



Educación
Secretaría de Educación Pública

**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

**UNIDAD 097
CDMX**

CONTRASTES

**NUEVAS MIRADAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
REVISTA CUATRIMESTRAL DE LA UPN 097 CDMX SUR**

CONCENTRACION
EN CASO DE
SINIESTRO

**AÑO 4. NÚM. 9
ENERO-ABRIL 2025**

Directorio

Rectora

Rosa María Torres Hernández

Secretaría Académica

Diana Patricia Rodríguez Pineda

Dirección de Difusión y Extensión Universitaria:

Marlene de Guadalupe Camarena
Acosta

Directora de Unidades

Maricruz Guzmán Chiñas

Directora de Unidad UPN 097 CDMX Sur

María de Lourdes Salazar Silva

Coordinación Editorial

Aldo Iván Orozco Galván

Comité Editorial

María de Lourdes Salazar Silva
María de Lourdes Sánchez Velázquez
Julio César Lira González
Juan Manuel Sánchez
Alejandro Villamar Bañuelos
Aldo Iván Orozco Galván



DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 4, No. 9, Enero – abril 2025, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX SUR, calle Carretera Picacho Ajusco #24, Col. Héroes de Padierna, C.P 14200, Tel. (52)5538970414, <https://u097.upnvirtual.edu.mx/index.php/contrastes-097/revista-contrastes-nuevageneracion>, difusionydivulgacion097@gmail.com con Editor responsable: Aldo Iván Orozco Galván. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. Trámite, ISSN: Trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX SUR, Aldo Iván Orozco Galván, calle Carretera Picacho Ajusco #24, Col. Héroes de Padierna, C.P 14200, fecha de última modificación, 30 de abril de 2025.

Contenidos

Desigualdad,
inclusión,
convivencia y
disciplina

6

- 7 Relatoría del coloquio: Tejiendo saberes: Derechos Humanos y prácticas educativas.
Nayeli. J. Reyes Hernández
- 9 El protocolo de la UAMASI para la prevención de situaciones de abuso sexual, maltrato y acoso en escuelas de educación básica
María de Lourdes Sánchez Velázquez
- 14 Crónica | Mujeres que Resisten: Tejiendo palabras, memoria y comunidad
Mónica Guadalupe López Dorantes
- 16 Reseña del libro "Contra la discriminación. Guía didáctica para escuelas primarias y secundarias"
Aldo Iván Orozco Galván

- 22 Biografiando mi paso por la UPN 097 Sur
María de Lourdes Salazar Silva
- 25 Reflexión sobre "Dentro/Fuera" de Marilyn Cochran Smith. Diálogos con Stenhouse, Schön y Bruner.
Carlos Bernabé Chavarría Rodríguez

Miscelánea
Educativa

21

Paradojas en los espacios socioeducativos: diálogos entre docentes y estudiantes en la UPN 097



Quienes se adentren en la lectura de esta edición encontrarán un conjunto de textos que, aunque diversos en sus estilos, trayectorias y objetivos, comparten una preocupación común: desenredar las tensiones que atraviesan la vida educativa desde sus pliegues más íntimos hasta sus estructuras más amplias. Se exploran las paradojas que emergen cuando los marcos jurídicos diseñados para proteger se encuentran con instituciones que reproducen exclusión; cuando los discursos de inclusión chocan con prácticas normalizadas de discriminación cotidiana; cuando el conocimiento se produce dentro de las aulas, pero se valida desde fuera; o cuando una vida entera dedicada a la docencia transcurre en espacios precarios que, sin embargo, son fértiles en saberes, resistencias y vínculos. Esta edición apuesta por visibilizar esas contradicciones como punto de partida para el pensamiento crítico, convencida de que en las grietas del sistema también habitan las posibilidades para su transformación.

En Contrastes entendemos que la vida universitaria no puede pensarse como un espacio neutral separado de los conflictos sociales que la atraviesan. Cada aula, cada pasillo, cada interacción está marcada por una trama de relaciones de poder, afectos, omisiones y silencios que configuran lo educativo más allá del currículo. Por eso, esta revista no solo presenta investigaciones o experiencias académicas; es también un espacio para narrar, reflexionar, denunciar y construir sentidos en común. En esta ocasión, los textos reunidos no buscan dar respuestas definitivas, sino abrir preguntas incómodas y necesarias sobre cómo habitamos los espacios educativos y qué prácticas reproducimos —consciente o inconscientemente— al hacerlo.

La primera de estas tensiones surge cuando observamos la distancia entre el mandato legal y la realidad institucional. Las leyes, protocolos y marcos normativos existen, y en muchos casos, con sólidos fundamentos en los derechos humanos y la dignidad de las infancias. Sin embargo, su aplicación en contextos escolares concretos sigue encontrando obstáculos: falta de formación, omisiones deliberadas, estructuras autoritarias, miedo o desconocimiento. Esta brecha entre lo prescrito y lo vivido es una de las paradojas más profundas del sistema educativo. Los instrumentos diseñados para garantizar protección pueden volverse inoperantes en escuelas que no cuentan con las condiciones materiales, humanas o simbólicas para activarlos. Así, la escuela se convierte, muchas veces, en un espacio de reproducción de las mismas violencias que está llamada a erradicar.

Otra paradoja aparece cuando analizamos los discursos de inclusión. Hoy en día, nadie discute que hablar de inclusión es necesario. Está en los planes de estudio, en los foros internacionales, en los discursos institucionales. Sin embargo, esa visibilidad ha generado una suerte de “normalización discursiva” que muchas veces no se traduce en prácticas reales. Se habla de

inclusión sin transformar las estructuras que la imposibilitan: el currículo sigue siendo homogéneo, los criterios de evaluación no consideran la diversidad, y las aulas siguen organizadas bajo lógicas jerárquicas y adultocéntricas. La discriminación cotidiana —por género, clase, raza, capacidad o identidad— persiste, aunque se exprese con nuevos ropajes. El riesgo, entonces, es que el discurso de inclusión funcione como una cortina que encubre las exclusiones persistentes.

Esta edición de Contrastes se detiene a pensar otra tensión esencial: la que existe entre los saberes que se gestan en la práctica docente y el reconocimiento que estos reciben. Históricamente, el conocimiento válido ha sido el que proviene de la universidad, del lenguaje académico, de las metodologías formales. Pero ¿qué ocurre con los saberes que emergen del aula, de la reflexión situada, de la experiencia acumulada por quienes enseñan cada día en condiciones adversas? ¿Por qué esas formas de saber han sido sistemáticamente desvalorizadas? Aquí nos sumamos a las voces que reclaman la legitimidad del saber pedagógico construido desde dentro, no como una anécdota o experiencia, sino como conocimiento que transforma.

Nos encontramos con una paradoja tan cotidiana como silenciada: la de quienes han dedicado su vida a la docencia en espacios marcados por la precariedad, sin dejar de sembrar comunidad, crítica y esperanza. Hay en estos relatos una fuerza que no se deja capturar por los indicadores institucionales. Una docente puede no tener un cubículo digno, pero construir redes de apoyo entre generaciones; puede carecer de recursos tecnológicos, pero sostener procesos pedagógicos significativos; puede ser invisibilizada por los organigramas, pero recordada como formadora por cientos de estudiantes. Estas biografías pedagógicas nos interpelan y nos recuerdan que la transformación educativa no se decreta: se teje, se construye y se habita, a veces, desde los márgenes.

En este sentido, esta edición de Contrastes no pretende ofrecer soluciones cerradas. En cambio, invita a pensar colectivamente en las fisuras del sistema como espacios de posibilidad. Porque en la contradicción también hay potencia; en la paradoja, oportunidad; y en la incomodidad, inicio de pensamiento.

Que esta lectura incomode, movilice y acompañe. Porque solo reconociendo nuestras propias paradojas podemos imaginar y construir otros futuros posibles para la educación.

Editorial



**DESIGUALDAD ,
INCLUSIÓN ,
VIOLENCIA ,
CONVIVENCIA
Y DISCIPLINA**



Relatoria del Coloquio: Tejiendo saberes: Derechos Humanos y Prácticas educativas

Nayeli J. Reyes Hernández

Egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar, UPN 097

El sábado 23 de noviembre del 2024 se llevó a cabo en las instalaciones de la UPN Unidad 097 el coloquio: “Tejiendo Saberes: Derechos Humanos y Prácticas Educativas”, en el que se presentaron diferentes actividades: conferencias, mesas de diálogo y talleres, como un evento de cierre para las participantes en el Programa de Actualización Profesional para estudiantes de la Licenciatura en educación Preescolar.

Dentro de las actividades presentadas se realizó 1) Diálogo de Saberes: Experiencias Educativas de las Egresadas Estudiantes del Programa de Actualización Profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar 08, 2) Conferencia: Protocolos de prevención y atención de las violencias ASIAEM (Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato) en las Escuelas de Educación Básica de la Ciudad de México, presentada por la Mtra. Alexandra Yutzill Rivera Amador.

También se realizaron talleres simultáneos con las temáticas:

- a) Herramientas para el autocuidado y cuidado colectivo entre mujeres en espacios laborales, impartido por Dra. María Jaritzi Camacho Serrano, de la Unidad de Investigaciones en Género y Sexualidad, en la Facultad de Psicología, UNAM
- b) Conociendo y reconociendo los derechos sexuales, impartido por Mtra. Livier Fernanda López Pérez, del

Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva.

- c) Cómo hacer de tu aula de preescolar un espacio artístico, impartido por el Mtro. Fabián Ávila Elizalde.

La participación de las presentadoras expertas y de las maestras que compartieron sus experiencias en la mesa de diálogo fueron de gran importancia, ya que la apertura de estos espacios puede brindar un entorno de diálogo para construir conocimientos y pensamientos que ayuden a nuestra práctica docente, así como para desarrollar habilidades que pueden ser útiles fuera de nuestro entorno laboral.

En la mesa de Diálogo de Saberes participaron siete egresadas del programa de actualización, quienes compartieron sus experiencias durante el curso y en la elaboración de su trabajo final sobre situaciones diversas en torno a un eje articulador: derechos humanos y educación. Se presentaron situaciones como: la vivencia de violencia verbal en los centros educativos de preescolar hacia las infancias; la importancia de hacer saber los Derechos Humanos en los niños, niñas y personal docente; la experiencia de una profesora al superar las dificultades para llegar a ser docente.

La mayoría de las ponentes mencionaron haber presenciado o vivido situaciones donde se presentaron distintas formas de violencia hacia niños y niñas, lo cual es un sín-

toma de normalización de este tipo de conductas, incluso ellas mismas lo normalizaban en mayor o menor medida, pero ahora hacen consciencia sobre cómo el seguir con estas prácticas atenta contra los derechos humanos de las infancias.

