran y Hoy (2000), el clima organizacional constituye un predictor significativo tanto del bienestar docente como de la calidad educativa. Estos sistemas de evaluación deben incorporar metodologías que capturen dimensiones tanto explícitas como implícitas de violencia institucional.

g) Participación democrática en toma de decisiones

Los resultados subrayan la necesidad de involucrar activamente a docentes en decisiones relacionadas con su entorno laboral, incrementando compromiso y satisfacción profesional. Esta perspectiva coincide con los principios de liderazgo distribuido desarrollados por Spillane et al. (2004) y Harris (2008), que enfatizan la importancia de democratizar procesos decisionales en instituciones educativas.

h) Prevención integral de violencias escolares

La gestión institucional debe abordar sistemáticamente violencias entre estudiantes, reconociendo que ambientes escolares violentos afectan directamente el bienestar docente. Los programas de prevención deben fundamentarse en aproximaciones restaurativas y construcción de paz, como proponen Morrison y Vaandering (2012), que aborden las raíces estructurales de las violencias escolares.

i) Articulación comunitaria para ambientes saludables

Los resultados confirman la importancia de involucrar familias y comunidades en iniciativas que promuevan ambientes escolares dignos, fortaleciendo redes de apoyo hacia docentes. Esta perspectiva coincide con los enfoques de escuela-comunidad propuestos por Epstein et al. (2019), que enfatizan la construcción de alianzas estratégicas para el bienestar educativo.

j) Reconocimiento y valoración del trabajo docente

La investigación evidencia la necesidad de desarrollar sistemas de reconocimiento que visibilicen públicamente logros y esfuerzos docentes, fundamentados en principios de inclusión e interculturalidad crítica. Como señala Day (2017), el reconocimiento profesional constituye un elemento fundamental para el bienestar y la motivación docente, pero debe implementarse desde perspectivas que fortalezcan la colegialidad antes que la competencia individual.

No obstante, las implicaciones para la gestión institucional y escolar enfrentan desafíos estructurales significativos que requieren reconocimiento explícito. Los resultados evidencian que directivos y cuerpo docente requieren desarrollar lo que Freire (2005) denomina "humildad crítica" y apropiarse de herramientas específicas de gestión que permitan identificar manifestaciones de autoritarismo cuando emergen en dinámicas institucionales cotidianas.

El autoritarismo se presenta como una constante en instituciones educativas mexicanas, considerando que docentes, directivos y supervisores actuales son producto de sistemas educativos donde el autoritarismo constituyó una modalidad pedagógica normalizada. Como señala Giroux (2013), estas experiencias

formativas sedimentan disposiciones que se reproducen inconscientemente en prácticas profesionales posteriores. Acompañando al autoritarismo se manifiesta el miedo como mecanismo de control que limita participación, obstaculiza procesos creativos y deteriora la comunicación institucional.

El análisis de la dimensión emocional de la violencia estructural e institucional genera implicaciones profundas para repensar la gestión educativa. Los resultados sugieren la necesidad de superar aproximaciones exclusivamente normativas para desarrollar lo que Hargreaves (2001) denomina "geografías emocionales" en la gestión escolar, reconociendo que decisiones administrativas están inexorablemente vinculadas a experiencias emocionales que pueden perpetuar o transformar dinámicas violentas.

Para la investigación educativa, este descubrimiento invita a desarrollar metodologías que capturen dimensiones afectivas frecuentemente invisibilizadas. Las historias de vida y estudios de caso, articulados desde las propuestas de Ruiz Olabuénaga (2012) y Stake (2005), ofrecen recursos metodológicos particularmente valiosos para comprender cómo las emociones median entre marcos normativos abstractos y aplicaciones concretas en contextos escolares específicos.

Los resultados de la investigación apuntan hacia la necesidad de desarrollar lo que se propone denominar una "ética del reconocimiento emocional" en la gestión institucional, fundamentada en los siguientes principios:

1. Reconocimiento explícito de la dimensión emocional en toda aplicación normativa, como propone Nussbaum (2012) en su teoría de las emociones políticas.
2. Desarrollo de mecanismos institucionales para identificar y abordar situaciones donde emociones como enojo o antipatía condicionen decisiones administrativas, coincidiendo con perspectivas de inteligencia emocional organizacional de Goleman et al. (2002).
3. Construcción de espacios seguros donde docentes, directivos y supervisores puedan expresar y procesar emociones generadas en procesos de aplicación

normativa, fundamentado en principios de comunicación no violenta de Rosenberg (2015).

4. Implementación de prácticas de mediación que interrumpan ciclos de venganza y desquite, transformando energía emocional hacia dinámicas constructivas, como proponen las metodologías de justicia restaurativa desarrolladas por Zehr (2015).

La identificación del papel de las emociones en la aplicación del marco normativo enriquece sustancialmente la comprensión de violencia estructural e institucional en entornos educativos. Lejos de constituir una dimensión secundaria, la emocionalidad emerge como mecanismo fundamental a través del cual estructuras abstractas de poder se traducen en experiencias concretas de violencia.

Como establecen los resultados de esta investigación, construir escuelas libres de violencia contra docentes y cualquier miembro de la comunidad educativa no constituye responsabilidad exclusiva de directivos o supervisores, sino una tarea colectiva que involucra docentes, familias, estudiantes y comunidades como participantes activos de la gestión institucional y escolar.

Reconocer y abordar esta dimensión emocional resulta imperativo para cualquier proyecto que aspire a transformar dinámicas de violencia normalizada en instituciones educativas. La gestión educativa del siglo XXI requiere liderazgos capaces de articular competencia técnica, sensibilidad emocional y compromiso ético en la construcción de comunidades educativas verdaderamente democráticas y dignas para todos sus integrantes.

Capítulo 5. Conclusiones: La violencia estructural e institucional en la gestión institucional en la NEM - un entramado de poder, norma y subjetividad.

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se observa con claridad la dualidad de una moneda con dos caras profundamente contrastantes. Por un lado, el discurso oficial de la NEM promueve una narrativa transformadora, cimentada en principios humanistas, de equidad, inclusión y democracia. Desde esta perspectiva, se busca colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, favoreciendo la formación integral, el respeto a la diversidad cultural y la construcción de ciudadanía crítica. Este marco normativo e ideológico se presenta como un parteaguas en el sistema educativo, al pretender superar la rigidez de modelos anteriores y responder a los retos contemporáneos que enfrenta la escuela mexicana.

Sin embargo, en la otra cara de esa misma moneda, persisten condiciones estructurales e institucionales que revelan una profunda contradicción con los postulados de la NEM. En este segundo plano, el posicionamiento del docente dentro del proceso educativo se ve atravesado por dinámicas deshumanizantes que se manifiestan en diferentes niveles. Desde la precarización laboral, el exceso de carga administrativa, las exigencias normativas que suelen ignorar las realidades escolares, hasta las presiones políticas y sindicales que condicionan su quehacer, se construye un entramado que, en lugar de reconocer al docente como un sujeto central de transformación, lo reduce a un ejecutor de políticas educativas diseñadas desde arriba.

Esta situación se inscribe en lo que González (2021) denomina violencia invisible, una forma de violencia estructural e institucional que no se manifiesta de manera abierta, pero que impacta en el desgaste emocional, en la pérdida de autonomía profesional y en la desvalorización del trabajo docente. De esta manera, mientras el discurso de la NEM exalta al maestro como mediador fundamental para garantizar una educación humanista y democrática, en la práctica se mantienen

mecanismos de control, vigilancia y subordinación que minan su identidad profesional y dificultan el desarrollo de liderazgos escolares auténticos.

La tensión entre ambas caras no es meramente discursiva, sino que configura la micropolítica de las escuelas de educación básica, donde los directores y docentes deben enfrentar cotidianamente la distancia entre el deber ser planteado por la normativa y las condiciones reales en las que se desarrolla la vida escolar. En este sentido, la NEM corre el riesgo de reproducir una narrativa aspiracional que, al no traducirse en condiciones concretas de reconocimiento, acompañamiento y fortalecimiento del magisterio, termina profundizando la violencia institucional contra los docentes.

La reflexión crítica en torno a esta dualidad es central para comprender que la transformación educativa no puede consolidarse únicamente a partir de discursos normativos, sino que requiere un cambio sustantivo en la manera en que se conciben, valoran y apoyan las funciones docentes. Solo en la medida en que se reconozca al maestro como un agente de cambio y no como un engranaje subordinado a la maquinaria burocrática, será posible materializar la cara humanista, inclusiva y democrática que la NEM propone.

El recorrido analítico del presente estudio de caso ha permitido cartografiar un fenómeno que trasciende la singularidad de la experiencia de la Maestra K para evidenciar patrones sistémicos de violencia estructural e institucional que configuran la cotidianidad de los entornos educativos contemporáneos. Desde las voces de supervisores escolares hasta las narrativas de madres de familia, pasando por testimonios de directores, docentes y representantes sindicales, emerge un panorama donde los mecanismos formalmente orientados hacia la protección y el bienestar educativo son sistemáticamente resignificados como tecnologías de disciplina miento y control.

5.1 La arquitectura normativa: entre la protección declarada y la violencia ejercida

La comparación meticulosa entre lo estipulado en los protocolos oficiales y su implementación en el caso estudiado revela no solo discrepancias procedimentales, sino una profunda distorsión en la intencionalidad misma de los marcos normativos. Lo que formalmente se presenta como instrumentos de salvaguarda se transfigura, en la práctica cotidiana, en dispositivos de castigo anticipado, exposición pública y degradación profesional.

Esta transmutación no constituye simplemente una desviación accidental o técnica, sino una resignificación estratégica donde, como señala Foucault (1975), la minuciosidad normativa que aparentemente busca procedimientos regulares justos se convierte en recurso para implementar exclusiones legitimadas. El aislamiento físico prolongado, la restricción de movimientos básicos, la prohibición de contacto social y el silenciamiento forzado configuran una tecnología disciplinaria que trasciende ampliamente los propósitos declarados de protección para constituirse en mecanismo de ejemplarización y sometimiento.

La tabla comparativa elaborada revela con particular claridad cómo cada etapa del proceso —desde la implementación inicial de medidas de salvaguarda hasta los mecanismos de reincorporación— fue sistemáticamente desviada de sus propósitos declarados. Esta reducción no se produce por ausencia de normatividad, sino precisamente a través de su instrumentalización estratégica, evidenciando lo que Bourdieu (2001) caracteriza como violencia simbólica, donde la legitimidad formal de procedimientos administrativos enmascara y naturaliza relaciones principalmente asimétricas de poder.

Un hallazgo particularmente significativo de esta investigación es la identificación de la dimensión emocional como factor determinante, aunque frecuentemente invisibilizado, en la toma de decisiones institucionales. Como señalaron explícitamente las supervisoras escolares, "intervienen las emociones al momento de tomar una decisión", mientras el abogado defensor identificó factores

como la "envidia profesional" como motivaciones centrales para movilizar mecanismos institucionales contra docentes específicos.

Esta dimensión emocional, frecuentemente excluida de discursos institucionales formales que privilegian racionalidades técnico-administrativas, emerge en este estudio como elemento constitutivo de prácticas de gestión que, paradójicamente, se presentan como objetivas e impersonales. La reveladora conversación con la jefa de la UAMASI Adriana Esparza Bello (Anexo 4), donde ante el cuestionamiento sobre el uso de protocolos como instrumentos de violencia respondió con una risa y la evasiva "¡No te puedo contestar, esa es una pregunta muy tendenciosa!", evidencia precisamente esta tensión entre el reconocimiento informal y la imposibilidad institucional de admisión explícitamente dinámicas afectivas que estructuran decisiones formalmente presentadas como técnicas.

