

# FUERA DE LA AULA

## (Des)armar la pedagogía



**IBERO**  
CIUDAD DE MÉXICO

**Rector:**

Dr. Luis Arriaga Valenzuela S.J.

**Vicerrector:**

Dr. Alejandro Anaya Muñoz

**Director de la División de Humanidades y Comunicación**

Dr. Joseba Buj Corrales

**Directora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias para el Desarrollo de la Educación:**

Dra. Cristina Perales Franco

**Coordinadora de Pedagogía:**

Dra. Alejandra Luna

**Dirección editorial:**

Daniela Levy Rabey  
Natalie Fraind Frenkel

**Equipo editorial:**

Frida Cruz Rodríguez  
Constanza Morgado Rebollar  
Gabriela Lazcano Torres  
Angeles Odette Lozada Muñoz

**Diseño editorial:**

Carolina Fraire de la Vega

**Novena Edición**

Publicación semestral electrónica de la Universidad Iberoamericana A.C., con domicilio en Prol. Paseo de la Reforma 880, Colonia Lomas de Santa Fe, Delegación Álvaro Obregón, Ciudad de México, C.P. 01219, correo electrónico: revista.fueradelaula@gmail.com

Reserva de derechos al Uso Exclusivo del título otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor número 04-2022-050410571600-203

# INDICE:

**(p.4) Semblanzas**

**(p.9) Carta editorial**

Daniela Levy y Natalie Fraind

**(p.10) Fuera del aula:**

¿Mi hijx es JOTX? (Frida S. Cruz Rodríguez) p.11

Aprender con Magia (Samy Aroesti) p.14

Hambre: vivir con un TCA en secreto (Ariela Kostovetzky Nedvedovich) p.15

**(p.18) (Re)pensando la pedagogía:**

ANMEB y SNTE: descentralización con nombre y apellido. (Marina Sánchez) p.19

Currículum descontextualizado (Nicole Kelleher) p.26

La desigualdad educativa en el Internado Médico Mexicano (Natalie Fraind Frenkel) p.29

El esfuerzo integral que necesita la Beca Universal Benito Juárez (Jocelyn Vera Flores) p.34

**(p.41) Expresiones pedagógicas:**

¿Qué es la vida? (Ariadna Real) p.42

1984 (Michelle Mitrani) p.43

La realidad en clave ficcional. Un análisis social de Los Juegos del hambre (Ariela Levy y Mariana Consuegra) p.48

Nocturno (Ernesto Alvarez Santoyo) p.53

**(p.54) La construcción de lo humano:**

Hogar (Ámbar Maya Montes de Oca) p.55

Mirar la raíz: una pedagogía de reconexión afectiva frente a la crisis socioambiental (Clarisa Hurtado Chaurand) p.57

Pedagogía y educación emocional: el primer paso hacia el florecimiento humano (Ibeth Campos) p.60

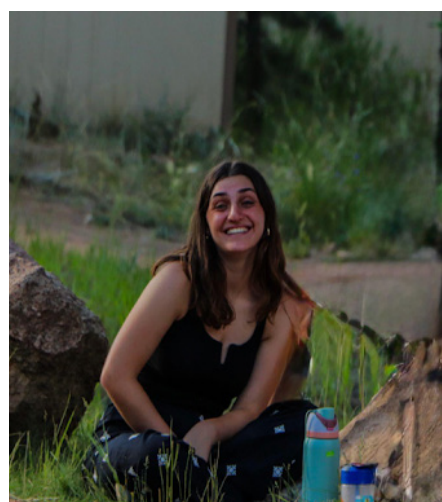


# SEMBLANZAS



## ARIADNA REAL

Ariadna escribe para crear vida y, si no es mucho pedir, para permanecer. Se dedica a diseñar y a imaginar objetos y espacios. Le preocupa la vida en todas sus formas y busca su cuidado. Es amante de todo lo que se hace a manita y bastante soñadora. Busca resignificar las cosas mundanas o, mejor dicho, verlas como son.