En el caso de las experiencias hacia el camino docente y en el conocimiento de los derechos humanos para los docentes, se mencionaron situaciones que, como en el caso anterior, se han normalizado en los tratos de directivos a maestras o entre maestras en los diferentes centros educativos y como esto termina afectando el trabajo docente. Una de las maestras mencionó las diversas complejidades que ha sufrido en su vida personal para lograr el camino de la docencia, cómo fue su proceso de resiliencia ante situaciones de discriminación al tener una afectación física de movimiento; cómo logró encontrar una escuela que le brindara la oportunidad y poder lograr su sueño al volverse docente de preescolar.

Este tipo de experiencias nos permiten abrir un diálogo porque muchos docentes han y hemos pasado por situaciones similares, pero en ocasiones no se comparten por diferentes razones; nos recuerdan por qué seguimos manteniéndonos en el camino de la docencia al intentar aportar una mejora de oportunidades para las infancias que acuden día a día a las escuelas; nos permiten identificarnos tanto con las problemáticas como con las experiencias vividas por cada una y la forma en como han podido superarlas, observarlas o cómo podemos erradicarlas.

En el segundo acto del coloquio se dio la Conferencia. Protocolos de prevención y atención de las violencias ASIAEM (Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato) en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México presentada por la Mtra. Alexandra Yutzill Rivera Amador.

En la conferencia se explicaron los diferentes puntos bajo los que se consideró la creación de los nuevos protocolos de prevención y atención a las violencias ASIAEM, los puntos principales como lo es la identificación y la actuación ante diferentes situaciones de ASIAEM en las escuelas de educación básica, retomadas desde las guías operativas tanto en escuelas privadas como públicas. La maestra recuperó la importancia de conocer los protocolos de actuación y donde podemos encontrar los documentos necesarios para poder saber de qué forma actuar ante una situación de violencia en las escuelas. Mencionó algunas de las dificultades consientes por parte de la institución

responsable de la creación de estos protocolos con las afectaciones de la pandemia, sobre la existencia de un sesgo entre la información utilizada en los protocolos y la realidad vivida día a día en las escuelas; y cómo dentro de la información plasmada y los protocolos establecidos se pueden acudir para tener la atención necesaria en los diferentes casos.

Como tercer acto en el evento, el trabajo de los talleres se realizó de forma simultánea, en el caso del taller: Herramientas para el autocuidado y cuidado colectivo entre mujeres en espacios laborales, impartido por la Dra. María Jaritzi Camacho Serrano, se desarrolló un ambiente de confianza y empatía en el que, a través de experiencias positivas vividas anteriormente entre mujeres, pudimos encontrar la forma para formar lazos comunes. A continuación se abordaron los diferentes estereotipos que se han impuesto a las mujeres a través de los tiempos y cómo están muy arraigados en la sociedad, influyen en la forma en la que nos observan los demás y cómo se juzga a las mujeres a través del cumplimiento o ausencia de ellos. También la manera en que se normaliza en los medios de comunicación o en las mismas escuelas, los estereotipos asociados al ser mujer.

En las actividades se realizó una identificación por medio de un collage de imágenes que representaran todos estos estereotipos marcados o todas las tareas y acciones esperadas al ser mujer; se compartieron pensamientos al respecto y cómo cada participante ha tenido que enfrentarse a este cumplimiento o falta de cumplimiento de “metas a cumplir”.

Se habló de las diferentes formas de violencia que se ejercen entre mujeres y cómo el arraigamiento de los estereotipos son en su mayoría un factor importante para el desarrollo de la violencia entre mujeres; las diferentes formas de ejercer violencia en los entornos laborales como: comentarios ofensivos o despectivos, aislar a las personas, ignorarlas, ejercer la misoginia femenina a través de minimizar los logros de las otras personas o al sexualizar sus logros.

Se compartieron diferentes experiencias vividas ante situaciones de violencia laboral entre mujeres y con los puntos anteriores, se identificó el tipo de violencia y la posible raíz en la forma en la que la otra persona nos observa, lo que le pudiera parecer incomodo en muestra persona o actuar y desde donde proviene la raíz de la violencia generada.

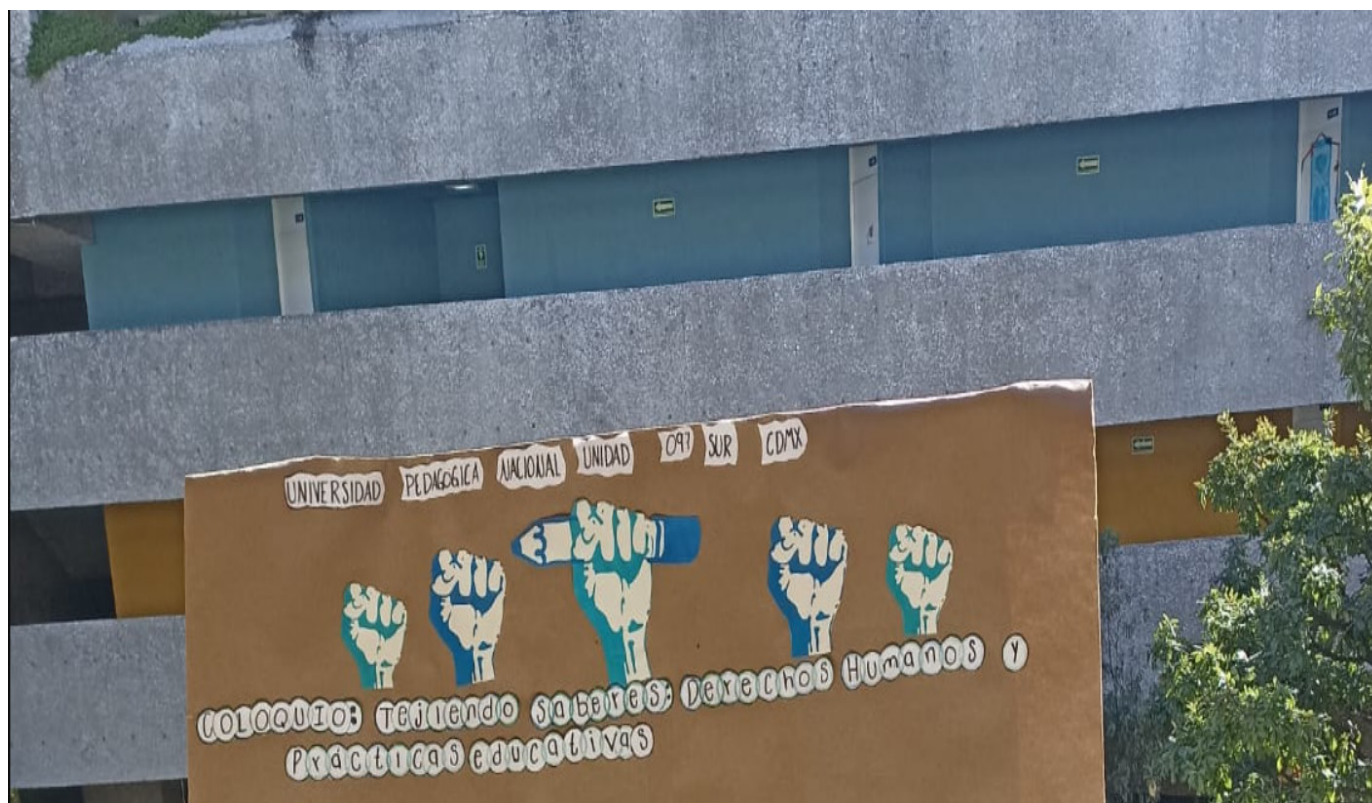
La importancia de autocuidado y por qué identificar la raíz de la violencia de la otra persona nos puede favorecer a no dejar que tenga una afectación tan directa en nosotros, y si esto llega a pasar, poder identificar la forma en cómo te sientes ante esa situación y cuáles son las medidas que pudieras tomar.

Hay que reconocer que el autocuidado es primordial al priorizar nuestra salud mental, física y emocional. Y como los estereotipos tan arraigados para las mujeres siguen siendo la principal razón de la violencia entre mujeres. Dentro de las estrategias para poder manejar este tiempo de autocuidado fue: el identificar la emoción que tengo al estar ante esta situación, que lo está detonando, y nos mostró algunas estrategias de respiración, y movimientos que pueden ayudar con el manejo del enojo, el desánimo, la ansiedad.

Los temas expuestos en el coloquio fueron diversos,

aunque yo sólo tuve el gusto de acudir al taller descrito antes. Atendiendo a las diferentes situaciones que se enfrentan en la docencia día a día, tanto en la práctica con los niños y niñas, como en la manera en la que nos relacionamos entre docentes, la forma en como cada docente vive su experiencia, pero encontrando puntos de comunión que, al reconocerlos, se puede encontrar un apoyo para mejorar, saber actuar o promover el autocuidado. Estas jornadas nos brindan herramientas que nos permiten mejorar, no sólo en nuestra práctica docente, sino también en nuestros entornos personales.

Deseo, a través del texto, compartir mis aprendizajes en este evento, como una forma para que éstos tengan mayor eco y a manera de invitación a mis compañeros y compañeras alumnas a seguir formándonos, aprovechando estos espacios y reclamar otros más, como una manera de fortalecernos, compartir y permitirnos aprender y conocer-nos mejor.



El protocolo de la UAMASI para la prevención de situaciones de abuso sexual, maltrato y acoso en escuelas de educación básica

María de Lourdes Sánchez Velázquez

Docente de la UPN 097

Este texto tiene como objetivo recapitular y reflexionar sobre la ponencia de la maestra Alexandra Yutzil Rivera Amador, representante de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), respecto a la aplicación del protocolo elaborado para atender y prevenir casos de violencia en escuelas de educación básica.

Esta reflexión se plantea debido a la trascendencia que tiene para la intervención docente ante fenómenos de violencia escolar. Constituye un procedimiento obligado para profesionales que trabajan con niñas, niños y adolescentes, así como para el estudiantado de posgrado de la UPN 097 que trabaja con esta población.

El protocolo de atención para enfrentar fenómenos de violencia escolar fue elaborado por dos instancias responsables: la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) y el área especializada perteneciente a la Coordinación de Asuntos Jurídicos y Transparencia (CAJT). Involucra a todos los actores responsables de brindar seguridad: alumnado, personal docente, madres y padres de familia o tutores, personal de apoyo y asistencia a la educación básica, así como a quienes ejercen funciones directivas o de supervisión (SEP, 2024, p. 3). Es decir, todo el colectivo escolar debe centrarse en la atención y prevención de las violencias, a fin mejorar la convivencia escolar de acuerdo con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, promulgada desde el año 1989 y avalada en nuestro país desde 1991.

En primer lugar, la conferencista nos recordó que es preciso partir de los marcos jurídicos que ordenan la vida en la sociedad, específicamente los artículos 1°, 3° y 4° de la Constitución Política mexicana, los cuales fundamentan las acciones con apego a derechos humanos en especial del estudiantado a cargo de los servidores públicos en el ámbito educativo.