Como argumenta Ahmed (2014), las emociones no constituyen simplemente estados psicológicos individuales, sino prácticas sociales que circulan y se distribuyen desigualmente, adhiriéndose a ciertos cuerpos y legitimando respuestas institucionales diferenciadas. La percepción generalizada entre docentes y madres de familia sobre el papel determinante de la "envidia" y el "enojo" en decisiones administrativas revela cómo las economías afectivas operan como sustratos no reconocidos de racionalidades técnico-administrativas aparentemente neutras.

Esta dimensión emocional adquiere particular relevancia a la luz de la observación del abogado defensor sobre cómo los directivos "ganan la sensación de poder" mediante estas prácticas. Lejos de constituir meros medios instrumentales para fines externos, la violencia institucional proporciona gratificaciones psíquicas que refuerzan disposiciones hacia prácticas autoritarias. Esta dimensión permite comprender la persistencia de prácticas que, desde una racionalidad puramente instrumental, resultarían disfuncionales incluso para los propios objetivos declarados de la institución educativa.

5.2. Género y vulnerabilidad diferencial: la maestra como sujeto disciplinable

Los hallazgos de esta investigación revelan patrones consistentes de diferenciación basada en género que estructuran la vulnerabilidad diferencial frente a prácticas de violencia institucional. Los testimonios convergentes de supervisoras, directoras, docentes y madres de familia evidencian percepciones generalizadas sobre mayor "dificultad" para gestionar relaciones con docentes mujeres, mayor facilidad para "negociar" con docentes varones, y tratos diferenciales que privilegian a estos últimos.

La explícita afirmación de que "han sancionado a más maestras que a maestros" y que "con los maestros se puede negociar, mediar, llegar a acuerdos" mientras que "las maestras son muy emocionales, no ceden, no se mueven de su postura" revela la persistencia de marcos interpretativos generizados que condicionan la legibilidad diferencial de comportamientos similares. Lo que en maestras se interpreta como obstinación o emocionalidad excesiva, en maestros se percibe como firmeza o racionalidad negociadora.

El caso específico de la Maestra K adquiere particular significación a la luz de estos patrones más amplios, evidenciando cómo el género opera como factor que modula la vulnerabilidad diferencial frente a prácticas institucionales potencialmente abusivas. Como señala Butler (2009), ciertos cuerpos son constituidos como más legítimamente disciplinables que otros, dentro de marcos interpretativos que naturalizan su sujeción a diversas formas de violencia institucional.

Esta dimensión generalizada de la violencia institucional se entrelaza con la observación del abogado defensor sobre la existencia de "más de 200 actas administrativas al año" contra docentes, sugiriendo un patrón sistemático donde ciertos perfiles, predominantemente mujeres, son constituidos como blancos preferenciales de mecanismos institucionales disciplinarios. Esta vulnerabilidad diferencial no constituye un fenómeno marginal, sino un principio estructurador de

relaciones institucionales que condiciona profundamente las experiencias profesionales cotidianas.

El análisis de las prácticas implementadas en el caso de la Maestra K revela procesos sistemáticos de despersonalización y cosificación como mecanismos fundamentales de la violencia institucional. El aislamiento físico prolongado en un espacio segregado, la prohibición explícita a estudiantes de "acercarse, hablar o saludar" a la docente, la restricción de movimientos básicos incluso para necesidades fisiológicas, y el silenciamiento forzado mediante la prohibición de hablar sobre su situación configuran lo que Butler (2004) caracterizaría como una "desrealización" del sujeto docente.

Esta despersonalización trasciende el maltrato interpersonal para configurarse como violencia ontológica, donde lo que se niega no es simplemente un derecho específico, sino el estatus mismo como sujeto merecedor de consideración ética. Como señaló el abogado defensor, el sistema educativo "ve a los maestros ya las maestras como un recurso, un número más en la lista" y "se despersonaliza al docente que enfrenta una acusación", revelando procesos de reificación donde relaciones entre personas son transformadas en relaciones entre cosas.

Particularmente reveladora resulta la observación del abogado sobre cómo "separan al docente del grupo, lo asignan a una supervisión escolar o la Dirección Operativa y nunca se determina a identificar la afectación a nivel emocional que generan". Esta indiferencia institucional hacia el sufrimiento producido evidencia lo que Mbembe (2003) caracteriza como formas de "necropolítica", donde ciertos cuerpos son expuestos a condiciones de degradación sin que esto sea percibido como problemático dentro de racionalidades administrativas dominantes.

La contundente diferencia entre el protocolo oficial —que contempla la separación solo como medida excepcional tras confirmarse el maltrato— y la práctica implementada —donde el aislamiento fue inmediato, absoluto y acompañado de restricciones que violentaban derechos humanos básicos— evidencia cómo la deshumanización opera como condición posibilitadora de

transgresiones normativas que serían inaceptables si el sujeto afectado fuera plenamente reconocido en su humanidad.

5.3. La invisibilización epistémica y sus efectos sistémicos.

Un resultado transversal de particular relevancia en esta investigación radica en la identificación de formas sistemáticas de invisibilización epistémica que facilitan y perpetúan diversas manifestaciones de violencia institucional. Los testimonios documentados de docentes revelan un generalizado "no conocen el marco normativo", mientras las madres de familia expresan explícitamente su falta de familiaridad con procedimientos institucionales y los derechos correspondientes a sus posiciones en la comunidad educativa.

Esta invisibilización epistémica trasciende la mera carencia informativa para constituir lo que Fricker (2007) conceptualiza como "injusticia epistémica", donde ciertos grupos son sistemáticamente privados de recursos conceptuales necesarios para interpretar y comunicar efectivamente sus experiencias institucionales. Como señala la autora, esta forma de injusticia opera mediante dos modalidades principales: la "injusticia testimonial" —donde ciertos testimonios son sistemáticamente desacreditados— y la "injusticia hermenéutica" —donde grupos marginalizados carecen de recursos interpretativos para dar sentido a sus experiencias sociales.

En el contexto educativo analizado, ambas dimensiones convergen de manera particularmente perniciosa. La asimetría informativa respecto al marco normativo no solo configura condiciones propicias para que procedimientos técnicamente complejos sean instrumentalizados como mecanismos de intimidación y control, sino que simultáneamente deslegitima las experiencias de quienes padecen estas instrumentalizaciones al privarlos de lenguajes institucionales reconocidos para articular sus vivencias.

La injusticia epistémica en contextos educativos revela una paradoja fundamental: instituciones cuya misión declarada incluye la democratización del conocimiento operan sistemáticamente mediante la concentración de saberes

estratégicos que perpetúan relaciones de dominación. Esta contradicción evidencia lo que Freire (2005) denomina "educación bancaria" no solo en relaciones pedagógicas, sino en estructuras institucionales que reproducen modelos de conocimiento como privilegio de élites técnico-administrativas.

Los resultados evidencian un patrón particularmente significativo en la convergencia entre invisibilización epistémica y la observación del Dr. Gabriel sobre cómo "los maestros, desde su experiencia como director de escuela, solo se interesan por conocer el marco normativo cuando tienen ya un problema de posibles consecuencias administrativas o laborales". Esta dinámica configura lo que se propone conceptualizar como un "círculo vicioso de vulnerabilidad normativa", donde múltiples factores se refuerzan mutuamente para perpetuar condiciones de indefensión estructural.

Este círculo opera mediante la siguiente secuencia: la falta inicial de familiaridad con marcos normativos incrementa vulnerabilidades institucionales, que a su vez generan crisis que demandan conocimiento urgente pero fragmentario, el cual resulta insuficiente para transformar condiciones estructurales de vulnerabilidad, perpetuando así la dependencia de intermediarios técnicos y la reproducción de asimetrías epistémicas originales.

Como argumenta Bourdieu (1986), esta dinámica evidencia cómo la distribución desigual de capital cultural —en este caso, capital jurídico-normativo— reproduce y legitima relaciones de dominación institucional. Los docentes, privados de alfabetización normativa sistemática, quedan estructuralmente dependientes de figuras de autoridad que monopolizan tanto la interpretación como la aplicación de marcos regulatorios.

El círculo vicioso de vulnerabilidad normativa revela cómo la violencia institucional no requiere agresiones explícitas para operar efectivamente. La simple organización diferencial del acceso al conocimiento institucional genera condiciones donde la violencia emerge "naturalmente" de asimetrías epistémicas que se presentan como diferencias técnicas neutrales, invisibilizando su carácter político y sus efectos sistemáticamente excluyentes.

El análisis de las negativas reiteradas de actores institucionales específicos —personal de apoyo y área jurídica— a participar en la investigación revela una dimensión adicional de la invisibilización epistémica que trasciende la mera carencia para constituir lo que Proctor y Schiebinger (2008) denominan "agnotología" o producción activa de ignorancia. Esta perspectiva evidencia cómo ciertos vacíos de conocimiento no resultan de limitaciones metodológicas o descuidos, sino de estrategias deliberadas orientadas a mantener opacidades que protegen ciertos intereses institucionales.

Como argumenta Santos (2010) en su propuesta de "sociología de las ausencias", es imperativo interrogar precisamente aquello que ha sido activamente silenciado, reconociendo que estas ausencias constituyen producciones específicas de no-existencia que responden a lógicas de poder particulares. En el contexto analizado, los silencios institucionales no evidencian desconocimiento, sino conocimiento estratégicamente silenciado que podría cuestionar legitimidades establecidas.

Esta producción activa de ignorancia opera mediante múltiples mecanismos: la compartimentación de información institucional, la tecnicización de lenguajes que excluyen a actores no especializados, la creación de dependencias informativas que concentran poder interpretativo, y el desarrollo de culturas institucionales que desalientan la curiosidad crítica sobre procedimientos normalizados.

La agnotología institucional evidencia que la ignorancia no constituye simplemente la ausencia de conocimiento, sino una forma específica de conocimiento —el conocimiento sobre qué no debe conocerse— que resulta estratégicamente funcional para mantener configuraciones de poder establecidas. Esta perspectiva cuestiona aproximaciones puramente informativas a la democratización educativa, sugiriendo que transformar asimetrías epistémicas requiere abordar simultáneamente intereses que se benefician de su mantenimiento.

Los resultados permiten identificar mecanismos específicos mediante los cuales operan estos procesos de invisibilización epistémica en contextos educativos:

1. Tecnicización excluyente del lenguaje normativo

Como señala Habermas (1987), la colonización del mundo de la vida por racionalidades técnico-administrativas genera lenguajes especializados que excluyen sistemáticamente a actores no iniciados. En el contexto analizado, la complejidad técnica de marcos normativos no constituye una característica neutral, sino un mecanismo que concentra poder interpretativo en figuras administrativas especializadas.

2. Fragmentación informativa estratégica

La información institucional se organiza de manera fragmentada donde diferentes actores acceden a porciones limitadas del panorama normativo completo. Esta fragmentación impide visiones integrales que podrían revelar contradicciones, inconsistencias o instrumentalizaciones del marco regulatorio.

3. Temporalidades reactivas del acceso normativo

Como evidencia el testimonio del Dr. Gabriel, el acceso al conocimiento normativo se estructura predominantemente como respuesta a crisis, impidiendo aproximaciones proactivas que podrían prevenir situaciones de vulnerabilidad o desarrollar capacidades colectivas de resistencia.

4. Culturas institucionales de deferencia epistémica

Se promueven culturas donde cuestionar procedimientos institucionales se percibe como falta de profesionalismo o lealtad, generando autocensura que limita la curiosidad crítica sobre marcos normativos y sus aplicaciones.

Estos mecanismos evidencian que la invisibilización epistémica no constituye un efecto colateral de complejidades técnicas inevitables, sino una dimensión constitutiva de sistemas de dominación institucional que requieren asimetrías epistémicas para operar efectivamente. Su análisis revela la necesidad de

estrategias transformativas que aborden simultáneamente dimensiones técnicas, culturales y políticas de estos procesos.