## ARIELA LEVY RABEY

Soy Ariela Levy Rabey, actualmente curso el 6to semestre de la licenciatura de psicología en la UDLA y 4to semestre en la licenciatura de Educación en la UH. Me encantaría especializarme en terapias de aprendizaje, ya que siempre he querido acompañar a niños a poder desarrollar su máximo potencial y ser un apoyo en el camino. Sin duda, considero que la educación es lo que da posibilidad de que el mundo sea un lugar mejor, que permite el desarrollo del pensamiento crítico que sin duda es vital en nuestra realidad.



## ARIELA KOSTOVETZKY NEDVEDOVICH

Ariela es una escritora interesada en contar historias que nacen de la experiencia propia. Sus textos exploran las decisiones difíciles, los aprendizajes emocionales y los momentos de cambio que marcan la vida adulta. Escribe desde la reflexión personal, buscando convertir lo vivido en algo que también resuene con los demás.



## CLARISA HURTADO CHAURAND

Hola soy Clarisa tengo 22 años, estoy cursando el 8vo semestre de pedagogía y amo la carrera, me da sentido de vida. Me apasiona soñar educaciones otras, y en construir un futuro desde la educación ambiental, socioemocional y siempre crítica. Me gusta defender la vida y sembrar esperanza.



## ERNESTO ALVAREZ SANTOYO

Me llamo Ernesto, tengo 20 años y estudio Derecho. Durante la prepa encontré la poesía como un gran refugio para mis emociones y una forma de canalizarlas (muy especialmente porque en esa época los sentimientos son muy fuertes e incluso incontrolables). Aquella poesía que encontré fue la de Sor Juana Inés de la Cruz. Textos muy bellos, los cuales no solo me fascina leer por su patente belleza literaria, por su belleza barroca, por todas las figuras que utiliza, sino que me logro encontrar en sus versos, aún cuando fueron escritos hace casi más de 300 años. Hoy escribo primordialmente para mí, para poder adornar mis sentimientos que me hacen sentir a veces como tonto: un poco intentando embellecer lo que para mí es horrible. No espero que nadie se sienta como yo; pero si ese es el caso, ojalá alguien se encuentre en lo que escribí y de algún modo le ayude, como la poesía ajena me ayuda a mí.



## FRIDA S. CRUZ RODRIGUEZ

Soy Frida S. Cruz Rodríguez, actualmente tengo 21 años, curso mi 6to semestre de la carrera y soy Portavoz de la Sociedad de Alumnos Paideia en la licenciatura de Pedagogía en la Ibero. Me inspira el hecho de contribuir a las personas desde su propio desarrollo, y la manera más humana de hacerlo es desde la educación. Todxs siempre estamos en proceso constante de aprendizaje y, en un futuro cercano, espero poder seguir aprendiendo mientras enseño con corazón, mente y alma.



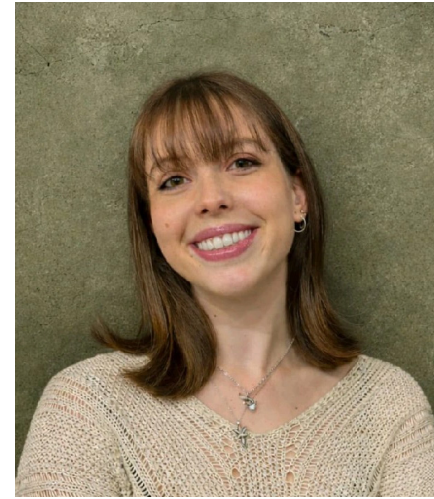
## IBETH CAMPOS

Hola, soy Ibeth Campos, tengo 23 años y estoy cursando mi 8vo semestre en la Licenciatura en Educación para la Salud en la Universidad Autónoma del Estado de México. Visualizo la educación como un espacio fundamental para el reconocimiento, la comprensión y la expresión de las emociones. Actualmente desarrollo una investigación centrada en la prevención temprana de la alexitimia en hombres jóvenes, a partir de la alfabetización emocional en la infancia con enfoque en masculinidades. Desde esta perspectiva, sostengo que educar las emociones desde edades tempranas contribuye al bienestar integral, tanto a nivel individual como colectivo.