Se exponen estas bases jurídicas y procedimientos que deben llevarse a cabo en todas las escuelas de educación básica. En casos de abuso, acoso y maltrato escolar. Ejes centrales de la conferencia. Aquí se recuperan tres definiciones que la expositora mencionó y que nos apoyan en esta comprensión:

La violencia escolar se identifica como reflejo de una violencia social macroestructural y cultural; también

se vivencia de manera directa, de acuerdo con Galtung (1998). Se experimenta en las escuelas en la relación entre pares y entre el colectivo, es decir, incluye también al profesorado y figuras de autoridad, aunque sobre esto último poco se ha investigado. Furlán (2013) la define como “un modo de relación entre pares o no pares al interior de una escuela” (p. 11). Cabe señalar que durante la década de 2010 proliferaron estudios sobre el tema (Furlán et al., 2012, 2010, 2013).

Otra categoría analizada fue el maltrato, definido como “una violación a los derechos de niñas, niños y adolescentes, particularmente su derecho al reconocimiento de la dignidad, la integridad física y la igualdad ante la ley” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, citado en Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México [CDHCM], 2006, p. 8)

Otro marco jurídico que es preciso tener presente es la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece cuatro principios fundamentales (CDHCM, 2006):

1. No discriminación (art. 2°)
2. Interés superior de la infancia (art. 3°)
3. Derecho a la vida, supervivencia y desarrollo (art. 6°)
4. Participación infantil (art. 12°)

Los puntos de partida en la conferencia que nos ofrece la expositora nos ayudaron a comprender la complejidad del proceso que el profesorado y todos los actores educativos involucrados en fenómenos de violencia escolar tienen que atender a fin de orientar sus acciones para prevenir la violencia en las instituciones escolares.

Sabemos que estos fenómenos guardan complejidad en el sentido que se trata de asuntos de la interacción social en contextos en los que se continúa desarrollando el camino de la violencia principalmente verbal y psicológica, como reflejo de la violencia social que se extiende por diversas regiones en nuestro país.

Es preciso comprender que toda violencia escolar es un asunto complejo que se origina a partir de violencias en la sociedad, las cuales se reproducen a nivel de las instituciones, tanto en la familia como en la escuela y que

existen alrededor de nuestra sociedad y desde otras superestructuras a nivel mesosistémico y exosistémico, contribuyendo a que esta situación se reproduzca y continúe de la misma forma. Es a nivel de sistema estructural donde podemos encontrar las causas de este fenómeno.

LA NECESARIA MIRADA ECOSISTÉMICA PARA COMPRENDER EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Los procesos de convivencia escolar nos indican que el alumnado reproduce prácticas sociales y culturales aprendidas en dichos contextos sistémicos. En este sentido, para poder llevar a cabo la meta que se han planteado las instituciones encargadas de erradicar la violencia escolar, es necesaria una visión compleja para comprender el conjunto de acciones que el colectivo escolar enfrenta en la vida cotidiana escolar de forma que esta información contribuya de manera reflexiva y crítica para erradicar las violencias escolares.

Los tres ejes centrales abordados en la conferencia: acoso, abuso y maltrato escolar, representan las problemáticas más urgentes que enfrentan los actores educativos en los centros escolares. Estos fenómenos, lejos de ser situaciones aisladas, forman parte estructural del desarrollo histórico de nuestras instituciones educativas.

Para la Unidad 097 de la UPN, el análisis de estas formas de violencia constituye una preocupación constante, evidenciada en los testimonios que recibimos tanto de estudiantes de posgrado (docentes en servicio) como de los diversos actores educativos que participan en nuestros programas de formación.

En el ámbito escolar identificamos diversas manifestaciones de violencia: desde las interpersonales (entre estudiantes, entre docentes y alumnos, o entre el propio personal educativo) hasta las institucionales (prácticas que generan exclusión o reproducen desigualdades estructurales).

Si bien estas problemáticas han sido ampliamente documentadas por investigadores como Jackson (2010) y por organismos como la CDHCM (2006), su persistencia evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente continua y la reflexión crítica sobre las prácticas institucionales. Ello requiere un proceso continuo de formación y reflexión crítica sobre las mismas actuaciones docentes y de las mismas direcciones y supervisiones escolares.

Otro sector responsable que no se puede dejar de lado es la familia, ya que es corresponsable en la formación de sus hijos e hijas quienes asisten a la escuela y se relacionan bajo ese aprendizaje cultural aprendido en su seno y la forma en la que se relacionan con sus pares en las

escuelas. La participación de las familias y tutores como actores educativos es parte sustancial en este objetivo de prevención.

OTROS APORTES NECESARIOS EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN SERVICIO

Aunado a la contribución que expuso la ponente, en nuestra Unidad tratamos estos asuntos de convivencia y derechos humanos como materia permanente de discusión, formación y problematización.

Es alrededor de esta convivencia que se han generado los principales conflictos escolares que son materia de nuestra discusión en nuestras especialidades, tanto del Manejo de conflictos como la de Gestión de la convivencia violencia y derechos humanos desde la cultura de paz, así como en las otras especialidades: Pedagogía de la diferencia, que nos guía en la alternativa a seguir para analizar las relaciones humanas y escolares, al igual que en la de Habilidades del pensamiento, que nos apoya en la comprensión crítica de los pensamientos que guían las acciones de los sujetos en la interacción social y educativa.

Considerando todo este contexto, en la Unidad UPN 097 no nos es ajeno todo el conjunto de situaciones de violencia que nos relatan estudiantes que forman parte de nuestros programas educativos de la Maestría en Educación Básica. Este conjunto de violencias escolares son parte de nuestra materia de trabajo, ya que la metodología de aprendizaje basado en problemas y estudio de casos nos ha ayudado a comprender la complejidad de estos asuntos que conciernen no solo a la escuela sino al conjunto de la sociedad, la comunidad y las familias.

Como documenta Jackson (2010), las instituciones educativas reproducen con frecuencia estructuras autoritarias que naturalizan la violencia, invisibilizando sus manifestaciones más sutiles, pero no por ello menos dañinas, particularmente aquellas vinculadas a diferencias socioeconómicas, de apariencia física u orientación sexual. Son estas situaciones que se tocan en este protocolo, de ahí la importancia de su conocimiento.

La creciente normalización de actos violentos en los espacios escolares ha ocultado sistemáticamente las desigualdades y opresiones estructurales que persisten en estos entornos. Estas dinámicas, reforzadas por relaciones de poder jerárquicas y autoritarias propias de las instituciones educativas, se intersectan con factores como la clase social, la raza, la apariencia física, las preferencias y la orientación sexual. Particularmente preocupante resulta la naturalización de la violencia de género, que con frecuencia se justifica mediante estereotipos culturales

arraigados.

No está de más recordar que el personal docente, directivo, de supervisión, así como las familias y todos los agentes educativos, tienen la responsabilidad ética y legal de garantizar la integridad y seguridad del alumnado. Lamentablemente, en años recientes hemos sido testigos del fracaso de este mandato social, evidenciado por el aumento de casos extremos de violencia que incluso han culminado en pérdidas humanas dentro de los centros escolares (véase, p.ej. Alonso, 17 de marzo de 2023)

Por lo anterior, esta conferencia resulta de suma importancia, ya que nos recuerda los derechos y obligaciones como ciudadanos y como servidores, garantes de la integridad del alumnado con el que conviven a diario. Por esta razón, dichos aspectos resultan aprendizajes imprescindibles para que todo actor educativo los conozca y los implemente en la relación educativa como principios del bienestar educativo del estudiantado.

El enfoque presentado trasciende la concepción negativa de paz, que sólo se centra en la ausencia de violencia. Se propone ir más allá hacia una paz positiva y duradera (Galtung, 1998) que active procesos de justicia social y construcción de convivencia democrática, en la que se construyan contextos y se provean elementos que posibiliten realmente relaciones de convivencia pacífica y la promoción de la justicia social.

Los lineamientos citados se han establecido a fin de promover una vida escolar y con apego a los derechos para todos y todas quienes en ella conviven, como una forma de aprender a estar y vivir juntos y enfrentar las diferencias como retos en la que NNA, en lugar de padecer el tener que asistir, soportar maltratos y abusos, tengan oportunidad de convivir en paz.

Para ello, se cuenta también como lo señaló la expositora, con una Guía Operativa que acompaña este marco jurídico, así como un conjunto de convenciones y tratados que nos ayudan a comprender e identificar cuando existe maltrato, violencia o abuso como formas negativas de vivir en este espacio que se supone es de socialización no de violencia.

La implementación de estos protocolos requiere comprender las manifestaciones de violencia desde una perspectiva ecológica, reconociendo que las conductas del estudiantado frecuentemente responden a experiencias previas en contextos familiares y escolares hostiles. Muchas acciones percibidas como violentas pueden constituir en realidad mecanismos de defensa o resistencia ante entornos opresivos.

Comprender las dinámicas familiares resulta esencial para analizar las manifestaciones de violencia escolar, ya que es en este núcleo primario donde se establecen los primeros patrones relacionales. La dependencia afectiva que niñas y niños desarrollan hacia sus figuras de cuidado puede generar

situaciones paradójicas en las que, quienes deberían brindar protección, atentan contra su vida y su dignidad humana.

EL MALTRATO INFANTIL

Según Barudy (citado en Simón, 2000), el maltrato infantil comprende “toda acción u omisión cometidos por individuos, instituciones o por la sociedad en general y toda situación provocada por éstos que prive a los niños [y niñas] del cuidado de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo” (p. 127). Esta autora propone algunos focos rojos que todas las personas educadoras pueden considerar como elementos de alarma para dar seguimiento a las vivencias del estudiantado.

Por su parte, el acoso escolar entre pares, también llamado bullying en la escuela, se refiere a un comportamiento agresivo o el acto intencional de hacer daño a algún o alguna estudiante, que se lleva a cabo de forma constante durante un periodo de tiempo, y en el que existe una relación interpersonal, caracterizada por una asimetría de poder (Magendzo, 2009, p.14).

Esta problemática ha sido tratada hace años por Olweus (1998), que inicia esta investigación y da pauta para el desarrollo de investigaciones sobre este fenómeno en diferentes países. El acoso, desde la visión de este autor, comprende situaciones identificadas como acoso directo (físico y verbal) e indirecto, que incluye aislamiento social y disminución de la confianza de estudiantes. Entre las situaciones conflictivas y de violencia que se describen y abordan como testimonios principales están: agresividad intimidatoria entre alumnado, hostigamiento, debido a peleas por juguetes, dinero, etc. Y que solucionan con golpes, burlas, exclusiones, entre otras muchas formas, que desafortunadamente tienen como consecuencia hasta asesinatos o suicidios por parte del estudiantado.