Los resultados evidencian que la invisibilización epistémica no afecta uniformemente a todos los actores institucionales, sino que opera mediante intersecciones de múltiples formas de exclusión. Como señala Crenshaw (1991), las experiencias de marginación no pueden comprenderse mediante la simple adición de categorías separadas, sino que requieren análisis de sus articulaciones específicas.

En el contexto educativo analizado, docentes, madres de familia y personal de apoyo experimentan formas diferenciadas de exclusión epistémica que se articulan con posiciones de clase, género, nivel educativo y posición institucional. Estas intersecciones generan vulnerabilidades específicas donde, por ejemplo, madres de familia con menor capital cultural formal experimentan formas particularmente intensas de intimidación mediante tecnicismos normativos.

La interseccionalidad de exclusiones epistémicas revela que democratizar el acceso al conocimiento institucional requiere estrategias diferenciadas que reconozcan las especificidades de diferentes posiciones estructurales. Aproximaciones uniformes pueden reproducir inadvertidamente privilegios de grupos con mayor capital cultural, manteniendo exclusiones de sectores más vulnerabilizados.

5.4. Incidencia en el aspecto pedagógico: cuando la violencia institucional sabotea el aprendizaje.

Un resultado particularmente significativo para comprender las consecuencias sistémicas de la violencia institucional radica en su profunda incidencia sobre procesos pedagógicos y trayectorias de aprendizaje estudiantil. Los testimonios documentados de madres de familia evidencian explícitamente cómo, tras la remoción arbitraria de la Maestra K, "el aprendizaje de los niños y

niñas ya no fue igual, cayó mucho, se notó un retroceso, incluso se vio como comenzó a tener malos hábitos".

Esta dimensión revela lo que Giroux (2013) denomina como "violencia epistémica", donde prácticas formalmente justificadas en la protección del bienestar estudiantil producen paradójicamente efectos contrarios a sus propósitos declarados. La instrumentalización punitiva de protocolos de salvaguarda termina sacrificando precisamente el bienestar educativo que supuestamente busca proteger, evidenciando contradicciones fundamentales entre racionalidades administrativas-disciplinarias y objetivos pedagógicos sustantivos.

Esta paradoja revela una tensión estructural en sistemas educativos donde la lógica administrativa-legal puede subordinar sistemáticamente consideraciones pedagógicas. Como señala Apple (2018), estas dinámicas evidencian cómo políticas educativas aparentemente neutras pueden reproducir relaciones de poder que obstaculizan los propósitos educativos que formalmente declaran promover.

Los resultados evidencian una transformación perversa de mecanismos de acompañamiento pedagógico en dispositivos de control disciplinario. Particularmente significativa resulta la descripción de cómo, tras la reincorporación de la Maestra K, la presencia de una "maestra sombra" que "siempre se mostraba de mal humor e interfería mucho en las clases, jugando, haciendo chistes o interrumpiendo la clase" obstaculizó activamente la recuperación del proceso académico.

Esta dinámica revela cómo mecanismos formalmente presentados como supervisión pedagógica pueden ser resignificados como dispositivos de vigilancia punitiva que, lejos de mejorar prácticas educativas, las deterioran sistemáticamente. Como argumenta Foucault (1975) en su análisis del poder disciplinario, la vigilancia constante no necesariamente mejora el desempeño, sino que puede generar ansiedad, auto vigilancia y deterioro de la creatividad pedagógica.

La presencia de la "maestra sombra" constituye una manifestación concreta de lo que Deleuze (1991) denomina "sociedades de control", donde la supervisión

constante se presenta como cuidado profesional, pero opera efectivamente como tecnología de dominio que limita la autonomía pedagógica y genera ambientes de trabajo hostiles que impactan negativamente el aprendizaje estudiantil.

Esta subordinación del bienestar educativo a racionalidades administrativo-disciplinarias adquiere particular relevancia en el contexto de la reveladora conversación con la jefa de la UAMASI, donde la referencia a directores y supervisores que perciben a docentes como "el equipo rival" evidencia una fractura profunda en comunidades educativas. Esta percepción adversarial revela cómo el propósito compartido de facilitar aprendizajes significativos queda subordinado a dinámicas competitivas que legitiman relaciones de dominación institucional.

Como señala Hargreaves (2003), las comunidades educativas efectivas se caracterizan por la construcción de propósitos compartidos, confianza mutua y colaboración profesional. La percepción de docentes como "equipo rival" constituye una negación fundamental de estos principios, transformando espacios educativos en campos de batalla donde el bienestar estudiantil se convierte en víctima colateral de conflictos administrativos.

Esta dinámica adversarial refleja lo que Bourdieu (2001) conceptualiza como "violencia simbólica institucionalizada", donde relaciones de competencia y desconfianza se naturalizan como formas normales de funcionamiento organizacional, invisibilizando sus efectos destructivos sobre la misión educativa fundamental.

Los resultados documentan consecuencias específicas en el desarrollo académico y socioemocional de estudiantes expuestos a dinámicas de violencia institucional contra sus docentes. La referencia a "retrocesos" en aprendizajes y aparición de "malos hábitos" sugiere que la violencia institucional genera efectos en cascada que trascienden las víctimas directas para impactar a toda la comunidad educativa.

Esta dimensión coincide con investigaciones sobre clima escolar desarrolladas por Cohen et al. (2009), que evidencian cómo ambientes

institucionales caracterizados por conflictos, desconfianza y violencia impactan negativamente el rendimiento académico, la motivación estudiantil y el desarrollo socioemocional. Los estudiantes, aunque no sean víctimas directas de violencia institucional, experimentan sus efectos a través del deterioro del ambiente educativo y la desestabilización de vínculos pedagógicos significativos.

El impacto en trayectorias estudiantiles evidencia cómo la violencia institucional constituye una forma de lo que Galtung (1990) denomina "violencia estructural", donde daños sistemáticos se producen no a través de agresiones directas, sino mediante la organización institucional que impide el desarrollo pleno de potencialidades humanas.

Los testimonios revelan la importancia fundamental de vínculos pedagógicos estables para procesos de aprendizaje significativo. La descripción del deterioro académico tras la remoción de la Maestra K evidencia lo que Noddings (2013) denomina "ética del cuidado" en relaciones educativas, donde el aprendizaje se sustenta fundamentalmente en vínculos de confianza, respeto mutuo y seguridad emocional.

La interrupción arbitraria de estos vínculos, justificada en procedimientos administrativos formalmente correctos, genera trauma pedagógico que impacta tanto el bienestar emocional como el desarrollo cognitivo estudiantil. Como señala Freire (2005), la educación auténtica requiere relaciones humanizadas donde educadores y educandos se constituyen mutuamente en el proceso de conocimiento.

La ruptura de vínculos pedagógicos evidencia cómo la violencia institucional contra docentes constituye simultáneamente una forma de violencia indirecta contra estudiantes, quienes pierden referentes significativos y ambientes de aprendizaje seguros sin haber sido consultados o considerados en estas decisiones administrativas.

El análisis integrado de estos resultados revela lo que se propone en esta investigación conceptualizar como "sabotaje sistémico de la función educativa",

donde dinámicas institucionales formalmente orientadas hacia la mejora educativa producen efectos sistemáticamente contrarios a estos propósitos. Esta paradoja evidencia tensiones estructurales entre:

1. **Racionalidades administrativas** centradas en control, cumplimiento normativo y gestión de riesgos institucionales
2. **Racionalidades pedagógicas** orientadas hacia aprendizajes significativos, desarrollo integral y construcción de comunidades educativas

Como argumenta Santos (2017), estas tensiones reflejan la colonización de espacios educativos por lógicas empresariales y jurídico-administrativas que, aunque pueden mejorar ciertos aspectos organizacionales, pueden simultáneamente obstaculizar la misión educativa fundamental.

El sabotaje sistémico evidencia la necesidad de desarrollar lo que se propone denominar "racionalidad pedagógica integral" que subordine consideraciones administrativas a objetivos educativos sustantivos, reconociendo que la gestión educativa debe servir al aprendizaje, no viceversa.

Los resultados sugieren implicaciones fundamentales para repensar prácticas de gestión educativa:

1. Evaluación de impacto pedagógico

Toda decisión administrativa debe incluir evaluación sistemática de sus potenciales impactos en procesos de aprendizaje estudiantil. La protección de estudiantes no puede desvincularse de la protección de condiciones pedagógicas que favorecen su desarrollo integral.

2. Reconocimiento de la dimensión vincular

Las decisiones sobre personal docente deben considerar explícitamente vínculos pedagógicos establecidos y desarrollar procesos de transición que minimicen traumas educativos cuando cambios resulten inevitables.

3. Supervisión como acompañamiento

Los mecanismos de supervisión deben resignificarse desde dispositivos de vigilancia hacia modalidades de acompañamiento pedagógico que fortalezcan, en lugar de obstaculizar, procesos educativos.

4. Construcción de comunidades colaborativas

La gestión debe priorizar la construcción de comunidades educativas basadas en propósitos compartidos, superando dinámicas adversariales que fragmentan esfuerzos educativos.

Como establece la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), la transformación educativa requiere comunidades de aprendizaje caracterizadas por colaboración, respeto mutuo y compromiso compartido con el desarrollo integral de estudiantes. Los resultados de esta investigación evidencian que alcanzar estos propósitos requiere erradicar prácticas de violencia institucional que, independientemente de sus justificaciones administrativas, sabotean sistemáticamente la misión educativa fundamental.

La educación auténtica, como proceso humanizador y transformador, es incompatible con dinámicas institucionales que deshumanizan a educadores y fragmentan comunidades educativas. Proteger el derecho a la educación requiere necesariamente proteger condiciones institucionales que hacen posible el ejercicio digno de la función docente.

5.5. Resistencias y agencias: la movilización como respuesta a la injusticia.

Un aspecto fundamental para una comprensión no determinista de la violencia institucional es el reconocimiento de diversas formas de resistencia y agencia que emergen como respuestas a prácticas percibidas como injustas. La movilización de madres y padres que llegaron a "cerrar Río Consulado y la escuela" para presionar por el cese de arbitrarias contra la Maestra K evidencia cómo, incluso en contextos de profundas asimetrías institucionales, se configuran posibilidades de acción colectiva que cuestionan prácticas naturalizadas.

Esta capacidad de agencia se manifiesta también en la persistencia de vínculos afectivos y pedagógicos que trascienden separaciones físicas y prohibiciones institucionales. La observación de que estudiantes "extrañan a la Maestra K

" incluso después de su cambio de grado escolar revela lo que Butler (2004) caracteriza como "vulnerabilidad constitutiva", donde los sujetos permanecen esencialmente vinculados a otros en relaciones de interdependencia y cuidado que resisten intentos institucionales de ruptura y aislamiento.

La investigación comunitaria descrita, donde madres lograron identificar a los supuestos afectados y determinaron inconsistencias en procesamiento, evidencia además lo que Harding (1993) denomina "objetividad fuerte", donde perspectivas marginadas pueden generar interpretaciones más robustas precisamente por su posición crítica frente a narrativas dominantes. Esta capacidad investigativa comunitaria evidencia recursos epistémicos valiosos, sin embargo, sistemáticamente desaprovechados en la comprensión y resolución de conflictos escolares.

Estos diversos modos de resistencia y agencia, desde la movilización colectiva hasta la preservación de vínculos afectivos e investigaciones comunitarias, evidencian que la violencia institucional, pese a su sistematicidad y poder, nunca logran determinar completamente las respuestas de los sujetos afectados. Como argumenta Scott (1990), incluso en condiciones de dominación intensa, se configuran "infra políticas de los subordinados" que, a través de diversas estrategias, contestan, subvierten o resignifican prácticas institucionales opresivas.