## JOCELYN VERA FLORES

Mi nombre es Jocelyn y tengo 22 años. Actualmente me encuentro estudiando pedagogía, porque creo que la educación es la herramienta que nos impulsa a cambiar el mundo. La actividad que más me gusta hacer es pasar tiempo con mi familia, pero también disfruto hacer actividad física y pasar tiempo al aire libre, especialmente caminar en el bosque con mis perros. Me considero una persona tranquila, responsable, pero sobre todo empática y en constante búsqueda de la igualdad.



## MARINA SÁNCHEZ

Soy Marina Sánchez, estudiante de octavo semestre de Pedagogía en la Universidad Iberoamericana. Mi formación académica me ha permitido desarrollar una perspectiva amplia y crítica sobre los retos actuales del sistema educativo. Me apasiona explorar nuevas formas de aprendizaje y entender la educación como un proceso humano en constante transformación.



## MICHELLE MITRANI RUBINSTEIN

Soy Michelle Mitrani Rubinstein, actualmente curso el cuarto semestre de la licenciatura de psicología en la Universidad de las Américas, y me quiero especializar en neuropsicología. Disfruto leer, pintar y hacer cerámica en mis tiempos libres.



## NATALIE FRAIND FRENKEL

Hola! Soy Natalie Fraind, estudiante de 6 semestre de pedagogía en la Universidad Iberoamericana. Aunque todas las ramas de la pedagogía me interesan muchísimo, me encantaría especializarme en educación inclusiva. Siempre he luchado para que vivamos en un mundo justo, donde todos tengan acceso a la educación. Definitivamente creo que la educación forma un papel central en la construcción de relaciones sanas; ya sea entre individuos o entre naciones.



## NICOLE KELLEHER CORTÉS

Mi nombre es Nicole Kelleher Cortés, tengo 22 años, soy estudiante de sexto semestre de la carrera de Pedagogía en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Me considero una persona resiliente, empática y confiable. Mis hobbies favoritos son escuchar música, pasar tiempo con mis amigas, el indoor cycling, entre otros. Yo estudio pedagogía porque me encantan los niños y toda la parte interna sobre cómo funciona la mente en el proceso de aprendizaje. Todo el aspecto psicológico del desarrollo del cerebro me encanta, por lo que me gustaría en un futuro centrarme más en esta área psicológica sobre el desarrollo del cerebro en niños.

Me alegra mucho poder ser parte de esta edición y espero puedan conectar y disfrutar mi pieza, gracias.



## SAMY AROESTI

¡Hola! ¡Soy Samy Aroesti! Soy estudiante de la Universidad Iberoamericana estudiando Mercadotecnia. Soy una persona muy apasionada en lo que estudia, y alguien proactivo que le gusta apoyar a su comunidad.

# CARTA EDITORIAL:

*Daniela Levy y Natalie Fraind*

Toda construcción comienza con una decisión: qué conservar y qué derribar. Antes de levantar muros nuevos, alguien tuvo que mirar los anteriores y preguntarse si todavía servían, si aún sostenían algo, o si solo estaban ahí porque nadie se había detenido a cuestionarlos. La pedagogía no es distinta.

La pedagogía, como la arquitectura, está en constante cambio. Se construye, se refuerza, se transforma. Sin embargo, este no es un proceso lineal: a veces, para darle espacio a nuevas ideas, primero es necesario quitar algunas piezas. Es justo ahí donde estas dos disciplinas comienzan a dialogar.

No es casualidad que compartan el mismo vocabulario. Hablamos de andamios, de cimientos, de bases, de estructuras. Recurrimos a metáforas arquitectónicas para explicar cómo funciona la mente, cómo aprendemos, cómo nos sostenemos. Esto sucede porque, en ambos campos, el resultado es mucho más profundo de lo que se alcanza a ver desde afuera. La persona, al igual que una construcción, necesita estar bien reforzada para enfrentarse a lo nuevo, pero también requiere la flexibilidad de seguir creciendo.