En el protocolo se mencionan algunas cifras:

Un 20% de los estudiantes en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes, y el 13% que otros se burlaban de ellos (OCDE, como se citó en SEP, 2024). Con relación al estudio oficial llevado a cabo por la ONG International Bullying Sin Fronteras, realizado entre enero de 2022 y abril de 2023, en México, siete de cada 10 niños sufren acoso escolar (SEP, 2024).

Es entonces esta conferencia un llamado a implementar acciones para la identificación de violencias múltiples y la atención sobre estas formas principales en las que se reflejan las acciones de los sujetos sociales. No está de más recordar que es importante mapear el conflicto previo a situaciones de violencia en cada una de las escuelas, reconociendo intereses, necesidades, valores y emociones involucrados en el desarrollo, origen y desenlace de los mismos conflictos, a fin de

que no tenga como fin y única salida la violencia en sus diversas formas de expresión.

DIFERENTES MIRADAS E INTERPRETACIONES SOBRE LA VIOLENCIA

Es importante también señalar que como profesionales de la educación podemos recordar nuestra actitud crítica ante cualquier situación y circunstancia y que todo marco jurídico se debe leer en un marco de interpretación en los contextos y circunstancias en donde se dan los hechos y comprender la flexibilidad en la aplicación de dichos marcos, interpretando de manera justa y atendiendo las necesidades de cada uno de los actores sociales.

Finalmente, esta conferencia nos lleva a un estado de atención y crítica, ya que de acuerdo con Magendzo (2009), la educación en Derechos Humanos es, en esencia, crítica, cuestionadora, problematizadora de todos estos procesos que contradigan su efectividad. No olvidar, siguiendo a este mismo autor, que la postura o concepción hegemónica neoliberal imperante y el desarrollo de un modelo educacional instrumental centran la educación preferentemente al servicio de la competitividad internacional y no al de la formación ciudadana.

Una situación más que crea tensión según este mismo autor es que hay carencias teóricas y prácticas de los docentes en el tema de los derechos humanos, de estar sobrecargados de tareas, trabajando en escuelas que están más bien preocupadas de los rendimientos académicos que de la formación del sujeto de derechos. Para él, la educación en Derechos Humanos es educación ético-política. Se propone ligar a la educación con los grandes problemas que enfrenta la sociedad, como son nuestras democracias frágiles e inestables, la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia, etc.

Una formación en derechos humanos implica la formación de un sujeto de derecho que tiene la capacidad de decir "No" con autonomía, libertad y responsabilidad, frente a situaciones que comprometen su dignidad. Tiene el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos (Magendzo, 2009)

Es compromiso de todos y todas impulsar acciones de justicia social, en cada uno de los niveles de realidad en la que desarrollamos acciones sociales, con una actitud crítica y autocrítica, es preciso reconocer, como lo señala Fraser (2008), que cada vez más enfrentamos situaciones de injusticia que tienen relación ya sea con justicias distri-

butivas de las riquezas, de manera que se tenga igualdad de oportunidades y acceso a las mismas, como también justicia de reconocimiento, sobre la que se engloban un conjunto de arbitrariedades como producto del abuso del poder.

Además, de acuerdo con la misma autora, el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: "uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto" (Fraser, 2008, p. 85).

Conclusiones

Podemos hacer mayores reflexiones acerca de estos protocolos y su importancia para el afrontamiento de conflictos escolares y mejorar la convivencia entre los colectivos escolares desde situaciones más justas a las que la escuela como organización no está hecha en nuestra sociedad; se requiere una visión más ampliada y no restringida referida exclusivamente a la normatividad escolar, en forma reactiva a sucesos que suelen rebasar a la escuela y a las familias. En su lugar, promover procesos formativos preventivos de violencias, activos y participativos en los que la comunidad pueda escucharse a través de diálogos y con apego a la justicia, aunque tal vez esto trascienda el ámbito de lo escolar, dependiendo de los casos y circunstancias de los hechos. Sin embargo, se pueden mirar como puntos en los que, de no conocerse, el personal docente se encuentra aún en situaciones que lo hacen más vulnerable en su defensa ante situaciones que les rebasan, ya que son situaciones sociales políticas y culturales complejas que la mayoría de las veces escapan de sus manos resolver y por el desconocimiento de marcos jurídicos y posturas, entre otros factores influyentes, el valor de la vida de niños, niñas y adolescentes escapa de su foco de atención.

REFERENCIAS

- Fraser, N. (1995) De la distribución al reconocimiento. Dilemas de la justicia en la era postsocialista. Recuperado de: <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>
- Furlán, A. (2012). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. México. Siglo XXI.
- Furlán, A. y Spitzer Schwartz, T. C. (coords.). (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. México: Comie/Anuies

- Furlán, et al. (2010) Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones. En Alfredo Furlán (Coord.). Buenos Aires Noveduc.
- Galtung, J. (1998) Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos En: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1470538601/Educacion_DH_diseno.pdf <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>.
- Jackson, P. (2010). La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- Magendzo (2009). Conflictos y violencia en las escuelas. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Magendzo, A (2011). Educar en Derechos Humanos: Si no los educadores quién, y si no es ahora cuándo? Recuperado en: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Magendzo-Abraham-Educacion-en-derechos-humanos.-Si-no-los-educadores-qui%C3%A9n-y-si-no-es-ahora>
- Olweus, D. (2004) Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Morata
- SEP (2024). Protocolos de prevención y atención de las violencias en la escuela. Recuperado de: https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/CAJ/archivos-2023/Protocolos_de_Preencion_y_Atencion_de_las_Violencias_en_la_Escuela.pdf
- Simón, C. et al. (2000). Maltrato y desarrollo infantil. Universidad Pontificia Comillas de Madrid

Crónica | Mujeres que Resisten: Tejiendo Palabras, Memoria y Comunidad

Mónica Guadalupe López Dorantes

Docente de la UPN 097

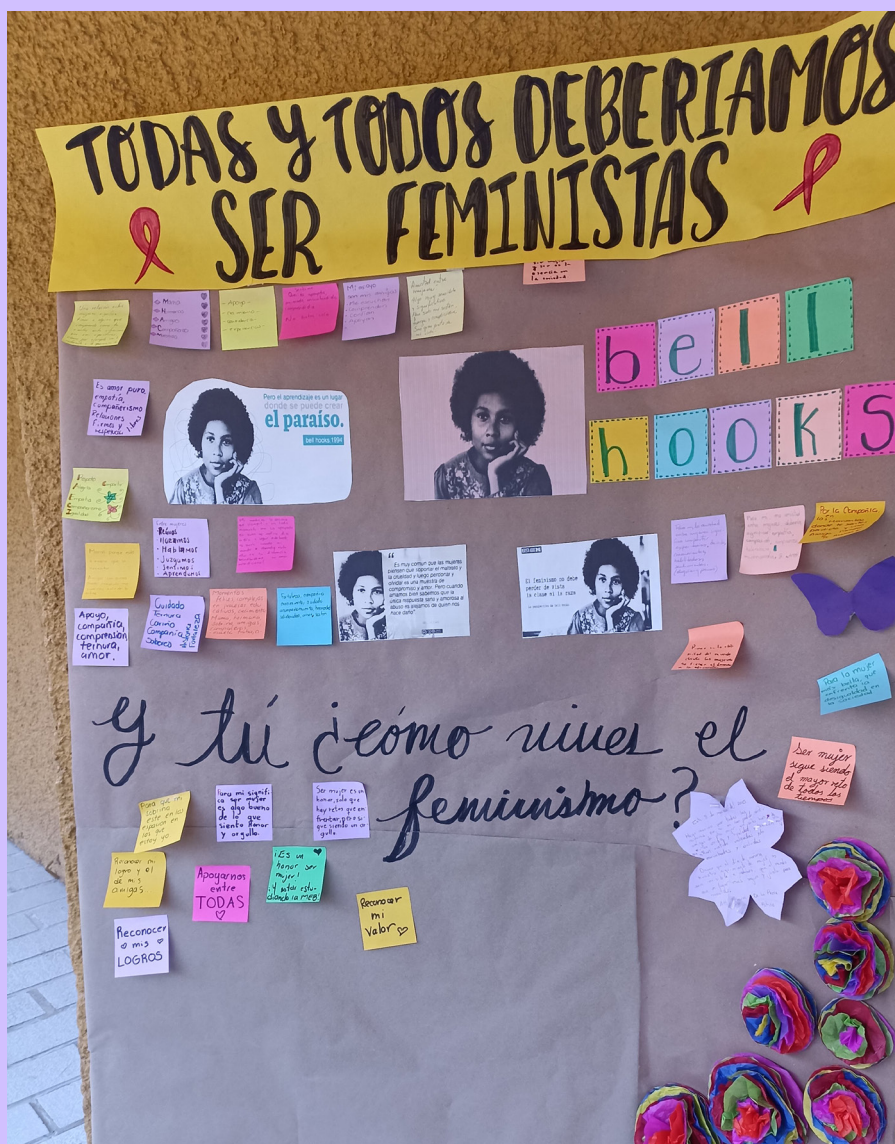


El sábado 8 de marzo de 2025, en la Unidad 097 Sur de la Universidad Pedagógica Nacional, se llevó a cabo la Segunda Convivencia y Mural Colectivo, bajo el lema “Feminismo sin cuarto propio: mujeres resistiendo”. En el marco del Día Internacional de la Mujer, este espacio se convirtió en un encuentro de reflexión, arte y acompañamiento entre mujeres de distintas generaciones y trayectorias.

La directora de la unidad, María de Lourdes Salazar Silva, dio la bienvenida con una lectura significativa: Todos deberíamos ser feministas, de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, abriendo así un espacio para el diálogo y la escucha compartida. Durante el evento, se leyó en colectivo la introducción del libro Desde los zulos, de Dahlia de la Cerda, “escribo para las que no tienen cuarto propio. [...] Escribo para quienes teoriza mientras lavan los trastes. Para quienes teorizan mientras lavan la ropa” (2022, p. 7) fueron algunas de las palabras que provocaron una profunda resonancia entre las asistentes. Muchas se sintieron reflejadas, otras conmovidas, todas unidas por la necesidad de compartir vivencias, resistencias y deseos de transformación.



Estudiantes de la Maestría en Educación Básica, de los Cursos de Actualización Profesional, de especialización y profesoras de la unidad participaron activamente en las actividades. En especial, las estudiantes de Especialización de Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia Derechos Humanos y Cultura de Paz elaboraron un mural con frases de bell hooks, pensadora feminista cuyo legado fue resignificado a través de palabras que invitaron al amor, al respeto y al pensamiento crítico.