Los hallazgos de esta investigación trascienden el caso específico analizado para evidenciar la urgente necesidad de transformaciones profundas en múltiples niveles. A nivel normativo, resulta imperativo desarrollar mecanismos efectivos de supervisión que trasciendan la verificación de cumplimiento técnico para evaluar dimensiones sustantivas de justicia procesal y respeto a derechos fundamentales. La mera existencia de protocolos garantizados resulta insuficiente cuando su

implementación puede ser sistemáticamente desviada hacia propósitos punitivos que contradicen sus objetivos declarados.

A nivel formativo, esta investigación evidencia la urgencia de desarrollar lo que he denominado "alfabetización en violencia institucional", que permita a diversos actores educativos reconocer, nombrar y transformar prácticas potencialmente violentas actualmente naturalizadas como procedimientos técnicos neutrales. Esta alfabetización trascendería aspectos puramente técnico-procedimentales para desarrollar comprensiones críticas de dimensiones éticas, políticas y de derechos humanos implicadas en la aplicación normativa.

A nivel comunicativo, los hallazgos subrayan la necesidad de transformar patrones interaccionales actualmente dominados por lógicas defensivas y documentalistas hacia modelos dialógicos que promuevan entendimientos compartidos y reconocimiento mutuo. La tendencia generalizada a "preferir comunicar por escrito para evitar conflictos" evidencia culturas institucionales donde la protección técnico-legal prevalece sobre la construcción de comunidades educativas basadas en confianza y colaboración.

A nivel de género, la investigación revela la urgencia de problematizar explícitamente sesgos que actualmente condicionan interpretaciones diferenciales de comportamientos similares según el género de quien los manifiesta. La percepción generalizada de que es "más sencillo llegar a acuerdos con los maestros que con las maestras" evidencia marcos interpretativos estereotipados que requieren intervenciones específicas orientadas hacia prácticas más equitativas de respuesta a la diversidad del profesorado.

A nivel emocional, los hallazgos subrayan la necesidad de integrar plenamente dimensiones afectivas en la comprensión de prácticas directivas y supervisoras, reconociendo cómo las emociones no constituyen interferencias irracionales, sino elementos constitutivos de experiencias profesionales que requieren ser reflexivamente examinados. La admisión general de que emociones "intervienen al momento de tomar decisiones" contrasta con la ausencia de espacios institucionales para su reconocimiento y procesamiento reflexivo.

A nivel pedagógico, la investigación evidencia la necesidad de actualizar el bienestar educativo como criterio fundamental para evaluar prácticas institucionales actualmente dominadas por racionalidades administrativas-disciplinarias. El impacto negativo en aprendizajes derivados de intervenciones formalmente justificadas en la protección estudiantil evidencia contradicciones fundamentales que requieren aproximaciones más integradas donde objetivos pedagógicos sustantivos orienten decisiones administrativas, y no a la inversa.

5.6. Contribuciones metodológicas y limitaciones.

La aproximación metodológica adoptada en esta investigación, articulando la historia de vida según Ruíz Olabuénaga (2012) con el estudio de caso según Stake (1995), ha demostrado particular potencia para visibilizar dimensiones de la violencia institucional frecuentemente invisibilizadas en aproximaciones más tradicionales. La integración de perspectivas diversas —supervisoras, directoras, docentes, madres de familia, representantes sindicales y legales— ha permitido construir una comprensión multidimensional que trasciende visiones fragmentarias o unilaterales.

Particularmente valioso ha resultado la atención metodológica a voces tradicionalmente marginadas en discursos institucionales dominantes. Los testimonios de docentes y madres de familia han revelado capacidades observacionales agudas y recursos interpretativos valiosos para comprender dinámicas normalmente invisibilizadas desde posiciones de mayor poder institucional. Esta orientación metodológica coincide con lo que Hooks (1990) caracteriza como la potencia epistémica de perspectivas generadas "desde los márgenes", que, por su posición simultáneamente interior y exterior respecto a sistemas analizados, ofrece visiones particularmente penetrantes sobre sus lógicas operativas.

Sin embargo, esta investigación se ha enfrentado a limitaciones significativas derivadas precisamente de los mecanismos de invisibilización y silenciamiento que caracterizan el fenómeno estudiado. La imposibilidad de acceder a ciertos

testimonios —personal de apoyo, área jurídica— y la renuencia de algunos actores a elaborar sobre dimensiones potencialmente comprometedoras reflejan precisamente cómo la producción de conocimiento sobre violencia institucional está condicionada por las mismas dinámicas de poder que constituyen su objeto de estudio.

Estas limitaciones, lejos de invalidar los hallazgos, constituyen en sí mismas evidencia significativa sobre mecanismos de invisibilización que caracterizan el fenómeno estudiado. Los silencios institucionales, interpretados no como meras ausencias sino como manifestaciones significativas de estructuras de poder, proporcionan claves fundamentales para comprender más profundamente las condiciones que posibilitan la violencia institucional y las estrategias que podrían contribuir a su transformación.

La esperanza expresada de que "con la puesta en práctica del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana" puedan transformarse visiones y prácticas actualmente dominantes adquiere particular relevancia a la luz de los hallazgos de esta investigación. Principios como el humanismo, la descolonización, la inclusión y la interculturalidad crítica ofrecen horizontes normativos potencialmente valiosos para orientar transformaciones en culturas institucionales actualmente dominadas por racionalidades técnico-instrumentales que sistemáticamente subordinan consideraciones éticas, relacionales y pedagógicas.

Sin embargo, estos principios abstractos requieren materialización en prácticas concretas que aborden las dimensiones específicas de violencia institucional identificadas en esta investigación. La transformación de culturas institucionales donde, como señaló el abogado defensor, "culturalmente los mexicanos personas que ante la autoridad nos agachamos", requeriría intervenciones que trasciendan declaraciones programáticas para modificar concretamente relaciones de poder que actualmente estructuran interacciones educativas cotidianas.

El presente estudio de caso evidencia la urgente necesidad de desarrollar lo que puedo denominar una "ética del reconocimiento" en entornos educativos, donde

diversos actores —particularmente aquellos en posiciones más vulnerables— sean reconocidos como sujetos plenos merecedores de consideración ética, y no como recursos intercambiables o potenciales amenazas a ser disciplinadas. Esta ética implicaría trascender modelos meramente técnico-administrativos de gestión educativa, institucional o escolar, hacia aproximaciones que integren plenamente dimensiones relacionales, afectivas y pedagógicas actualmente marginadas en discursos institucionales dominantes.

La construcción de entornos educativos donde la normatividad opere efectivamente como garantía de derechos y no como tecnología de dominación requeriría precisamente esta capacidad para reconocer a diversos actores —docentes, estudiantes, familias— como interlocutores legítimos en la construcción de comunidades educativas que, como señala la aspiración final de este estudio, sean efectivamente "humanas, justas, equitativas y amorosas".

Anexos

Anexo 1

Encuestas

El conjunto de encuestas que se proponen corresponden a los diversos estándares del PEC, se presentan con un fraseo diferente con el fin de adecuarse a los diversos actores de la comunidad educativa. Se organizan en los tres ámbitos y las cuatro dimensiones del programa, sólo se aclara que la parte de gestión escolar integra las dimensiones organizativa y administrativa del PETE. La escuela puede seleccionar aquellos enunciados que correspondan a los estándares elegidos en el colectivo; se ha agregado una columna con el número de estándar correspondiente de acuerdo con las reglas de operación sólo como referencia.

Encuesta 1 práctica pedagógica (dimensión pedagógica curricular)

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.10.	1. Los profesores y profesoras promueven estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de las capacidades, estilos y ritmos del alumnado.	1	2	3	4	5
A.9.	2. Los profesores y profesoras realizan su planificación tomando en cuenta la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
A.11.	3. Los profesores y profesoras le dan confianza a los (as) estudiantes y los estimulan por sus avances, logros y esfuerzos.	1	2	3	4	5
A.12.	4. Los profesores y profesoras promueven la participación activa, crítica y creativa del alumnado.	1	2	3	4	5
A.16.	5. Se promueve la práctica de valores como: honestidad, tolerancia, respeto, responsabilidad y solidaridad.	1	2	3	4	5
A.8.	6. Los profesores y profesoras reconocen sus desaciertos y tratan de superarlos.	1	2	3	4	5
A.8.	7. Los profesores y profesoras reconocen sus aciertos y comparten sus experiencias.	1	2	3	4	5
A.14.	8. Se favorece el conocimiento y valoración de la diversidad del entorno escolar.	1	2	3	4	5
A.15.	9. Se fomenta el cuidado de la salud, el medio ambiente, las manifestaciones artísticas y culturales.	1	2	3	4	5

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.5	10. Los niños aprenden lo que deben aprender de acuerdo con su nivel.	1	2	3	4	5
A.14.	11. Se respetan tradiciones y lenguajes diferentes.	1	2	3	4	5
A.11.	12. Los niños se sienten contentos de ir a la escuela porque sus maestros los alientan a seguir aprendiendo.	1	2	3	4	5

Encuesta 2: gestión escolar (dimensión organizativa y administrativa)

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.1.	1. Se están alcanzando sus propias metas.	1	2	3	4	5
A.6.	2. Se cumple con el calendario escolar.	1	2	3	4	5
A.6.	3. Se fomenta la asistencia y puntualidad de los profesores y profesoras.	1	2	3	4	5
A.6.	4. Se fomenta la asistencia y puntualidad de los(as) estudiantes.	1	2	3	4	5
A.6.	5. Se aprovecha el tiempo dedicado a la enseñanza.	1	2	3	4	5
A.2.	6. El director(a) ejerce liderazgo:					
	a) Académico.	1	2	3	4	5
	b) Organizativo- administrativo.	1	2	3	4	5
A.4.	7. Los profesores y profesoras y el (la) Director(a) se capacitan para mejorar su desempeño.	1	2	3	4	5
A.3.	8. El (la) director(a) y los profesores y profesoras trabajan como equipo coordinado.	1	2	3	4	5
A.7.	9. Se están mejorando las condiciones de infraestructura para ofrecer un mejor servicio.	1	2	3	4	5
A.22	10. Se participa de manera permanente en intercambios académicos con otras escuelas.	1	2	3	4	5
A.19.	11. Se consideran las opiniones de los alumnos y éstos participan en las actividades para realizar mejoras.	1	2	3	4	5

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.13.	12. Se incorpora a su población niños con necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
A.20.	13. Se revisa su quehacer y de acuerdo con sus resultados plantea nuevas acciones.	1	2	3	4	5
A.23.	14. Se informa de manera oportuna a los padres de familia y a la comunidad en general sobre lo planeado y sus resultados.	1	2	3	4	5
A.21.	15. Los maestros se reúnen, discuten y analizan intercambiando puntos de vista para mejorar su trabajo.	1	2	3	4	5

Encuesta de participación social (dimensión de participación social comunitaria)

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.17.	1. Los padres y madres de familia están organizados y participan en las tareas educativas en apoyo de los profesores.	1	2	3	4	5
A.18.	2. Los padres y madres de familia son informados (as) con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijo(as).	1	2	3	4	5
A.18.	3. Los padres y madres de familia tienen canales abiertos para expresar sus sugerencias e inquietudes.	1	2	3	4	5
A.17.	4. Los profesores y profesoras, los padres y madres, y los estudiantes opinan para decidir qué hacer en la escuela.	1	2	3	4	5
A.17.	5. La comunidad escolar participa en acciones para el beneficio de la escuela.	1	2	3	4	5

Anexo 2

Categorización de la información.