De ahí surge la pregunta central de este número: ¿qué se necesita para cuestionar nuestra propia disciplina? Necesitamos (des)armar la pedagogía. Ir más allá de la fachada. Reconocer que por dentro existen estructuras que nos han formado a lo largo de la vida y que, aunque lleven mucho tiempo en pie, no tienen que permanecer exactamente como están. Se pueden hacer ajustes: agregar balcones, abrir ventanas, trazar nuevas escaleras. Y sí, cuando sea necesario, también es válido demoler para construir algo más estable, más firme, más actual.

Es importante, no obstante, hacer una distinción: deconstruir no es lo mismo que destruir. Cuando hablamos de (des)armar la pedagogía, no nos referimos a derribar con violencia lo que ya existe, sino a desmontar con atención. A revisar cada viga, cada unión que se daba por inamovible. A preguntarnos por qué ciertos contenidos, metodologías y formas de evaluar permanecen intactos, si es porque realmente sostienen algo significativo, o si simplemente se quedaron por costumbre. Quien lea las siguientes páginas no son respuestas definitivas ni planos terminados. Son herramientas: martillos, niveles, escuadras, y sobre todo, preguntas. Porque (des)armar la pedagogía no es una tarea que se haga una sola vez ni desde un solo lugar. Es una invitación permanente a revisar aquello que damos por firme y atrevernos a construir de nuevo.

# FUERA DE LA AULLA

El aprendizaje no empieza ni termina en el salón. En esta sección exploramos los saberes que nacen en la vida cotidiana: en las experiencias, los encuentros y los espacios donde surgen aprendizajes informales y otras maneras de educar y comprender el mundo.

# ¿MI HIJO ES JOTX?

Frida S. Cruz Rodríguez



Durante la niñez temprana, el infante desarrolla aspectos fundamentales de su reconocimiento personal y, a mi parecer, esta etapa podría considerarse clave en el desarrollo, ya que las creencias, percepciones e identidades construidas en este periodo suelen prevalecer a lo largo de la vida, e incluso mantenerse hasta la adultez. Los aspectos principales son: el autoconcepto, la autoestima, la comprensión y regulación de emociones, la identidad, la estabilidad y la consistencia de género. Estos aspectos se ven reflejados durante su uso de juego, los métodos de crianza con los que se desarrollan y las relaciones que crean con otros niños.

Me parece importante destacar que estos aspectos hacen la diferencia con respecto al resto del desarrollo y manejo de situaciones a lo largo de los años, ya que aquí consolidan de manera cognitiva, emocional y personal, lo que son y lo que llegarán a hacer y ser; cualquier manejo inapropiado de conceptos, de ideologías o de imposiciones puede perjudicar de manera significativa a cualquier infante, independientemente de su género, cultura y contexto.

Durante esta etapa, la infancia desarrolla la imagen mental con la que se percibe y, por consecuencia, asume que otros lo perciben de la misma forma; la manera en la que se expresa esta imagen va evolucionando desde representaciones simples y unidimensionales a sistemas representacionales multidimensionales.

Por este motivo, cualquier uso de etiquetas, apodos, frases de reprimenda o aliento tienen el poder de modificar cómo es que el infante se autopercibe. Pasa un proceso similar con el desarrollo de la autoestima, que es la parte evaluativa del autoconcepto; con base en ella, el infante determina su valor como individuo. Durante este momento, considero que el uso de etiquetas es el mayor aliado, pero también, el mayor enemigo de los padres y profesores, ya que cualquier uso inconsciente de etiquetas con el infante, tales como “Eres muy rápido”, “Eres un desobediente”, “Te sale muy bien, eres muy listo”, “No lo hiciste bien, eres un tonto”, entre otras, se internaliza en la mente del infante y por tanto, se autopercibe como lo describen, y consecuentemente, actuará como tal. Durante esta etapa es crucial el cómo se manejan los conceptos de éxito y fracaso, ya que, de acuerdo con Papalia y Martorell (2017), aquellos niños que dependan del éxito, cuando llegan a fracasar, lo verán como reflejo directo de su valor como individuos y no como una oportunidad de aprendizaje.