El mural colectivo se construyó con palabras, imágenes y memorias, mientras las asistentes compartían café y té. Muchas de ellas llevaron comida, fruta, galletas y otros refrigerios de manera generosa, como muestra de su compromiso con las demás y con la comunidad que habitan y construyen juntas. Fue un gesto sencillo pero profundo, que alimentó no solo el cuerpo, sino también el vínculo entre mujeres que resisten desde lo cotidiano.

El enlace de la Unidad de Igualdad de Género e Inclusión agradeció la participación y reconoció el trabajo incansable de las mujeres de la UPN 097. Esta jornada no fue solo un acto simbólico, sino una afirmación clara: las mujeres de esta comunidad resisten, acompañan y se nombran desde la fuerza de lo colectivo.

Referencias:

- De la Cerda, D. (2022). Desde los zulos. Sexto Piso.
- Ngozi, C. (2012). Todos deberíamos ser feministas. Ti-villus



Reseña del libro “Contra la discriminación. Guía didáctica para escuelas primarias y secundarias”

Aldo Iván Orozco Galván

Docente de la UPN 097

En los últimos años, se han impulsado desde diversos frentes una serie de programas y recursos orientados a la prevención y erradicación de la discriminación. El surgimiento de instituciones dedicadas a esta problemática refleja la necesidad urgente de abordar el tema en los entornos escolares. Esto responde a una realidad social cada vez más desigual, donde características como la raza, el género, la clase social, la capacidad, la nacionalidad, la orientación sexual, la identidad de género, el color de piel o la edad se convierten en categorías que colocan a las personas en una posición de “otredad”. Esta condición de extrañeza tiende a determinar un trato diferente, con frecuencia negativo y excluyente.

A pesar de que el fenómeno de la discriminación ha ganado visibilidad como un problema central en el ámbito educativo, llevar a cabo las prácticas para su prevención y eliminación sigue siendo un reto complejo. Esto se debe, en gran medida, a que muchas acciones discriminatorias son difíciles de identificar, especialmente cuando se trata de nuestras propias conductas. Las microagresiones o los sesgos implícitos son ejemplos de comportamientos que, aunque no siempre (mal)intencionados, refuerzan desigualdades. Si no contamos con herramientas que nos ayuden a tomar conciencia de estos actos y su impacto en aquellas personas consideradas “otras”, y sin un proceso reflexivo que cuestione aquellas formas de pensar y actuar y que nos son enseñadas en la cotidianidad, resulta sencillo (re) producir prácticas e ideas que perpetúan la exclusión en nuestra práctica

cotidiana que, en el caso del trabajo docente, puede presentarse en pequeños actos, como comentarios o bromas aparentemente inofensivas, o incluso en la forma en que organizamos nuestras aulas o estructuramos nuestras clases.

Es precisamente aquí donde el libro: *Contra la discriminación. Guía didáctica para escuelas primarias y secundarias*, coordinado por María de Lourdes Salazar Silva, Jesús Tenorio Flores, María de Lourdes Sánchez Velázquez y Jorge Guillermo Torres Bermúdez (2024); se convierte en una herramienta importante. Al sugerirnos tener una mirada más atenta y reflexiva de nuestra práctica, nos ayuda a identificar y cuestionar aquellas acciones cotidianas que, sin proponérselo, pueden re-

sultar discriminatorias. Nos invita a revisar con una perspectiva crítica lo que damos por sentado, para que podamos transformar nuestras acciones y contribuir a la construcción de ambientes escolares más inclusivos y justos.

Pero para situar de forma más clara la utilidad de este texto como herramienta para el abordaje de problemáticas comunes a las aulas de educación básica, a continuación, enlisto algunos ejemplos que ilustran cómo la discriminación puede manifestarse en la vida escolar de formas sutiles, pero con un impacto significativo en la experiencia y el bienestar del estudiantado.



- Un estudiante trans es obligado a usar el uniforme “correspondiente” a su sexo asignado al nacer o a utilizar el baño, sin respetar su identidad de género. El personal docente se rehúsa a llamarle por su nombre elegido y a utilizar los pronombres correctos, argumentando que no coincide con los documentos oficiales.
- Las niñas son frecuentemente asignadas a tareas como limpiar el aula o llevar encargos, mientras que a los niños se les otorgan responsabilidades más asociadas al liderazgo, como “jefe de grupo”.
- Los niños durante el recreo no permiten que una niña juegue fútbol, argumentando que es un deporte para hombres.
- Un estudiante con autismo es constantemente regañado o castigado por no mantener el “comportamiento adecuado” en el aula, como quedarse quieto o no participar de la manera esperada, sin que el personal docente considere adaptar su enseñanza o las normas del aula a sus necesidades. Los comportamientos del estudiante son vistos como un problema de disciplina, en lugar de entenderse como parte de su neurodivergencia.

Y ejemplos menos evidentes, por ejemplo, la segregación entre alumnos en función de su desempeño académico, la distribución de responsabilidades según estereotipos de género o el trato desigual a estudiantes de diferentes contextos culturales o socioeconómicos, pueden ser parte de la rutina diaria sin que necesariamente se identifiquen como formas de discriminación.

Estos son ejemplos de situaciones que se pueden encontrar de manera cotidiana en las escuelas y ante las cuales frecuentemente el personal docente no sabe cómo reaccionar. En esta guía, se presentan actividades específicamente pensadas para la prevención y atención de formas diversas de discriminación en las aulas, como éstas.

Estructura del libro

En el primer capítulo del libro se aborda la discriminación teóricamente, para entenderla como un fenómeno de carácter estructural que se refleja en lo microsocioal por medio de actitudes, acciones o discursos, pero que obedecen a dinámicas de poder macrosociales que sostienen esos discursos en perjuicio de determinados grupos y en función de ciertas características.

Se identifican como los grupos de atención prioritaria a las personas indígenas, población LGTBTTIQ, personas con discapacidad, personas de piel morena y personas en situación de pobreza. Además, las in-

fancias en sí mismas resultan un grupo de atención prioritaria, en quienes la conjunción con esas otras categorías, se complejizan las dinámicas de discriminación.

Este primer capítulo también nos sitúa en un marco normativo que sustenta la necesidad y pertinencia del libro como herramienta para la atención de la discriminación. Desde el artículo 1 de la Constitución, en donde se afirma que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en el texto, sin distinción de sexo, edad, género, orientación sexual, etc., pasando también por legislaciones específicas, como la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) o la Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965), o la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación con las Personas con Discapacidad (2001) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará) (1994).

Finalmente, la guía se enmarca bajo los preceptos de inclusión, entendida como un proceso, una búsqueda permanente de formas pertinentes y exitosas de atender la diversidad, aprendiendo a convivir con las diferencias, a la par que aprendemos de ellas. También en la cultura de paz, como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. Y la justicia restaurativa, como un mecanismo que busca permitir que las personas involucradas en una controversia tengan una participación en la búsqueda de soluciones, priorizar el diálogo y el acuerdo entre las partes, centrarse en aspectos positivos como la toma de conciencia acerca de sus conductas, la asunción de responsabilidades y la disposición para reparar de alguna forma el daño o agravio ocasionado, tomando en cuenta las necesidades de las personas afectadas.

De particular relevancia para el estudiantado de posgrado en la unidad 097, resulta el segundo capítulo del texto, en el cual se aborda la importancia del diagnóstico sobre discriminación en la escuela. Este capítulo funciona también como una guía práctica para la elaboración de un diagnóstico de los procesos socioeducativos en que se expresan y reproducen las prácticas discriminatorias.

Se sugieren herramientas para la aplicación de un diagnóstico participativo que involucre a todas las partes: personal docente, directivo, familias, estudiantes y toda la comunidad escolar, en un ambiente de respeto y horizontalidad, en el cual el objetivo primordial sea el trabajo conjunto y la reflexión crítica para

detectar las principales problemáticas y trabajar en su solución.

En este diagnóstico, se describe a detalle el contexto escolar y se reflexiona de manera crítica sobre las distintas figuras que pueden incurrir en actos discriminatorios, la naturaleza de estos actos, pero sobre todo en las causas, pues partiendo de la idea de que todas las personas pueden caer en este tipo de actitudes, prácticas o discursos, pero que su origen se encuentra en un nivel estructural, que se refleja en los prejuicios socialmente compartidos, normativas escolares, organizaciones espaciales, relaciones desiguales de poder, etc.

Pero más allá de su reconocimiento, el foco central está en la generación conjunta de estrategias de acción, con la ayuda de la caja de herramientas que se presenta en el capítulo 3.

Precisamente, me parece que la principal fortaleza del libro radica en la gran variedad de actividades y cómo éstas abordan diferentes tipos de discriminación, además de hacerlo en varios niveles, desde la prevención de acciones individuales, hasta la reflexión sobre las condiciones histórico-culturales que permiten y sostienen la existencia de estas dinámicas y cómo estas condiciones nos atraviesan, de manera que nos invita a la auto-reflexión, a pensar en las formas específicas que, quizá sin darnos cuenta, podemos ser también parte del problema.

Las actividades se dividen en 6 apartados.

1. "Como periodista que investiga". En el cual se busca que el estudiantado registre de manera detallada aquellos sucesos de su vida cotidiana que reflejen situaciones de discriminación, violencia o exclusión.
2. "Diálogo y juicio crítico. Todos, todas participamos". Aquí se busca la promoción de formas de participación democrática por medio del diálogo y razonamiento crítico sobre distintas situaciones problemáticas en el entorno.
3. "Perspectiva nosótrica". Con las cuales se busca involucrar al estudiantado en acciones solidarias con la comunidad y la denuncia de acciones que denoten injusticia social, discriminación y violencia.
4. "Así sucedió". Mediante el uso de recursos literarios, se promueve la empatía hacia las emociones y sentimientos de los personajes, para reflexionar sobre la relación con las otras personas.
5. "Para ver más". En donde se utilizan recursos cinematográficos para trasladar las situaciones a su cotidianidad y reflexionar cómo el lenguaje de estigma y prejuicio se presenta en las relaciones con las personas con las que interactúan en sus escuelas.

6. "Para reflexionar y comprender". En estas actividades se pretende fomentar el pensamiento reflexivo en torno a situaciones que impliquen violencia, exclusión y discriminación.

En cada uno de estos apartados, se recuperan diversas actividades que pueden funcionar que puede ir dirigidas tanto a estudiantes como a docentes y buscan generar espacios de diálogo, análisis y acción dentro del aula. A continuación, se destacan algunas de ellas:

- "Sólo quiero vivir como soy, con tu respeto y tu amistad" (p. 55): Explora la discriminación por identidad de género y plantea preguntas de reflexión para el estudiantado, como la importancia de leyes que protejan a la infancia de la violencia de género, el acceso equitativo a los baños y el respeto por los nombres y pronombres elegidos. Se sugiere igualmente el trabajo con familias para sensibilizar sobre el respeto a la identidad de género y su impacto en la experiencia escolar.
- "El estudiante informado" (p. 58): Invita a los estudiantes a crear un periódico, infografía o memoria histórica sobre la discriminación y el racismo en el sistema colonial de México, fomentando la comprensión de los orígenes estructurales de la exclusión.
- "El lenguaje emocional: Te miro y me miro" (p. 63): Propone una reflexión sobre los estigmas y prejuicios presentes en el lenguaje cotidiano, analizando el peso de las etiquetas y cómo estas pueden perpetuar la discriminación velada.