Objetivo de la investigación	Categoría	Subcategoría	Informante clave	Técnica	Instrumento
Definir desde la Gestión Institucional a las violencias estructural e institucional en la aplicación del marco normativo por parte de la autoridad educativa contra docentes para visibilizar el fenómeno	Perfil Gestión Institucional Violencia Experiencia en el caso	Perfil del entrevistado. Vocación docente. Relación interpersonal. Aplicación del marco normativo. Uso del poder de autoridad. Procesos de comunicación. Percepción de la violencia. Experiencia en el caso.	Maestra en quien se centra el caso	Historia de vida (Entrevista)	Guion de entrevista
Precisar la percepción de la violencia estructural y de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma.	Perfil Violencia Experiencia en el caso.	Perfil del entrevistado Vocación Relación interpersonal. Percepción de violencia estructural e institucional y directa. Experiencia en el caso. Valoración	Docentes (3)	Entrevista	Guía de entrevista
			Madres de familia (5)	Entrevista	Guía de entrevista
			Conserje de la escuela	Entrevista	Guía de entrevista
Definir desde la Gestión Institucional a las violencias estructural e institucional en la aplicación del marco normativo por parte de la autoridad educativa contra docentes para visibilizar el fenómeno	Perfil Gestión Institucional	Perfil del entrevistado Aplicación del marco normativo. Uso del poder de autoridad. Procesos de comunicación. Percepción de la violencia en las escuelas de educación primaria. Valoración	Dr. en Derecho Gabriel Campos	Entrevista	Guía de entrevista
			Directora de escuela primaria Leopoldo Río de la Loza CCT 09DPR2391G	Entrevista	Guion de entrevista
			Supervisora de zona escolar 241 en CDMX	Entrevista	Guía de entrevista
			Lic. Xicotencatl, área jurídica SNTE sección 9.	Entrevista	Guía de entrevista
			Personal de área jurídica Dirección Operativa 2 de Primarias en CDMX.	Entrevista	Guía de entrevista

ANEXO 3.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA MAESTRA K

Objetivo	Categoría	Pregunta
Descubrir las posibles causas que generan prácticas de violencia institucional en la escuela primaria Leyes de Reforma.	Perfil del entrevistado	¿Puede decirme su nombre completo? ¿Cuáles son los estudios profesionales con los que cuenta y en qué instituciones los realizó? ¿Qué antigüedad tiene como docente en primaria? ¿Qué grupo y grado que atendió durante el ciclo escolar 2022-2023 en la escuela primaria Leyes?
	Vocación docente	¿Por qué es docente de educación básica? ¿Cómo logró ser docente en educación básica pública? ¿Cómo fue su primer año en la escuela primaria Leyes de Reforma como docente? ¿En cuántas escuelas públicas ha trabajado hasta este momento? ¿Actualmente, en qué escuela labora y cuál es su función? ¿Qué experiencias satisfactorias más significativas en su práctica docente me puede compartir? ¿Qué experiencias negativas más significativas en su práctica docente me puede compartir?
	Relación Interpersonal	¿Podría describir cómo era su relación personal y profesional con la directora de la escuela primaria Leyes de Reforma profesora Alicia? ¿Tuvo conflictos con la profesora Alicia y si fue así, cómo los afrontó y solucionó? ¿Alguna vez tuvo momentos de convivencia agradable o positiva con la profesora Alicia?
Diferenciar entre las prácticas de violencia de la autoridad educativa y la aplicación del marco normativo	Experiencia en el caso de estudio.	¿En qué situaciones se le llegó a aplicar algún tipo de acción a consecuencia de su práctica profesional por parte de la dirección escolar para corregir su actuar con base en el marco normativo? ¿Sirvió la acción que realizó la dirección escolar para que mejorará en su desempeño? Profundice en su respuesta
		¿Alguna vez notó que a otra compañera o a otro compañero docente les aplicaran el marco normativo como a usted en situaciones similares o iguales? Profundice en su respuesta. ¿Considera que el marco normativo no se aplicaba en forma igualitaria a todos y todas las y los docentes? Explique por qué por favor.
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntament e víctima de violencia estructural y	Experiencia en el caso	Describa por favor lo ocurrido los días 9 y 10 de enero de 2023 en la escuela primaria Leyes de Reforma. Describa por favor sus emociones que experimentó esos dos días, exponiendo la causa de estas. Explique por favor, cómo fueron los días transcurridos desde el 10 de enero hasta el 9 de febrero de 2023. ¿Durante ese mes, de enero a febrero de 2023, cómo fue la actuación de la supervisora de zona con usted, cómo le acompañó en el proceso?

violencia institucional		¿Cómo fue la actitud de las docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma con usted durante ese mes? ¿Qué tipo de apoyos o acompañamientos recibió durante ese mes y quien se los proporcionó? ¿Cuál fue la reacción y la actuación de las madres de familia durante ese mes que no estuvo trabajando como docente? ¿Acudió al sindicato para recibir apoyo, qué experiencia tuvo con él? ¿Qué ocurrió el 10 de febrero en las instalaciones de la escuela primaria Leyes de Reforma? ¿Qué nuevas indicaciones entregó la autoridad de la Dirección Operativa No 2 a consecuencia de lo ocurrido el día 10 de febrero de 2023? ¿Considera que esas indicaciones fueron respaldadas por el marco normativo o no? Profundice en su respuesta. ¿Qué reacciones se generaron en las familias y en los y las estudiantes de su grupo? ¿Qué reacciones se generaron en las y los docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma? Durante ese mes, de enero a febrero, ¿qué acciones efectivas realizó para defenderse en el proceso que enfrentó con la dirección escolar y las madres de familia que le acusaron de presuntamente maltratar psicológicamente a dos alumnos?
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma.	Percepción de la violencia	¿Puede explicarme, desde su percepción, cómo se le violentó en la escuela primaria Leyes de Reforma y quiénes fueron los agentes que le violentaron? ¿Qué consecuencias le trajo la acción violenta que emprendieron contra usted? ¿Actualmente, sería capaz de distinguir entre una acción que se genera por la aplicación del marco normativo y una acción violenta, si es así, por qué lo puede hacer?
	Valoración de la experiencia	¿Qué aprendió con lo que vivió durante estos meses desde que inició el año 2022 como docente con esta experiencia que me ha narrado? ¿Si pudiera regresar el tiempo, que habría hecho diferente durante este año en esta experiencia?

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES

Objetivo	Categoría	Pregunta
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntamente víctima de violencia estructural y violencia institucional.	Perfil del entrevistado	Para conocernos mejor, ¿Puede decirme su nombre completo, nivel de estudios, grupo y grado que atendió durante el ciclo escolar 2022-2023 en la escuela primaria Leyes?
	Relación Interpersonal	¿Podría darme información describiendo cómo era su relación personal y profesional con la maestra Katy y con la directora de la escuela primaria Leyes de Reforma profesora Alicia?
	Experiencia en el caso de estudio.	De acuerdo a lo que vivió en sus conversaciones con la dirección escolar ¿Puede narrare los acontecimientos que ocurrieron con la maestra Alicia y los docentes, previos a la aplicación del acta administrativa y en relación con este tema?
		¿Cuáles fueron las peticiones de la maestra Alicia hacia las docentes en relación con la próxima acta administrativa que le aplicaría a la maestra Katy?
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma	Percepción de la violencia	En su práctica profesional docente en la escuela primaria Leyes de Reforma, ¿Cuál es su percepción de la violencia que pueden ejercer o que siente, ejercen, las autoridades escolares?
		¿Podría describirme o narrar algún episodio en el que haya, de acuerdo a su percepción, haber sido objeto de violencia por parte de la autoridad educativa? Profundice en esto por favor.
		¿Alguna vez presenció que algún maestro o maestra haya sido víctima de violencia por parte de alguna autoridad escolar?
Diferenciar entre las prácticas de violencia de la autoridad educativa y la aplicación del marco normativo.	Conocimiento del marco normativo oficial vigente.	¿Cómo docente en educación básica, explíqueme por favor, cuáles son las leyes o marcos legales que norman su actuar profesional?
		¿Alguna vez ha recibido alguna indicación o instrucción apegada al marco normativo y si es así, que beneficios trajo a su práctica docente?
		¿Sabe distinguir entre una acción por parte de la autoridad escolar con base en el marco legal y una con base en la violencia? Profundice en su explicación por favor.
	Valoración de la experiencia	¿Cuál es su opinión sobre lo ocurrido el día 10 de febrero de 2023 cuando los padres de familia bloquearon Av. Río Consulado y sobre sus demandas de éstos?
		¿Considera que la aplicación del acta administrativa a la maestra Katy fue un acto justo y legalmente procedente o todo lo contrario? Profundice en esto

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA A MADRES DE FAMILIA

Objetivo	Categoría	Pregunta
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntamente víctima de violencia estructural y violencia institucional	Perfil del entrevistado	¿Podría decirme su nombre, nivel de estudios y el grado y grupo que cursa su hija en la escuela primaria Leyes de Reforma?
	Relación Interpersonal	De acuerdo a la experiencia de tener a la maestra Katy como profesora de su hija, ¿podría decirme cómo era su relación con la maestra? Profundice en ello por favor.
	Experiencia en el caso de estudio.	¿Cómo se enteró del problema de la maestra Katy por las acusaciones que se dieron en contra de ella por parte de madres de familia? ¿Cuándo tuvieron la reunión con la directora de la escuela, ¿Qué le informaron y qué le solicitaron en esa reunión? ¿Podría describir que ocurrió al terminar la reunión entre los padres de familia? ¿Qué decisiones y acciones tomaron como padres de familia ante la salida de la maestra Katy del grupo de 5° grado? Platíqueme por favor qué ocurrió en la escuela primaria Leyes de Reforma y en sus alrededores el día 10 de febrero de 2023. ¿Podría decirme las razones que impulsaron a los padres de familia a tomar estas acciones del día 10 de febrero de 2023.
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma	Percepción de la violencia	¿Considera usted que en la escuela primaria Leyes de Reforma, las autoridades escolares violentan a las profesoras y a los profesores? De acuerdo a lo que usted presenció y conoció, ¿considera que a la maestra Katy se le violento por parte de la dirección escolar?
	Valoración de la experiencia	¿Cuál es su opinión sobre la maestra Katy como profesora de su hija? Regresando un poco en los eventos, ¿cuál es su opinión sobre la actuación de la dirección escolar al retirar a la maestra Katy del grupo de 5° grado y lo que se abordó en la junta en el mes de enero con la dirección escolar? ¿Considera que la actuación de la dirección escolar en contra de la maestra Katy fue un acto con apego al derecho y a la búsqueda de un beneficio para la comunidad escolar? Podría platicarme sobre los cambios que pudo percibir en su hija durante el tiempo que la maestra Katy no estuvo en su grupo y después, cuando la maestra Katy regreso.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA A CONSERJE DE LA ESCUELA

Objetivo	Categoría	Pregunta
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntamente víctima de violencia estructural y violencia institucional	Perfil del entrevistado	Por favor, me puede decir, ¿Cuál es su nombre, nivel de estudios, puesto y antigüedad laboral en la escuela primaria Leyes de Reforma?
	Relación Interpersonal	¿Cómo es su relación dentro de la escuela con la profesora Alicia, directora de la escuela Leyes de Reforma? ¿Cómo era su relación dentro de la escuela con la maestra Katy?
	Experiencia en el caso de estudio.	Podría decirme ¿Cuándo y cómo se enteró de la aplicación del acta administrativa a la maestra Katy? ¿Cuáles fueron las indicaciones que le dio la profesora Alicia en relación con la aplicación del acta administrativa a la maestra Katy? ¿Podría narrarme lo que presenció el día 10 de febrero de 2023 en la escuela? ¿Si conoce las razones de la salida de la dirección escolar por parte de la maestra Alicia, podría hablarme de ello?
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma	Percepción de la violencia	¿Considera que en la escuela las autoridades escolares ejercen violencia contra docentes y trabajadores? Profundice en eso. De acuerdo a su experiencia, ¿considera que la maestra Katy fue víctima de violencia por parte las autoridades escolares?
	Valoración de la experiencia	¿Considera que la aplicación del acta administrativa a la maestra Katy fue un acto justo y legalmente procedente o todo lo contrario? Profundice en esto.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA AL DR. EN DERECHO GABRIEL CAMPOS