Un aspecto que también considero tanto aliado como enemigo durante el momento crítico de crianza, es la comprensión y regulación de las emociones, uno de los mayores avances durante esta etapa. Papalia y Martorell (2017), explican que un infante que conoce y entiende el proceso emocional y físico de cualquier emoción, será más capaz de tener control de sus propias emociones, volviéndose más consciente de las propiedades multifacéticas de las emociones. Lo más apropiado en esta edad, según mi perspectiva, es evitar la expresión irracional de emociones, así como ejemplificar su verbalización, dando motivos y expresando necesidades, tales como el uso de: “Yo me siento \_ cuando \_ porque \_ y necesito \_”.

Durante la infancia, se ejercita más la conciencia de feminidad y de masculinidad, siendo que el género es un



concepto social practicado desde un eje predefinido y modelado a partir de roles, tipificaciones y estereotipos, tanto positivos como negativos. Diversos estudios señalan que, cognitivamente el infante desarrolla la identidad a partir de esta etapa, es decir hacia que género se inclina más, independientemente de su sexo biológico, lo que puede indicar una mayor fluidez y apertura a infancias fuera del binarismo de género desde lo heteronormativo. La crianza y el juego son ejes claves dentro del desarrollo, físico, social y emocional de los infantes, ya que si bien se clasifica al juego como un ejercicio lúdico, también representa niveles cognitivos y brindan contextos de aprendizaje, creando estímulos para crear respuestas acordes a sus percepciones del mundo y de sí mismos, siendo que el juego está ligado con el género y la cultura del infante.

Se explica que mientras el infante se desarrolla, su juego igualmente evoluciona, al tiempo que la influencia social hace su labor en crear expectativas y pautas, que a mi parecer se vuelven desgastantes, ya que se diseñan ciertos productos ya basados en lo que es “de niñas” y “de niños”; siendo esta la principal influencia y causa de angustia al momento de juego. Papalia y Martorell (2017) en Desarrollo Humano, de manera lastimosamente correcta explican que, mientras que si bien le preocupa a los padres que una niña juegue con tractores (tipificado juguete de “niño”), es más preocupante que un niño juegue con muñecas (tipificado juguete de “niña”), lo cual indica cierta transfobia y homofobia internalizada. Es socialmente aceptado que la hija se demuestre como “fuerte” para “compensar” que es niña, mientras que en el escenario opuesto, la reacción se transforma en la idea de que el niño se “rebaja” a actuar como niña y “se vuelve” gay. Desde mi perspectiva, los autores explican de esta manera el cómo las ideologías llegan a impactar en el método de crianza de los padres y por tanto, en las infancias. Cabe recalcar que las etiquetas, como se mencionó antes, afectan la autopercepción y autoconcepto del infante; es decir, si el padre insulta al niño diciéndole “niña” o “marica”, el niño internalizará la idea de que eso, además de ser verdad, es malo.

Cada infancia es capaz de llegar a su máximo potencial emocional, cognitivo y social, si se toman en cuenta todas las tipificaciones, las expectativas, las consecuencias cognitivas y los impulsos psicosociales; por lo cual es fundamental difundir esta información para cualquier persona que conviva, trabaje o críe a un infante. No se trata de privar a lxs cuidadores de sus propias ideologías, creencias o valores, se trata de abordarlas y estar abiertxs a diversificarse desde un amor y respeto hacia su infancia, sea como sea.

## Referencia

Papalia, D. y Martorell, G. (2017). Desarrollo Humano. Decimotercera Edición. México: Mc Graw Hill. (Capítulo 8, pp, 230 – 257)

# APRENDER CON MAGIA

Samy Aroesti

La educación no formal es mucho más que una metodología distinta: es una invitación a vivir la vida de una manera diferente.

A través de mi experiencia de seis años como guía en un movimiento juvenil, he puesto en práctica la educación no formal cada semana. Esta, a diferencia de otros métodos de aprendizaje, invita a aprender de forma distinta a quienes participan en ella.

Es el balance perfecto: una manera de invitar a cuestionar y reflexionar, en lugar de adoctrinar a quien está aprendiendo.

Desde mi punto de vista, este tipo de educación es mucho más efectiva que otras, ya que se utilizan métodos “no convencionales” que pueden generar un impacto mucho mayor que el de un sistema rígido y monótono, como suele ser un salón de clases.