Finalmente, se presentan varias actividades relacionadas con el arte como medio para la reflexión de problemáticas sociales, p.ej. a través de las artes visuales a partir del análisis de la obra de Banksy para debatir sobre homofobia y violencia policial; mediante la literatura, con la lectura del cuento Orejas de mariposa (Aguilar y Neves, s.f.) para trabajar el tema del rechazo y la discriminación personal; y por medio del cine, mediante obras como La familia Bélier (Lartigau, 2014) para reflexionar sobre la discapacidad auditiva y la inclusión y La jaula de oro (Quemada-Díez, 2014) y Hotel Rwanda (George, 2005), para presentar situaciones de violencia estructural como el desplazamiento forzado, la migración y el genocidio, pero en las cuales se propone al estudiantado imaginar finales alternativos y reflexionar sobre cómo estos relatos se relacionan con nuestra propia cultura.

La última sección del libro incluye recursos adicionales que funcionan para la capacitación docente. Pues es un riesgo que lleven a cabo este tipo de actividades sin una sensibilización previa o reflexión adecuada, en tanto que más que una ayuda, podría devenir en la reproducción de prejuicios o un análisis inadecuado de

los contenidos culturales.

Un ejemplo de una situación famosa en la cual las buenas intenciones de promover la reflexión en torno a la discriminación racial se volvió en una revictimización y reproducción de la misma estructura dentro del salón de clase, fue el caso del experimento realizado por la profesora Jane Elliot en Estados Unidos en 1968, poco tiempo después del asesinato de Martin Luther King Jr. Jane buscaba mostrar a su clase de tercer grado los efectos de la discriminación, dividiéndolos según una característica aparentemente arbitraria: el color de sus ojos, como un símil a la división social en razón del color de piel. El primer día del experimento, declaró que los niños de ojos azules eran superiores, más inteligentes y tenían más privilegios, mientras que los de ojos marrones eran considerados menos capaces y se les impusieron restricciones, como jugar en el patio o juntarse con los niños de ojos azules. Casi de inmediato, los niños de ojos azules adoptaron actitudes arrogantes, mientras que los discriminados mostraron inseguridad y un menor desempeño y esto se tradujo rápidamente en agresiones físicas y verbales dentro del grupo. De acuerdo con Jane Elliot, este experimento demostró cómo la discriminación, incluso basada en criterios arbitrarios, afecta la autoestima y el comportamiento de las personas, lo cual refuerza dinámicas de exclusión entre pares (Rodríguez, 2012).

Si bien en un segundo día Jane Elliot invirtió los papeles encontrando resultados similares, el experimento luego se volvió parte de la enseñanza de la “teoría crítica de la raza” en los Estados Unidos, y el mismo experimento —mal ejecutado—, ha tenido resultados contraproducentes, principalmente debido a que cuando se realiza la división del grupo en función de un criterio aparentemente arbitrario, como el color de ojos, en una clase culturalmente diversa, las y los docentes fallan en reflexionar: ¿Quiénes es más probable que tengan los ojos color café? Normalmente aquellos niños y niñas que también tienen la piel más oscura. Esto puede derivar en experiencias en las cuales los niños y niñas de color son tratados en la misma clase, por instrucciones del o la docente, como que son menos inteligentes, les dirigen insultos, les excluyen de actividades, entre otras situaciones, lo cual se convierte en una manera de llevar al salón de clases situaciones que ya viven en su cotidianidad lo cual resulta, de acuerdo con una participante de estas dinámicas durante su enseñanza primaria, “muy jodido” (HBO, 2022).

Para prevenir estas situaciones y lograr que las actividades realizadas en efecto vayan hacia la prevención de la discriminación, no solo en el estudiantado, sino que se incluya una sensibilización y transformación de conciencia también entre el personal docente, padres / madres de familia y la comunidad escolar en general,

es que se motiva en la parte final del libro hacia la reflexión y capacitación del personal docente que facilitará las actividades.

Es por ello que contar con herramientas como *Contra la discriminación. Guía didáctica para escuelas primarias y secundarias* resulta fundamental para identificar y transformar estas dinámicas dentro de la comunidad escolar. A través de un enfoque estructural y una serie de actividades prácticas, la guía no solo permite reflexionar sobre las múltiples formas en las que se reproduce la discriminación, sino que también ofrece estrategias para su prevención y erradicación. Sin embargo, es clave que estas iniciativas vayan acompañadas de una sensibilización adecuada para el personal docente, evitando interpretaciones erróneas o la reproducción de estereotipos.

Por otro lado, es preciso decir que el enfoque práctico del texto, le impide ahondar en detalle en la teoría. Es por ello que, en aras de evitar situaciones de mala aplicación de las mismas actividades señaladas en el texto, resulta imperativo para el personal educativo el profundizar en las temáticas más relevantes para su escuela.

Este libro es una herramienta indispensable para docentes comprometidas con la creación de aulas más inclusivas y respetuosas. Sus actividades prácticas y su enfoque accesible lo convierten en un recurso valioso para cualquier escuela que busque combatir la discriminación desde las aulas. No obstante, debiera utilizarse en conjunto con otros que permitan un mayor involucramiento y sensibilización de los y las docentes (p.ej., Asociación para las infancias transgénero, A.C., 2024; Aguado, 2023; Jarés, 2012; Skliar, 2008), de manera que la guía contra la discriminación sirva como una introducción a un vasto mundo de textos que vale la pena revisar para un mejor entendimiento de estas problemáticas que siguen siendo de gran relevancia en las escuelas.

Bibliografía

- Aguado, T. (2003). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Narcea.
- Aguilar y Neves (s.f.) *Orejas de mariposa*. <https://iniciativasocial.es/wp-content/uploads/2020/04/orejas-de-mariposa.pdf>
- Asociación para las infancias transgénero, A.C. (2024). *Escuela Desarrollo de personas*. Asociación para las infancias transgénero, A.C.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023). Artículo 1. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- George, T. (Director). (2004). Hotel Rwanda [Película]. United Artists; Lionsgate.
- Jares, X. (2012). Educación y derechos humanos: Estrategias didácticas y organizativas. Popular.
- Lartigau, É. (Director). (2014). La familia Bélier [Película]. Jerico; France 2 Cinéma; TF1 Films Production.
- Last Week Tonight with John Oliver (HBO). (2022, 21 de febrero). Critical race theory [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ElCp1vGh_U
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2003, 11 de junio). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). <https://www.oas.org/es/mesecvi/convencion.asp>
- Organización de los Estados Americanos. (2001). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. <https://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D8.pdf>
- Quemada-Díez, D. (Director). (2013). La jaula de oro [Película]. Animal de Luz Films; Machete Producciones; MPM Film
- Rodríguez, J. (2012, 9 de septiembre). Experimentos psicosociales N° 3: Una clase dividida (Jane Elliot, 1968). Fundación para la investigación social avanzada. <https://isdfundacion.org/2012/09/09/experimentos-psicosociales-n3-una-clase-dividida-jane-elliott-1968/>
- Salazar Silva, M. L., Tenorio Flores, J., Sánchez Velázquez, M. L., & Torres Bermúdez, J. G. (2024). Contra la discriminación: Guía didáctica para escuelas primarias y secundarias. Ediciones del Lirio.
- Skliar, C. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de las diferencias. Noveduc.



MISCE LÁNEA EDUCA TIVA

Biografiando mi paso por la UPN 097 Sur

María de Lourdes Salazar Silva

Docente de la UPN 097

La vida es como un viaje sin meta. Lo
que cuenta es el camino
Isabel Allende

Soy profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097, Sur de la Ciudad de México. Ingresé a esta unidad en 1991, contaba con 23 años y era pasante de sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Llevaba seis meses de desempleada, compré el periodico universal para buscar trabajo y encontré la convocatoria para concurso de oposición de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). No tenía experiencia docente pero tenía experiencia en investigación por parte de mi servicio social. Los conocimientos adquiridos en la carrera y mi experiencia en investigación me permitieron participar en ese concurso, me postulé para la única plaza por la que podía concursar, profesor asistente de medio tiempo (20 horas). Afortunadamente gané la plaza y me incorporé sin mayor experiencia docente a la UPN, pensando que sería ayudante de algún docente y que allí aprendería a dar clases. Para mi sorpresa, empecé dando clases a profesorado de educación básica en servicio, personas con mayor edad que yo y con mucha experiencia docente, situación que lejos de intimidarme, representó un gran reto profesional.

Como la mayoría de mis colegas, desconocía la existencia de las unidades UPN y su función de formar y profesionalizar a lxs docentes en servicio. Mi ingreso a la universidad fue un tanto accidentado, pues la unidad 097, acababa de cambiarse de Tepepan en la alcaldía Xochimilco, después de muchos años de permanecer ahí, justo cuando gano mi plaza, la unidad se traslada a Santa Cruz Acalpixca en la misma alcaldía.

Increíblemente, nadie en UPN Ajusco conocía el paradero de la unidad 097. Me costó mucho trabajo obtener la nueva dirección. Esta situación me causó gran enojo, me preguntaba ¿Cómo es posible que una universidad haya desaparecido? ¿Cómo es posible que nadie sepa donde se ubica? ¿Pues qué clase de universidad es? Cuando por fin encuentro la universidad y me presento, una nueva sorpresa me esperaba, la unidad 097 era una

pequeña casita de dos plantas con tres o cuatro recamaras pequeñas en la planta alta, adaptada como universidad. Las recámaras se utilizaban como cubículos para el profesorado.

Ha sido una sede itinerante, afortunadamente, siempre hemos impartido nuestras clases sabatinas en las aulas de la sede Ajusco. Recuerdo que entonces no teníamos acceso a la sala de profesores, no se si ya existía, pero los sábados lxs académicxs y el personal administrativo que iba a apoyarnos nos concentrábamos en un salón de la Unidad Ajusco en espera de nuestro turno para dar clases, no había más que permanecer en una fría e incómoda butaca de madera. No había cafetería o no la recuerdo.

La Unidad tenía poca matrícula, y un solo programa educativo fuerte, la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP, Plan 85) y se atendían algunxs alum-nxs rezagados de licenciaturas en sistema abierto como la licenciatura en Educación Básica (LEB, Plan 79), por ello la carga de trabajo era mínima, solo atendía un grupo. Recuerdo que las y los alumnos eran mucho más grandes que yo, algunxs eran personal directivo o de supervisión. Atendíamos más profesoras de primaria que de preescolar.