Objetivo	Categoría	Pregunta
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntamente víctima de violencia estructural y violencia institucional	Perfil del entrevistado	¿Puede decirme su nombre, formación académica y profesión?
	Relación Interpersonal	Podría platicarme ¿cómo logró conocer a la maestra Katy?
	Experiencia en relación al caso de estudio.	¿Puede explicarme qué es un acta administrativa 46 bis y cuáles son las razones legales por las que un docente puede hacerse acreedor a este proceso judicial? ¿Puede describir el proceso de defensa que realizó para que la maestra Katy lograra afrontar este proceso judicial? ¿Con esta defensa, qué se logró en beneficio de la maestra Katy? Hasta el día de hoy, ¿cuántos maestros han sido defendidos por usted y qué acusaciones han enfrentado?
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma	Percepción de la violencia	En su experiencia, ¿Los docentes son violentados por las autoridades escolares usando el marco normativo para ello? Profundice en su respuesta por favor explicando por qué y qué casos conoce. En este contexto de violencia contra docentes, ¿Qué se puede hacer, desde su conocimiento, para que un docente afronte la violencia que se pueda ejercer contra él o ella?
	Valoración de la experiencia	¿Cómo abogado defensor de la maestra Katy, ¿cuál es su opinión del proceso que se realizó en contra de la maestra Katy por parte de la dirección y supervisión de la escuela primaria Leyes de Reforma? ¿Desde su conocimiento, ¿cuál es la diferencia entre lo que debería de ser la actuación del representante sindical al momento de instrumentarse un acta administrativa 46 bis y, lo que realmente hace el representante sindical en ese crucial momento? ¿Considera que la aplicación del acta administrativa a la maestra Katy fue un acto justo y legalmente procedente o todo lo contrario? Profundice en esto.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA A DIRECTOR (A) DE ESCUELA PRIMARIA

Objetivo	Categoría	Pregunta
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntamente víctima de violencia estructural y violencia institucional	Perfil del entrevistado	¿Puede por favor decirme su nombre, formación académica, antigüedad en el puesto de directora y escuela donde labora actualmente?
	Experiencia en relación al caso de estudio.	¿En su opinión y experiencia, el marco normativo obstaculiza o facilita su desempeño como directora? ¿Qué experiencias ha tenido en relación a la aplicación del marco normativo al instrumentar extrañamiento o acta administrativa 46 bis? ¿Al aplicar o, si tuviera que aplicar un acta administrativa 46 bis, qué beneficios pretende lograr para la escuela? ¿Cuál es su opinión respecto a la siguiente afirmación? Una gestión institucional y escolar acompañada de un liderazgo transformacional evita que surja la violencia en la escuela y construye un ambiente de paz y un clima organizacional positivo.
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma	Percepción de la violencia	Con base en su experiencia, ¿cuál es su percepción de la violencia entre docentes y, entre autoridades y docentes? ¿Cree que los docentes en cualquier momento pueden ser víctimas de violencia por parte de las autoridades escolares? Profundice en esto por favor.
	Valoración de la experiencia	En ocasiones tomamos decisiones de las cuales después nos arrepentimos o, reflexionamos y creemos que pudimos tomar una decisión diferente, ¿ha experimentado algo así en su gestión como directora? Profundice en eso.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA A SUPERVISORA DE ZONA ESCOLAR

Objetivo	Categoría	Pregunta
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntamente víctima de violencia estructural y violencia institucional	Perfil del entrevistado	¿Puede por favor decirme su nombre, formación académica, antigüedad en el puesto de directora y escuela donde labora actualmente?
	Experiencia en relación al caso de estudio.	¿En su opinión y experiencia, el marco normativo obstaculiza o facilita su desempeño como supervisora de zona escolar? ¿Qué experiencias ha tenido en relación a la aplicación del marco normativo al instrumentar extrañamiento o acta administrativa 46 bis? ¿Al aplicar o, si tuviera que aplicar un acta administrativa 46 bis, qué beneficios pretende lograr para la escuela en cuestión? ¿Cuál es su opinión respecto a la siguiente afirmación? Una gestión institucional y escolar acompañada de un liderazgo transformacional evita que surja la violencia en la escuela y construye un ambiente de paz y un clima organizacional positivo.
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma	Percepción de la violencia	Con base en su experiencia, ¿cuál es su percepción de la violencia entre docentes y, entre autoridades y docentes? ¿Cree que los docentes en cualquier momento pueden ser víctimas de violencia por parte de las autoridades escolares? Profundice en esto por favor. ¿Alguna vez ha tenido la percepción o le ha constado, que algún director o directora de escuela, utilice el marco normativo como instrumento para violentar a algún docente? Si es así, ¿qué ha hecho al respecto? Desde su experiencia, ¿qué causa la violencia que puede ejercer una autoridad contra un docente?
	Valoración de la experiencia	En ocasiones tomamos decisiones de las cuales después nos arrepentimos o, reflexionamos y creemos que pudimos tomar una decisión diferente, ¿ha experimentado algo así en su gestión como Supervisora de zona en el caso de la aplicación de acta administrativa 46 Bis contra algún docente? Profundice en eso.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA LIC. XICOTENCATL, ÁREA JURÍDICA DEL SNTE.

Objetivo	Categoría	Pregunta
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntamente víctima de violencia estructural y violencia institucional	Perfil del entrevistado	¿Puede por favor decirme su nombre, formación académica, antigüedad en el puesto de directora y escuela donde labora actualmente?
	Experiencia en relación al caso de estudio.	¿En su opinión y experiencia, el marco normativo obstaculiza o facilita su desempeño de los actores educativos en las escuelas? ¿Qué experiencias ha tenido en relación a la aplicación del marco normativo al instrumentar extrañamiento o acta administrativa 46 bis? ¿Al aplicar o, si tuviera que aplicar un acta administrativa 46 bis, qué beneficios cree, se pretenden lograr para la escuela en cuestión? ¿Cuál es la función del sindicato en apoyo del docente que enfrenta una acta administrativa 46 bis? En el caso que se estudia, la docente acusada de presunto maltrato psicológico a dos de sus alumnos, acudió a recibir apoyo por parte del SNTE sección 9 y, el encargado del área jurídica le indicó que acudiera al área jurídica de la dirección 2 de educación primaria y solicitara, en forma oral, que no le aplicarán el acta administrativa 46 Bis, ¿cuál es su opinión al respecto? El día que se le instrumentó el acta administrativa 46 Bis a la profesora en cuestión, el representante sindical llegó una hora después de iniciada el acta, ¿cuál es su opinión al respecto? ¿Cuál es su opinión respecto a la siguiente afirmación y qué papel puede jugar el sindicato en ella? Una gestión institucional y escolar acompañada de un liderazgo transformacional evita que surja la violencia en la escuela y construye un ambiente de paz y un clima organizacional positivo.
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma	Percepción de la violencia	Con base en su experiencia, ¿cuál es su percepción de la violencia entre docentes y, entre autoridades y docentes? ¿Cree que los docentes en cualquier momento pueden ser víctimas de violencia por parte de las autoridades escolares? Profundice en esto por favor. ¿Alguna vez ha tenido la percepción o le ha constado, que algún director o directora de escuela, utilice el marco normativo como instrumento para violentar a algún docente? Si es así, ¿qué ha hecho al respecto como sindicato? Desde su experiencia, ¿qué causa la violencia que puede ejercer una autoridad contra un docente?
	Valoración de la experiencia	En ocasiones tomamos decisiones de las cuales después nos arrepentimos o, reflexionamos y creemos que pudimos tomar una decisión diferente, ¿ha experimentado algo así en su gestión como parte del SNTE sección 9 al asistir a docentes que enfrentan acta administrativa 46 Bis? Profundice en eso.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

GUIÓN DE ENTREVISTA PERSONAL DEL ÁREA JURÍDICA DE DIRECCIÓN OPERATIVA No 2.

Objetivo	Categoría	Pregunta
Describir el fenómeno ocurrido con una maestra de primaria presuntamente víctima de violencia estructural y violencia institucional	Perfil del entrevistado	¿Puede por favor decirme su nombre, formación académica, antigüedad en el puesto de directora y escuela donde labora actualmente?
	Experiencia en relación al caso de estudio.	¿En su opinión y experiencia, el marco normativo obstaculiza o facilita su desempeño de los actores educativos en las escuelas? ¿Qué experiencias ha tenido en relación a la aplicación del marco normativo al instrumentar extrañamiento o acta administrativa 46 Bis? ¿Cuándo se aplica un acta administrativa 46 Bis, qué beneficios cree, se pretenden lograr para la escuela en cuestión? ¿Cuál es la función del área jurídica en apoyo de la supervisión escolar, la dirección del plantel para instrumentar un acta administrativa y, para el docente que enfrenta un acta administrativa 46 Bis? En el caso que se estudia, la docente acusada de presunto maltrato psicológico a dos de sus alumnos, acudió a recibir apoyo por parte del SNTE sección 9 y, el encargado del área jurídica le indicó que acudiera al área jurídica de la dirección 2 de educación primaria y solicitara, en forma oral, que no le aplicarán el acta administrativa 46 Bis, ¿cuál es su opinión al respecto? El día que se le instrumentó el acta administrativa 46 bis a la profesora en cuestión, los padres de familia actuaron cerrando Av. Río Consulado exigiendo respeto a los derechos laborales de la docente, ¿cuál es su experiencia con este caso, qué generó esta acción de los padres de familia en ésta área jurídica y, cuál es su opinión al respecto? ¿Qué seguimiento se ha tenido de este caso por parte del área jurídica? ¿Cuál es su opinión respecto a la siguiente afirmación y qué papel puede jugar el área jurídica en ella? Una gestión institucional y escolar acompañada de un liderazgo transformacional evita que surja la violencia en la escuela y construye un ambiente de paz y un clima organizacional positivo.
Precisar la percepción de la violencia estructural de la violencia institucional de docentes de la escuela primaria Leyes de Reforma	Percepción de la violencia	Con base en su experiencia, ¿cuál es su percepción de la violencia entre docentes y, entre autoridades y docentes? ¿Cree que los docentes en cualquier momento pueden ser víctimas de violencia por parte de las autoridades escolares? Profundice en esto por favor. ¿Alguna vez ha tenido la percepción o le ha constado, que algún director o directora de escuela, utilice el marco normativo como instrumento para violentar a algún docente? Si es así, ¿qué ha hecho al respecto como área jurídica? Desde su experiencia, ¿qué causa la violencia que puede ejercer una autoridad contra un docente?
	Valoración de la experiencia	En ocasiones tomamos decisiones de las cuales después nos arrepentimos o, reflexionamos y creemos que pudimos tomar una decisión diferente, ¿ha experimentado algo así en su gestión como parte del área jurídica en relación a la aplicación del acta administrativa 46 Bis contra docentes? Profundice en eso.

Anexo 3



Presentación de la UAMASI de los Protocolos para la salvaguarda de las niñas, niños y adolescentes el 13 de marzo de 2024 en la BENM.

Referencias

Acker, S. (2006). *Las realidades del trabajo docente: Nunca un momento aburrido .* Continuum.