Es evidente que la educación formal es necesaria para el desarrollo de conceptos básicos y teóricos, como las matemáticas, la historia y la ortografía; sin embargo, puede resultar agobiante pasar todos los días dentro de un salón de clases.

Dentro del movimiento juvenil en el que tuve la fortuna de participar, a los guías se nos otorgaba un programa que debíamos seguir de manera tentativa. Por ejemplo, un tema podía ser “Trabajo en equipo” o “Respeto al prójimo”, y ahí es donde entraba la “magia”, a mi parecer, ya que cada guía tiene un estilo propio, una manera distinta de ver las cosas y de enseñar. No había algo estrictamente correcto o incorrecto; más bien, cada líder ponía su esfuerzo en transmitir los temas desde su propia óptica.

Aunque teníamos un tema definido, los objetivos de cada actividad eran distintos, y eso cada guía lo determinaba a su consideración, tomando en cuenta los perfiles de quienes formaban su grupo. Sin embargo, como líderes, teníamos un margen de movimiento y cierta flexibilidad en cuanto a los temas que

se querían abordar. Pienso que esto es lo que hace tan efectiva a la educación no formal: reconocer que cada persona aprende de manera diferente y a través de distintos juegos o actividades.

Para mí, este lugar fue algo mágico y único, y estoy sumamente agradecido por haber formado parte de él. A lo largo de la mayoría de los años que estuve dentro, tuve la fortuna de convivir con niños y niñas de entre seis y once años, y de estar al frente de sus grupos. Durante cada juego y cada actividad, fui testigo de la magia que puede representar ser un ejemplo a seguir y dejar una huella en aquellos niños que se cruzaron en mi camino. Si bien la labor de cada guía es enseñar a sus participantes, pienso que, en mi proceso, el aprendizaje fue mutuo.

Al hablar de educación no formal, contamos con un amplio rango de maniobra para combinar el conocimiento con la magia y el amor genuino por lo que se hace. Creo que no hay mayor privilegio que impactar a una persona y que, en sus recuerdos, quede que diste lo máximo.

Pienso que no cualquiera es capaz de llevar a cabo la educación no formal; depende del ingenio y las ganas que tenga cada guía o docente. En mi caso, di mi máximo y, al tratarse de niños pequeños, siempre incluía un poco de fantasía y magia, intentando que cada actividad fuera memorable para ellos. Y para mí fue recíproco: yo realmente estaba maravillado por la imaginación de aquellos niños con los que conviví, por

cómo un carrito podía convertirse en una nave espacial o cómo una simple caja podía ser el portal a una nueva dimensión.

Por último, me gustaría cerrar con esta frase:

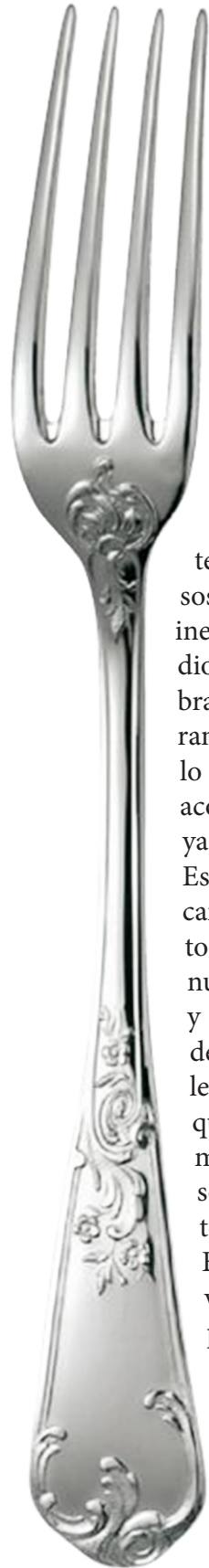
*“Quien enseña con pasión no solo educa, también transforma vidas.”*



# HAMBRE: VIVIR CON UN TCA EN SECRETO

Ariela Kostovetzky Nedvedovich





Hay una versión de mí que aprendió a contar calorías antes que emociones. Que convirtió el vacío en rutina. Que decía “ya comí” cuando no era verdad, y lo hacía sonriendo. Vivir con un TCA en secreto no se parece a las películas: se parece a una vida aparentemente normal.