Me hacía ilusión tener un empleo, aunque el sueldo era de 500 pesos mensuales, mis compañerxs se reían de mi sueldo y decían que era para mis dulces. En efecto, aun era hija de familia así que, el dinero no lo necesitaba para subsistir. Me parecía un desafío dar clases cuando nunca lo había hecho, sobre todo, pensar que eran clases en educación superior. Sin embargo, las condiciones de la unidad me desanimaban.

Desde el principio me gustó dar clases porque implicaba aprender, estudiar, investigar y sobre todo intercambiar conocimientos y experiencias con el profesorado de educación básica. Para dar clases recuperé las prácticas

y estrategias de mis profesorxs preferidos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y de la licenciatura en la UNAM. El hecho de solo atender un grupo por semestre y no ver muchas oportunidades de desarrollo a corto plazo, además de la docencia, me llevó a estudiar la carrera de derecho en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Posteriormente la Universidad fue transformándose, creciendo, poco a poco me fui involucrando en las actividades no solo de docencia, sino también de difusión. Recuerdo que ingresé a UPN a la par de dos profesoras con mayor edad y experiencia, ellas ingresan con estudios de posgrado, María Guadalupe Lozada León, historiadora y Gloria Patricia Cabrera López, literata. La primera ha ocupado puestos públicos en el Gobierno de la Ciudad de México, en el área de arte cultura, y la segunda, actualmente es investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH de la UNAM). La maestra Lupita Lozada, entre 1992 y 1993, impulsó la conformación de la revista *Contrastes* en su versión impresa, ahora *Revista Contrastes*, nuevas miradas en la educación básica, en su versión digital. La profesora Paty Cabrera impartió un curso para quienes queríamos escribir en la revista. Tomé el curso y empecé a escribir artículos constantemente, unos años después fui parte del comité editorial. Ambas académicas formaron parte del comité editorial de *Contrastes*, ellas trabajaron poco tiempo en la UPN, a pesar de su alta preparación y capacidad tenían tan solo plazas de asignatura, con un sueldo menor al mío. La revista se mantuvo en versión impresa hasta el 2009 aproximadamente y luego dejó de publicarse. En el 2022, recuperamos la revista en su versión digital.

En ese tiempo estudiaba a la par la carrera de derecho en la UAM y trabajaba en mi tesis de licenciatura en sociología. En 1994 me titulé, para entonces la Unidad 097 estaba en avenida Taxqueña, colonia Educación, alcaldía Coayoacán, una casa un poco mas grande que la de Santa Cruz, ya habíamos pasado por una casa mucho más grande, ubicada en un fraccionamiento residencial, duramos poco tiempo, nos echaron por irrumpir su privacidad. Mi título de licenciada en sociología me permitió inmediatamente dar clases en una preparatoria particular, el hecho de trabajar en la UPN me abrió las puertas de esa institución y sus directivos me daban un trato preferente por ello. Todas estas actividades me permitían tener muchos conocimientos que enriquecían enormemente mis clases de la universidad y de la preparatoria. Las prestaciones que nos ofrece la

UPN como becas para estudios de posgrado y descargas de trabajo para titularnos, me permitieron, posteriormente, titularme en la carrera de derecho y años más tarde realizar estudios de maestría y doctorado en pedagogía en la UNAM.

En 1996 hice un receso en mi trayectoria dentro de la UPN para desempeñar mi profesión como abogada, trabajé dos años en la Procuraduría General de Justicia del entonces Distrito Federal (PGJ) como agente del ministerio público en la dirección de homicidios, emocionante y de grandes retos y aprendizajes. A mediados de 1999, me sentí estancada en el desarrollo profesional y decidí regresar a mi plaza en la UPN y conjugar el litigio de práctica privada con la docencia.

En el 2003 obtuve mi plaza de tiempo completo junto con otro colega de la unidad 097, gracias a las gestiones que realizó el profesor Martín Medina, entonces director de la unidad, junto con la delegación sindical de académicos, por ello decidí dedicarme por completo a la academia. De 2009 a 2013 me ausento nuevamente de la UPN, ahora para estudiar mi doctorado. En ese tiempo un grupo de académicxs de las seis unidades UPN de la CDMX diseñan la Maestría en Educación Básica.

En el 2013 me incorporo a mis actividades en UPN. Lxs colegas que habíamos hecho estudios de posgrados, algunos de maestría, otros doctorado, empezamos a incursionar en otras actividades además de la docencia, como la investigación, la difusión con la publicación de artículos, la organización de eventos académicos, la participación en las convocatorias del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para tener reconocimiento como profesores con perfil deseable, y la agrupación como cuerpos académicos. Se dio mayor impulso a la investigación y publicación de libros y artículos por parte de lxs profesorxs de tiempo completo, principalmente, lo que siguió fortaleciendo el desarrollo profesional de todas las personas. Una consecuencia de ello fue que algunxs pudimos ingresar al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII).

A la fecha tengo 33 años en la UPN, desde el 2020 me desempeño como directora de la unidad 097, sin duda una oportunidad para enfrentar nuevos retos, nuevas experiencias, nuevos aprendizajes que coadyuvan a mi transformación profesional y personal. Ya tengo el tiempo laboral y la edad para jubilarme pero creo que no es

tiempo, aún tengo mucho que dar a mi institución, mucho que seguir impulsando y aprendiendo.

La UPN ha sido y sigue siendo para mi un universo de aprendizajes y oportunidades, jamás hubiera imaginado todo el potencial que desencadenaría esa pequeña plaza de 20 horas como docente, con un salario casi simbólico y en esa humilde casita en Santa Cruz Acalpíxca. Pese a que las condiciones de infraestructura, si bien han mejorado, no son las óptimas, no obstante, las oportunidades de desarrollo siguen siendo grandes.

Sin duda toda una vida en esta Universidad compartiendo con compañerxs como Lulú, Aida, Conchita, Roxana, Martín, Ofelia, Paco Alvarado, Jacobo, Pilar (que en paz descansa), todos ellos de la vieja guardia y con las nuevas generaciones de colegas que se incorporan a la unidad 097 en años posteriores y recientes. Como Alejandro, Héctor, Julio, Alfonso, Paco Villanueva, Manuel, Luz María, Karina, Mónica, Gerardo, Martha, Lenina, Jesús, Napoleón, y muy recientemente Aldo. Colegas que tuvieron un paso breve pero trascendente por esta unidad, solo por nombrar a algunas personas, Sandra, Laura, Pablo, Gustavo y José Alberto. Con compañerxs administrativxs como Hortensia y Karla quienes tienen casi los mismos años de antigüedad laborar que yo. Con quienes ingresaron posteriormente y que son familiares directos de compañerxs que trabajaron en la unidad 097 durante mi trayecto en la institución, Judith, Mariana, Roy, Martín Romero, Julio López, Mónica Juárez y Oscar. Finalmente, quienes ingresan posteriormente, Celia, Omar, Reyna, Carmen, Miriam, Edith y Karina.

Al momento de escribir estas líneas la UPN está en las vísperas de una nueva etapa en su vida institucional; la autonomía universitaria. Espero poder ser parte de ella.

“DENTRO/
FUERA”
DE MARILYN
COCHRAN
SMITH

Diálogos con Stenhouse, Schön y Bruner

Carlos Bernabé Chavarría Rodríguez

Alumno de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior,
Facultad de Psicología, UNAM

En el contexto educativo, el conocimiento se ha concebido tradicionalmente como un producto estructurado por la academia y transferido a los docentes, quienes lo aplican en el aula. Sin embargo, esta perspectiva se pone en tela de juicio siendo objeto de un profundo debate de corte epistemológico que cuestiona la separación entre teoría y práctica, así como la distinción entre el saber académico y el saber pedagógico. En este contexto, las miradas de Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (2005) proponen una alternativa en su obra *Dentro/Fuera*, donde analizan la tensión entre la investigación universitaria y la investigación magisterial, reivindicando el papel de los docentes como productores de conocimiento pedagógico y no solo como receptores de este.

Este ensayo reflexivo explora cómo la práctica magisterial, entendida desde las perspectivas de Donald Schön (1987) y Lawrence Stenhouse (1975), permite a los docentes construir conocimiento a partir de su propia experiencia áulica. Asimismo, se examina el concepto de “foro” de Bruner (2012) como un espacio simbólico de diálogo y negociación de significados dentro de la comunidad educativa. A través del análisis de estas perspectivas, se argumenta que la educación requiere superar la dicotomía entre teoría y práctica para fomentar una investigación situada, que reconozca la subjetividad de los actores educativos y su capacidad para generar conocimiento.

En este sentido, el presente trabajo se adentra en la discusión sobre la necesidad de integrar la visión académica y la magisterial en la construcción del conocimiento educativo, destacando como el paradigma interpretativo-cualitativo aporta una mayor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir del análisis de diversas fuentes teóricas, se busca evidenciar la importancia de la reflexión crítica y la práctica investigativa docente como pilares fundamentales para la transformación de la educación.

PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En el texto “Dentro/Fuera”, las autoras Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (2005) abordan uno de

los debates más importantes y enriquecedores de la educación contemporánea: la disputa epistémica entre la investigación universitaria y la magisterial. El núcleo de esta confrontación radica en la tensión entre la mirada de los académicos, a menudo concebida “desde afuera”, y la perspectiva de quienes ejercen la docencia “desde dentro” de las aulas (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Este choque, lejos de ser un simple desencuentro, revela una serie de corpus teóricos que afectan la manera en que se interpreta y transforma la educación.

Desde mi breve experiencia en espacios formativos docentes, considero que esta tensión también se manifiesta en las dificultades para implementar propuestas educativas innovadoras que no tengan el respaldo de la academia. Esta dependencia genera inseguridad profesional e inhibe una construcción de conocimiento propia del docente en relación con su práctica magisterial. En este sentido, algunos autores advierten sobre la crisis y posible desaparición de los “intelectuales académicos” (Pérez & Naidorf, 2015; Neiburg & Plotkin, 2004), lo cual refuerza la urgencia de repensar el lugar del saber pedagógico en la escuela.

En la educación contemporánea surgen debates que fomentan la reflexión y abren nuevas líneas de investigación, por ejemplo, en torno a nuevas metodologías o a la inteligencia artificial (Siau & Wang, 2019; Williamson, Eynon & Potter, 2020). Sin embargo, tal como señalan las autoras, este debate trasciende la caracterización de estudios meramente empíricos gracias a un análisis de la investigación magisterial que adopta una perspectiva conceptual de corte epistémico, en la cual se genera tanto conocimiento local como público (Sañudo & Susino, 2018). Dicha visión se plasma en la dicotomía entre los paradigmas proceso-producto y el enfoque interpretativo-cualitativo, sin que hasta el momento exista un consenso definido (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Contreras & Pérez de Lara, 2012).