Acevedo, R. (2019). *Micropolítica escolar y violencia de género en contextos educativos latinoamericanos*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17 (2), 118-137. https://doi.org/10.11600/1692715x.17207

Adorno, TW, Frenkel-Brunswik, E., Levinson, DJ y Sanford, RN (1950). *La personalidad autoritaria*. Harper.

Agamben, G. (1995). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.

Aguerrondo, I. (2019). *Gestión educativa y calidad: La escuela latinoamericana frente a los desafíos del siglo XXI.* Editorial Santillana.

Ahmed, S. (2014*). La política cultural de la emoción* (2ª ed.). Edinburgh University Press.

Andere, E. (2017). *La escuela rota: Sistema y política contra el aprendizaje en México*. Siglo XXI Editores.

Anzaldúa, G. (2005). *Borderlands/La frontera: La nueva mestiza* (3ª ed.). Aunt Lute Books.

Apple, MW (2012). *Poder, conocimiento y reforma educativa*. Miño y Dávila.

Apple, M.W. (2018*). La lucha por la democracia en la educación: Lecciones de las realidades sociales.* Routledge.

Arnaut, A. (2018). Gestión del sistema educativo federalizado en México . Fondo de Cultura Económica.

Arendt, H. (2003). Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal. Lúmenes.

Arendt, H. (2006). Sobre la Violencia. Traducción del inglés por Guillermo Solana. Alianza Editorial, España.

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México [AEFCM]. (2020). *Protocolo de actuación para la prevención, detección y actuación en casos de violencia en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México*. AEFCM.

Ball, S. J. (2003). *El alma del maestro y los terrores de la performatividad*. Journal of Education Policy, 18(2), 215-228.

Ball, S.J. (2012). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar* (2.ª ed.). Routledge.

Banco Mundial. (1995). *Priorities and strategies for education: A World Bank review*. World Bank.

BardiSa, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares.* Revista Iberoamericana de Educación Número 15 Septiembre - Diciembre 1997 Monográfico: Micropolítica en la Escuela.

Bauman, Z. (2007). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Fondo de Cultura Económica.

Blackmore, J. (2017). *Liderazgo en la educación superior*: Una perspectiva feminista crítica sobre la reestructuración global. En R. Deem y H. Eggins (Eds.). *¿La universidad como institución crítica*? (pp. 79-99). Brill Sense.

Blase, J. (2015). La micropolítica del liderazgo educativo: Del control al empoderamiento. En J. Smyth (Ed.), *Perspectivas críticas sobre el liderazgo educativo* (pp. 56-74). Routledge.

Bola, SJ (2003*). El alma del maestro y los terrores de la performatividad. Revista de Política Educativa*, 18(2), 215-228.

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.

Boltanski, L. (2011). *Sobre la crítica: Una sociología de la emancipación*. Polity Press.

Bourdieu, P. (2002). Hábito. En J. Hillier y E. Rooksby (Eds.), *Habitus: A sense of place* (págs. 27-34). Puerta de Ash.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, JC (2018). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo. S*iglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005*). Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.

Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: ¿Cuándo es la vida digna de duelo*? Verso.

Caballero, M. Á. (2005*). Manual de Director de Tiempo Libre: Liderazgo y Mediación*. España: GOF

Charteris, J., Jenkins, K., Jones, M., & Bannister-Tyrrell, M. (2017). *Apropiación del discurso y trabajo de límites categoriales: docentes ocasionales en el mercado. Discurso: Estudios en Política Cultural de la Educación*, 38(4), 511-529. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1113158

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. UNESCO.

Carbonell, M. (2019). *Derecho constitucional mexicano*. Tirant lo Blanch.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009*). Clima escolar: Investigación, políticas, práctica y formación docente.* Teachers College Record, 111(1), 180-213.

Coll, C. (2010). *La Construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. En Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, México,* Paidós, 2010, pp. 177-188.

Collins, R. (2008). *Violencia: Una teoría microsociológica*. Princeton University Press

Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH (2018). *Informe especial de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre desaparición de personas y fosas clandestinas en México*. México

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2020). *Informe especial sobre la violencia de género en México.*

Connell, R. W. (2005*). Masculinidades*. University of California Press.

Connell, R. (2006*). Género y poder: Sociedad, persona y política sexual*. Polity Press.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (1917/2023). Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx

Coser, L. (1961). *Las Funciones del Conflicto Social*. Fondo de Cultura Económica.

Crenshaw, K. (1991). *Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de colo*r. Revisión de la ley de Stanford, 43(6), 1241-1299.

Das, V. (2007). *Vida y palabras: Violencia y el descenso a lo cotidiano*. University of California Press.

Dahrendorf, R. (1979). *Las Clases Sociales y su Conflicto en la Sociedad Industrial,* RIALP, España.

Dahrendorf, R. (1962*). Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Ediciones Rialp.

Dahrendorf, R. (1966). *Sociedad y libertad. Hacia un análisis sociológico de la actualidad*. Madrid: Editorial Tecnos.

Day, C. (2017). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). *El impacto del liderazgo en los resultados estudiantiles: Cómo los líderes escolares exitosos utilizan estrategias transformacionales e instructivas para marcar la diferencia*. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221-258.

Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. Octubre, 59, 3-7.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané,

MA, Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI . UNESCO.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO

Derrida, J. (1996). *Mal de archivo: Una impresión freudiana*. Trota

Díaz-Aguado, M. J. (2015). *Prevención de la violencia y el acoso escolar desde una perspectiva integral*. Revista de Estudios de Juventud, 108, 13–29.

Díaz-Barriga, F. (2020). *La gestión curricular en la educación básica: Retos y perspectivas.* ANUIES.

Diazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006*). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito.* Revista de Estudios Sociales. http://dx.doi.org/10.7440/res23.2006.04.

Dotson, K. (2011). *Rastreando la violencia epistémica, rastreando las prácticas de silenciamiento*. Hipatia, 26(2), 236-257.

Dussel, E. (2009). *Política de la liberación Vol. II: Arquitectónica*. Madrid, Trotta.

Dussel, E. (1979). *Filosofía ética latinoamericana Tomo IV. La Política Latinoamericana (Antropológica III)*. Bogotá, Universidad Santo Tomás.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). *¿Qué es Agencia?* American Journal of Sociology, 103(4), 962-1023.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... y Hutchins, D. J. (2019*). Alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad: Su manual para la acción* (4.ª ed.). Corwin Press.

Esteve, J. M. (1994*). El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Etling, A. (1998*). Liderazgo efectivo*. México: Trillas

Ezpeleta, J. (2004). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comps.). *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-117). México: Unesco.

Ezpeleta, J. (2004). *Escuela y pobreza: Problemas y respuestas*. Fondo de Cultura Económica.

Ezpeleta, J. (2017*). La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. FLACSO.

Fassin, D. (2008). *La política humanitaria del testimonio: Subjetivación a través del trauma en el conflicto israelí-palestino*. Antropología Cultural, 23(3), 531-558.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Flores, M., & Medel, A. (2019). *La representación de las mujeres en cargos de liderazgo educativo en México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49(1), 73-90.

Flores-Crespo, P. (2018). *La reforma educativa en México: ¿Nuevas reglas para el sistema educativo*? Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23 (77), 637-645.

Fondo de las Naciones U*nidas para la Infancia (UNICEF). (s.f).* El Manifiesto de la Juventud. Consultado el 31 de marzo de 2025 en https://www.unicef.org/es/el-manifiesto-de-la-juventud-endviolence

.

Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Prensa de la Universidad de Oxford

Foucault, M. (1980). *Poder/conocimiento:* Entrevistas seleccionadas y otros escritos, 1972-1977. Pantheo

Foucault, M. (1992*): Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (n.d.*). El sujeto y el poder.* En: Revista Hoja de Ruta. Traducción al español de Carassale, Santiago y Vitale, Angélica. [Disponible en: http://www.hojaderuta.org/imagenes/foucault.pdf].

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Pastor.

Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Traficantes de Sueños.

Fraser, N. (1989). *Prácticas rebeldes: Poder, discurso y género en la teoría social contemporánea*. University of Minnesota Press.

Freire, P. (2009) *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI Editores

Freire, P. (2009) *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI Editores

Fullan, M. (2020). *Liderando en una cultura de cambio* (2.ª ed.). Jossey-Bass.

Gairín, J. (2011). *La gestión educativa en tiempos de cambio*. Graó.

Galtung, J. (1990). *Violencia cultural*. Revista de Investigación para la Paz, 27 (3), 291-305. https://doi.org/10.1177/0022343390027003005

Galtung, J. (2016*). La violencia: cultural, estructural y directa*. Cuadernos de Estrategia, 183, 147-168.

García, J. (2007). *La violencia como recurso de disciplina en el aula: Un estudio etnográfico en una escuela de Ecatepec*, Estado de México . Educación y Cultura, 12(3), 45-58.

García, M. (2007). *Las asimetrías como factores que generan riesgo de violencia intra – aula*. Discursos y prácticas escolares. Ponencia – IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/.../PRE1178820849.pdf

García, M., & Rodríguez, L. (2020). *Diversidad y prácticas docentes: desafíos para la inclusión educativa*. Editorial Académica Española.

Giroux, HA (2013). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. (2003). *La pedagogía y la política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *Liderazgo primario: Descubriendo el poder de la inteligencia emocional*. Harvard Business Review Press.

Graeber, D. (2015). *La utopía de las reglas: Sobre la tecnología, la estupidez y los placeres secretos de la burocracia*. Melville House.

Gramsci, A. (1971). *Selecciones de los cuadernos de la cárcel*. Editores internacionales.

Gómez, A. (2014). *La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México*. Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 51(2), 19-34. https://doi.org/10.7764/pel.51.2.2014.2

Gómez, A. (2016). *Violencia de alumnos hacia docentes, la otra cara de la violencia escolar. Modelos educativos: ¿cómo ir en otra dirección*? (88-99). México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Gómez Nashiki, A. (1997). *La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso, tesis de maestría en Sociología política. México*: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.

González, J. (2003). *Micropolítica escolar y gestión educativa*. Paidós.

González, J. (2021). *La violencia invisible en la escuela: Una mirada desde la gestión educativa*. Revista Latinoamericana de Educación, 35(2), 45-63.

González, M.T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Pearson Education.

González, MT (2021). *Silenciadas: Microviolencias institucionales y docencia femenina en escuelas de educación básica*. Perfiles Educativos, 43 (172), 85-101. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59644

González, N., Moll, LC y Amanti, C. (2005). *Fondos de conocimiento: Teoría de prácticas en hogares, comunidades y aulas*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gordon, A. (2008). *Asuntos fantasmales: Apariciones fantasmales y la imaginación sociológica*. University of Minnesota Press.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Tauro.

Haraway, D. (1988). *Conocimientos situados: La cuestión de la ciencia en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. Estudios Feministas, 14(3), 575-599.

Harding, S. (1993). *Repensando la epistemología del punto de vista: ¿Qué es la "objetividad fuerte"?* En L. Alcoff y E. Potter (Eds.), Epistemologías feministas (págs. 49-82). Routledge.

Hargreaves, A. (2000). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. Teachers and Teaching:* Theory and Practice, 6(2), 151-182.

Hargreaves, A. (2001). *Geografías emocionales de la enseñanza*. Teachers College Record, 103(6), 1056-1080.

Hargreaves, A. (2003). *La enseñanza en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inseguridad*. Teachers College Press.

Harris, A. (2008). Liderazgo escolar distribuido: Desarrollando los líderes del futuro. Routledge.

Herrera Flores, J. (2008). *La reinvención de los derechos humanos*. Atrapasueños.

Hooks, B. (1990). *Anhelo: Raza, género y política cultural.* South End Press.

Hooks, B. (2014*). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad.* Routledge.