El paradigma proceso-producto tiene un fuerte arraigo positivista, ya que se centra en la medición de resultados y en la búsqueda de modelos lineales que correlacionen los factores de enseñanza con los “productos” (el aprendizaje del estudiante) (Brophy & Good, 1986). En contraste, el paradigma cualitativo pone énfasis en la comprensión interpretativa de los fenómenos educativos, reconociendo la complejidad, la subjetividad y el contexto como elementos

clave para explicar la práctica docente (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Lincoln, 2007).

Desde esta perspectiva, rescato una de las ideas más provocadoras del libro, que es la de reconocer la investigación magisterial para que sea institucionalizada como vía legítima para la producción de conocimiento educativo. En este sentido, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana concibe a la escuela como un actor social inserto en una comunidad que al integrar las nuevas pedagogías del sur a través del constructivismo social, potencia la generación de conocimientos desde un contexto áulico-cultural específico (Carro & Lima, 2024).

LA DOCENCIA COMO UN ESPACIO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y EL PROFESIONAL REFLEXIVO

En este sentido, la obra de Lawrence Stenhouse resulta fundamental para comprender el rol de los profesores como investigadores de su propia práctica (Stenhouse, 1975). Lejos de concebir a los docentes como simples ejecutores de técnicas prescritas por investigadores “expertos”, Stenhouse defiende la idea de que sean los propios profesores quienes generen conocimiento mediante la reflexión constante sobre lo que sucede en las aulas:

Me inclino a creer que la cualidad clave que necesita una escuela que busca lograr desarrollo, es la reflexividad: la capacidad de examinar de forma crítica y reflexiva sus propios procesos y prácticas (Stenhouse, 1975, p. 176).

Su propuesta, de índole constructivista, se alinea con la idea de Cochran-Smith y Lytle (1999) de que la voz de los profesores es indispensable en la producción de conocimiento.

Por su parte, Schön (1987) destaca que el conocimiento se construye en la acción. Es decir, es dinámico, en contraposición a los “hechos”, “procedimientos”, “reglas” y “teorías”, que son estáticos. De ahí que acuñara la noción de profesional reflexivo (*reflective practitioner*), resaltando la importancia de la reflexión sobre la acción (*reflection-on-action*). Según Schön, los profesores no son “objetos de estudio” ni receptores de conocimiento externo, sino agentes que, al reflexionar sobre su propia práctica, construyen saber pedagógico.

En mi práctica docente he visualizado cómo la

reflexión sobre un determinado evento cotidiano del aula (como una reacción inesperada de los estudiantes o una estrategia didáctica fallida) pueden detonar procesos valiosos de aprendizaje profesional. Es allí donde el docente se convierte en un investigador de lo que vivencia.

Este enfoque encuentra un correlato en experiencias formativas como la elaboración de portafolios de experiencias docentes, los cuales, como señala Guerrero (2016), se desarrollan en comunidades de aprendizaje mediante metodologías de investigación-acción. En dichos portafolios, los profesores y los estudiantes-profesores se convierten en profesores-investigadores (según Stenhouse), ya que sus prácticas son vistas desde la reflexión situada, lo que fortalece una identidad profesional basada en la investigación y la transformación del quehacer docente.

De ahí la importancia del ejercicio reflexivo y dinámico del docente, ya que sin él “la mera actividad no constituye experiencia” (Dewey, 1998, p. 124). Esta idea se alinea con la crítica a los modelos técnicos de enseñanza, en los que los docentes son vistos como ejecutores y los expertos como “fuentes” incuestionables de conocimiento (Stenhouse, 1975).

TEORÍA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVISMO EN LA EDUCACIÓN

En sintonía con la teoría crítica (Zuleta & Chaves, 2009) y el constructivismo (Vargas & Acuña, 2020), esta perspectiva postula que la realidad educativa no puede comprenderse únicamente desde la distancia académica: es dentro de la práctica, en la interacción inmediata con los estudiantes, donde surge la comprensión profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El texto “Dentro/Fuera” desarrolla precisamente cómo la investigación cualitativa-interpretativa se nutre de esta mirada reflexiva que une lo experiencial y el rigor académico, lo “dinámico” y lo “estático”, en términos de Schön. Para Cochran-Smith y Lytle (2005), la práctica pedagógica no debe separarse de la teoría: la creación de conocimiento se produce en un espacio que integra tanto la visión situada de los docentes como la reflexión académica.

EL CONCEPTO DE “FORO” EN BRUNER

Desde esta óptica, Bruner (2012) describe el concepto de “foro” como una metáfora de un espacio de diálogo y negociación, en el que confluyen múltiples vo-

ces, perspectivas y contextos. Este foro brinda un lugar de encuentro, real o simbólico, donde la comunidad educativa debate, construye y transforma la práctica. En la propuesta de Bruner, no hay una única verdad pedagógica, sino un conjunto de significados que se redefinen y reconfiguran en el diálogo compartido.

Este enfoque es especialmente útil cuando se busca implementar comunidades de aprendizaje entre docentes e investigadores en donde cada uno aporta desde su experiencia. Un ejemplo ilustrativo de esta dinámica es la desarrollada en los seminarios “Repensar las Matemáticas” del Encuentro Nacional de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional, IPN (2012), donde se establece un diálogo directo entre docentes y académicos para discutir sobre artículos de investigación previamente publicados y así contextualizar los hallazgos científicos dentro de la realidad de las aulas.

En estos espacios, el intercambio se convierte en una vía para resignificar la práctica docente a partir de evidencias y reflexiones compartidas. Además, el “foro” puede materializarse como una estrategia concreta de los equipos magisteriales para establecer espacios de diálogo horizontales, donde se compartan prácticas, problemas y soluciones educativas.

Cochran-Smith y Lytle (2005) exponen que existe una negación epistemológica entre académicos y docentes, y estos últimos muchas veces perciben el conocimiento universitario como “irrelevante, contrario a sus instituciones” (p. 35).

Ante tal distanciamiento y negación, resulta pertinente retomar a Contreras y Pérez de Lara (2012), quienes sostienen que, dentro de las relaciones educativas, debe existir una apertura a la experiencia, basada en la disposición de “dejarse tocar” y en el reconocimiento del otro, sin imponer una determinada mirada.

CONCLUSIÓN

El constructivismo, reforzado por la tradición crítica, sugiere que el conocimiento se forma en la experiencia (Freire, 2005), mientras que las interpretaciones se revisan y resignifican en la interacción con el otro. Este punto entronca con la propuesta de Cochran-Smith y Lytle (2005), quienes enfatizan la importancia de los relatos y voces de quienes viven la educación en primera línea (los docentes) y la necesidad de una investigación situada que atienda la cultura escolar y la subjetividad del binomio profesor-alumno.

Por lo tanto, la confrontación dentro-fuera en la investigación educativa implica un cambio de actitud y enfoque. La perspectiva proceso-producto sigue siendo válida en contextos de evaluación de resultados, sin embargo, se vuelve insuficiente para comprender la complejidad del aula. En cambio, el paradigma interpretativo-cualitativo aporta riqueza contextual, permitiendo escuchar la voz de maestros y estudiantes, revelar dinámicas poco visibles y reconstruir significados que una mirada meramente cuantitativa podría ignorar (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Asimismo, esta visión refuerza la idea de que la práctica reflexiva (Schön, 1987) y la indagación crítica (Stenhouse, 1975) no son conceptos improvisados, sino condiciones necesarias para la formación de un profesor autónomo, activo, creativo y transformador.

Desde una óptica posmoderna, es fundamental deconstruir las relaciones de poder que se esconden tras la distinción académico-docente, buscando una mayor comunicación en la construcción del saber educativo (Chirinos, Rondón, & Padrón, 2011). Siguiendo a Cochran-Smith y Lytle (2005), la investigación no debe imponer verdades absolutas a los profesores, sino invitarlos a participar en la construcción del conocimiento.

La invitación que deja “Dentro/Fuera” es, en última instancia, superar la fractura entre teoría y práctica, universidad y escuela, investigación formal y conocimiento práctico, para abrirse al diálogo (Sañudo & Susino, 2018). El reto es superar la fractura entre teoría y práctica, promoviendo un diálogo constante que fomente una educación más reflexiva: si deseamos una educación transformadora, se debe asumir que los docentes no pueden seguir excluidos de los debates que impulsen el diseño de conocimiento pedagógico. Tal como señala Cochran-Smith y Lytle (2005), es imprescindible construir puentes epistemológicos entre la universidad y la escuela.

REFERENCIAS

- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En D. H. Gitomer, *Handbook of research on teaching* (págs. 328-375). Macmillan.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Carro, A., & Lima, J. A. (2024). Del Modelo Neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana: Referentes teóricos, técnicos e ideológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 987-1000. Obtenido de <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/11/12>
- Chirinos, N., Rondón, E., & Padrón, E. (2011). Deconstrucción de la práctica docente en la formación del Ingeniero. *Opción*, 27(64), 102-111. Obtenido de redalyc.org/pdf/310/31021828007.pdf
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. doi:10.3102/0091732X024001249
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2005). *Dentro/fuera*. Madrid: AKAL.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2012). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid : Morata .
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guerrero, M. A. (2016). Portafolios de experiencias docentes, el profesor como investigador de su práctica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-23. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n13/2007-7467-ride-7-13-00621.pdf>
- IPN. (2012). *Encuentro Nacional de Investigación Educativa Política educativa, resultados y tendencias*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional. Retrieved from <https://repensarlasmatematicas.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/ie025.pdf>
- Lincoln, Y. (2007). *Naturalistic Inquiry*. *The blackwell Encyclopedia of Sociology*. doi:10.1002/9781405165518.wbe
- Neiburg, F., & Plotkin, M. (2004). *Intelectuales y expertos*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, R., & Naidorf, J. (2015). Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos. *Sinéctica*(44), 1-16. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1665-109X2015000100008
- Sañudo, M., & Susino, T. (2018). ¿Quién toma la palabra en la escuela?, ¿Quién escucha? Preguntas pertinentes desde la práctica reflexiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 79-94. doi:10.4067/S0718-73782018000100006
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. Obtenido de <https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Siau, K., & Wang, W. (2019). Artificial intelligence, machine learning, automation, robotics, future of work and future of humanity: A review and research agenda. *Journal of Database Management (JDM)*, 30(1), 61-79. doi:10.4018/978-1-6684-6291-1.ch076
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Portsmouth: Heinemann. Retrieved from <https://archive.org/details/stenhouseanintroductiontocurriculumresearchand>

development/page/n1/mode/2up?q=Critic&view=theater

Vargas, K., & Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555-575. doi:10.35622/j.rie.2020.04.004

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (2017). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. doi:10.1080/17439884.2020.1761641

Zuleta, A., & Chaves, A. (2009). La educación bajo el lente de la teoría crítica. *Plumilla educativa*, 50-61. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920299.pdf>