Hochschild, AR (1983). *El corazón administrado: La comercialización del sentimiento humano*. Prensa de la Universidad de California

Honneth, A. (1995*). La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.

Honneth, A. (2007). *Patologías de la razón: Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz Editore.

Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009*). El aula prosocial: Competencia socioemocional docente en relación con los resultados del alumnado y del aula.* Revista de Investigación Educativa, 79(1), 491-525.

Kelchtermans, G. (2005). *Vulnerabilidad profesional de los maestros: Hacia una comprensión de la emoción moral y política*. Enseñanza y formación docente, 21(8), 995-1006.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. y White, M. A. (2015). *Un enfoque multidimensional para medir el bienestar estudiantil: Aplicación del marco PERMA.* The Journal of Positive Psychology, 10(3), 262-271

Lara, J. (2007). *El mal-estar docente*. Acento Editores.

Latapí, P. (2008). *La calidad de la educación básica en México: Concepto, dimensiones y políticas*. Fondo de Cultura Económica.

Latapí, P. (2009). *La moralidad de la política educativa*. Fondo de Cultura Económica.

Latour, B. (2010). *La creación del derecho: Una etnografía del Consejo de Estado*. Polity Press.

Law, J. (2004). *Después del método: Desorden en la investigación en ciencias sociales.* Routledge.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). *Siete afirmaciones contundentes sobre el liderazgo escolar exitoso: una revisión. Liderazgo y Gestión Escolar*, 40(1), 5-22.

Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Machado Libros.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación. Última modificación, 01 de junio de 2021.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA]. (2014, última reforma 2023). Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx.

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019.

Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. K. (1939). *Patrones de comportamiento agresivo en climas sociales creados experimentalmente*. Revista de Psicología Social, 10(2), 271–299. https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366

Lijadora, B. (2016*). Administración de la educación y relevancia cultural en América Latina*. Troquel

López, M., & Ruiz, P. (2018). *Análisis de casos de violencia en la escuela secundaria: Un enfoque cualitativo*. Revista de Estudios Educativos, 15(2), 78-92

Lomnitz, C. (2001*). México profundo, México silencioso: Una antropología del nacionalismo*. University of Minnesota Press.

Lukács, G. (1971). *Historia y conciencia de clase*. Grijalbo.

Lussier, R. N., y Christopher, A. (2006). *Liderazgo.* México: Cengage Learning.

Luhmann, N. (1995). *Sistemas sociales.* Stanford University Press.

Lyotard, JF (1984). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.

Martínez, A. (2015*). Disciplina y violencia en la educación secundaria: Una perspectiva etnográfica en contextos mexicanos*. Educación y Sociedad, 20(1), 65-81.

Martínez, L., & Blanco, R. (2011). *Gestión educativa estratégica y mejora escolar en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, 56(2), 1-15.

Martínez-Otero, V. (2018). *Acoso y maltrato en el profesorado. Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 75-90. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.256231

Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional: Estudios sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Prensa de baliza.

Mayordomo, J. (2004). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós.

Mayordomo, J. (2009). *Marcos de guerra: ¿Cuándo es la vida digna de duelo?* Verso.

Mbembe, A. (2003). *Necropolítica*. Melusina.

Mercieca, B. (2017*). ¿Qué les estamos haciendo a nuestros profesores que inician su carrera? La cuestión de la precarización del personal docente.* Líder educativo australiano, 39(1), 38-41

Miranda, F. (2018). *Infraestructura escolar en México: Brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública*. Perfiles Educativos, 40 (161), 32-52.

Moll, LC, Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). *Recursos de conocimiento para la docencia: Un enfoque cualitativo para conectar hogares y aulas.* De la teoría a la práctica, 31 (2), 132-141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

Molinos, CW (1959). *La imaginación sociológica*. Prensa de la Universidad de Oxford.

Montoya, J. A. (2016*). Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados* (Tesis de maestría). Recuperada de http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/8945/1/MontoyaJulieth_2016_MontoyaMestrosviolentados.pdf.

Morgade, G. (2018). Las mujeres en la educación desde una perspectiva de género. En D. Korol (Ed.), *Feminismos populares, pedagogías y políticas* (págs. 56-77). América Libre.

Morgade, G. (2020). *Educación, relaciones de género y sexualidades: Tensiones y desafíos para la formación docente* . CLACSO

Morrison, B. E., y Vaandering, D. (2012). *Justicia restaurativa: Pedagogía, praxis y disciplina*. Revista de Violencia Escolar, 11(2), 138-155.

.

Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo polític*o. Diánoia, 55(64), 248-253. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502010000100012&lng=es&tlng=es

Namo de Mello, G. (1998). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: un concepto a ser investigado. Y Elección de objetivos y Prioridades. *En Nuevas propuestas para la gestión educativa*. SEP-

UNESCO- OEI, Biblioteca de Actualización del Maestro. México. Pp. 15-35

Noddings, N. (2013). *Cuidado: Un enfoque relacional para la ética y la educación moral*. University of California Press.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Acoso en el empleo: un enfoque de género.*

OCDE. (1994). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD Publishing.

Olmo, O. (2018*) El concepto de violencia institucional: un enfoque desde la historia social del control y el castigo*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6904052

OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resume*n. [CD-ROM] Washington, D.C.: Publicación en español por la Organización Panamericana de la Salud para la OMS.

Ornelas, C. (2016). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo.* Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, C. (2019). *Política, poder y pupitres: crítica al sistema educativo mexicano*. Siglo XXI Editores.

Ortega, R., & Del Rey, R. (2017). *Bullying y cyberbullying: Estrategias de prevención e intervención*. Alianza Editorial.

Ospina, D. y Mosquera, J (2018). *Rastros de violencia institucional: retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela*. Revista Colombiana de Educación, 1(79), 203-222. https//doi.org/10.17227/rce.num79-7504

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*, Volumen 1: política y práctica. OCDE.

Porter, TM (1996*). Confianza en los números: La búsqueda de la objetividad en la ciencia y la vida pública*. Princeton University Press.

Pozner, P. (2014). *Gestión educativa estratégica*. IIPE-UNESCO

Primero, L. Hernán, H. (2013) *El conocimiento actual 2*. Capub. Catillo, M. Capítulo 13. La gestión: hacia una mirada alterna.

Reddy, L.; D. Espelage; E. Anderman; J. Kanrich; S. McMahon (2018). *Abordar la violencia contra los educadores a través de la medición y la investigación. Agresión y Comportamiento Violento*, p. 9-28. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.006

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Rosenberg, M. B. (2015). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida* (3.ª ed.). PuddleDancer Press.

Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012*). Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.

Saint-Onge, M.(2000). *Yo explico, pero ellos ¿aprenden*? SEP

Sachs, J. (2016). *Profesionalismo docente: ¿Por qué seguimos hablando de ello?* Teachers and Teaching, 22(4), 413-425.

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Sánchez, R. (2021). *La doble jornada de las docentes: retos y realidades*. Educación y Educación, 14(2), 45-60.

Santamaría-Cárdaba, N. (2021). *La violencia silenciosa: Consecuencias del burnout en el profesorado de educación primaria*. Revista Electrónica Educare, 25 (1), 1-15. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.9

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Santos, B. (2009). *Sociología jurídica crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho.* Trota.

Santos, B. S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.

Schmelkes, S. (2020). Educación para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 11*(18), 45–61. https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1803132

Schmelkes, S. (2020). *La calidad en la educación básica*. Fondo de Cultura Económica.

Scheler, M. (1961*). El resentimiento en la moral*. Espasa-Calpe.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: Una nueva comprensión visionaria de la felicidad y el bienestar*. Free Press.

Scott, JC (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia: Discursos ocultos*. Prensa de la Universidad de Yale.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Propuesta de Gestión Educativa de Calidad para Telesecundaria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Estadísticas sobre la educación básica en México*.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022b). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. SEP.

Segato, RL (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

Sennett, R. (2000*). La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Simons, H. (2011*). El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Smith, DE (2005*). Etnografía institucional: Una sociología para las personas*. AltaMira Press.

Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2004). *Hacia una teoría de la práctica del liderazgo: Una perspectiva distribuida*. Revista de Estudios Curriculares, 36(1), 3-34.

Spivak, GC (1988). *¿Puede hablar el subalterno?* En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), Marxismo y la interpretación de la cultura (págs. 271-313). Prensa de la Universidad de Illinois.

Stacey, M., Fitzgerald, S., Wilson, R., McGrath-Champ, S., & Gavin, M. (2021). *Docentes, contratos de duración determinada y dirección escolar: seguir la línea y saltar obstáculos*. Revista de Administración e Historia de la Educación. https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1906633

Stake, R. E. (2005*). Estudios de caso cualitativos*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), Manual Sage de investigación cualitativa (3.ª ed., pp. 443-466). Sage Publications.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata

Supiot, A. (2007). *Homo juridicus: Ensayo sobre la función antropológica del derecho.* Siglo XXI.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Documento de Política 19*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232721

Proctor, R. N., y Schiebinger, L. (Eds.). (2008). *Agnotología: La creación y la destrucción de la ignorancia*. Stanford University Press.

Torres, J. (2019). *Gestión educativa y liderazgo pedagógico*. Editorial Académica Española.

Tschannen-Moran, M., y Hoy, W. K. (2000). *Un análisis multidisciplinario de la naturaleza, el significado y la medición de la confianza*. Revista de Investigación Educativa, 70(4), 547-593

UNESCO. (1996*). El aprendizaje: un tesoro encierra. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI.* Publicaciones de la UNESCO.

UNESCO. (2017*). Violencia escolar y acoso escolar*: *Informe sobre la situación mundial*. Editorial UNESCO.

UNESCO. (2018). *Informe sobre la violencia escolar y el acoso: Informe de situación*
global . https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266352

UNESCO. (2021). *Perspectivas de género en la educación: retos y oportunidades en México*.

Valle, A., & Bravo, P. (2018). *Transformaciones educativas y profesionalización docente en México*. Fondo de Cultura Económica.

Vanner, C. (2019). *Hacia una definición de la violencia de género transnacional: ¿Qué está en juego en la relación entre las tecnologías digitales y la violencia de género?* Revista de Estudios Internacionales de la Mujer, 20 (6), 90-104.

Vanner, C. (2018). *Luchas de poder, restricciones de género y liderazgo femenino en las escuelas: Un estudio de métodos mixtos en la Kenia rural. Revista Internacional de Administración Educativa y Estudios de Políticas*, 10 (4), 36-46. https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0552

Vázquez, E. (Coordinadora) (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Secretaría de Educación Pública*. Capítulo 2 El cambio educativo y, Capítulo 3 La Gestión Educativa.

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Bienestar de los docentes: un marco para la recopilación y el análisis de datos*. Documento de trabajo de la OCDE sobre educación n.º 213. Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. https://www. oecd-ilibrary.org/education/teachers-well-being_c36fc9d3-en

Villarreal, E. (2009). *La efectividad de la Gestión Escolar. Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681. 3-5.

Viennet, R. y Pont, B. (2017). *Implementación de la política educativa. Una revisión de la literatura y un marco propuesto*. OCDE Documentos de trabajo sobre educación. París: OCDE.

Weber, M. (1978). *Economía y sociedad*. Prensa de la Universidad de California.

Young, IM (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Zembylas, M. (2018). *Depresión política, optimismo cruel y pedagogías de reparación: Cuestiones de criticidad y afecto en la educación en derechos humanos.* Critical Studies in Education, 59(1), 1-17.

Zehr, H. (2015). *El pequeño libro de la justicia restaurativa: Revisado y actualizado*. Good Books.

Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia: Seis reflexiones marginales*. Paidós.

Zorrilla, M. (2017*). Transformar la supervisión escolar: ¿Solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible?* INEE.