Querido lector, escribir esto no es fácil. Sé que será crudo y vulnerable. Convertir tanto dolor y tanta lucha en palabras nunca alcanza a explicar lo que realmente ha sido vivirlo. Si estás leyendo esto, solo te pido que lo hagas desde la compasión, desde el amor y desde el deseo genuino de entender. Estoy a punto de abrirme contigo por completo, de contarte lo que dolió, lo que rompió, lo que me sostuvo... y también lo que, de una manera inesperada, me enseñó a ver belleza en medio del caos. Si te reconoces en estas palabras, quiero que sepas que no estás exagerando, que no estás “siendo dramática”, que lo que sientes importa. Y si este texto logra acompañarte aunque sea un poco, entonces ya valió la pena escribirlo.

Es agotador. Vivir en una mente que no descansa. Agotador negociar contigo misma todo el tiempo. Es habitar en un cuerpo que nunca se siente suficiente. Es estar presente y al mismo tiempo ausente. Lo más difícil de tener un TCA, no es el hambre. Es el silencio. Es levantarte todos los días sabiendo que estás peleando una batalla que nadie más puede ver. Es aprender a funcionar, a sonreír y a cumplir, mientras por dentro todo gira alrededor de lo mismo.

Es un solo pensamiento. Una y otra y otra vez. Al principio se siente inocente. Casi pequeño. Y poco a poco se va convirtiendo en un ruido constante. En una voz que comenta en cada bocado, cada espejo, cada centímetro de tu cuerpo. Y cuando menos te das cuenta, la voz que tanto te molesta se convierte en un hábito. Y ese hábito se convierte en conductas. Se siente inofensivo. Algo que puedes em-

pezar y terminar cuando quieras. Te dices a ti misma que es disciplina, que es constancia, incluso hasta cuidado. Y quizás al principio sí lo es.

Pero de pronto te das cuenta de que ya no eliges hacerlo; lo necesitas. Ya no es una decisión. Es una urgencia. Dejas de sentirte fuerte y te comienzas a sentir atrapada. La diferencia es silenciosa. El hábito lo controlas tú. La conducta te controla a ti. Y empieza a sentirse confuso. Todo se sigue viendo igual por fuera: tu sonrisa, el hecho de que sigues funcionando, trabajando, y yendo a clase. Pero por dentro, algo ya cambió. Lo que antes era solo una acción, ahora es una regla. Una regla que no te permite vivir sin culpa, sin ansiedad, sin castigo.

Y entonces empiezas a notar cambios en tu cuerpo. La ropa cae distinto. Los huesos se marcan más de lo que recordabas. Los jeans, que antes ajustaban, ahora sobran. El espejo devuelve una silueta diferente. Y hay una parte de ti, una parte peligrosa, que interpreta esos cambios como progreso.

Eso es lo más confuso: no te sientes satisfecha. No hay un momento de “ya es suficiente”. Porque el ruido en tu mente no se calla. Se adapta. Se mueve contigo. Distorsiona lo que ves.

Aunque la ropa cuelgue, aunque el número baje, aunque otros noten la diferencia, el espejo sigue mostrando una versión de ti que nunca es suficiente. La percepción se deforma antes que el cuerpo. Y empiezas a entender que la lucha nunca fue realmente con tu físico, sino con la forma en la que tu mente decidió verlo.

Pero siempre hay un primer momento en el que el silencio se rompe. En el que alguien decide incomodarte con una pregunta que llevabas meses evitando. En mi caso, mis papás. Más que una pregunta, fue una confrontación. Hoy en día, no diría que la más amigable. Sino una cantidad de palabras que empiezan a darme miedo. Preguntas que no sé cómo responder. Y el pánico empieza a aparecer. ¿Estoy haciendo algo mal?

Y entonces empezaron a llegar, una tras otra:

“¿Estás comiendo bien?”

“¿Por qué te ves así?”

“¿Qué está pasando contigo?”

“¿Te estás haciendo daño?”

“¿Estás vomitando?”

Lector, disculpa mi frialdad al arrojar todo lo que me cuestionaron mis papás. Pero tener un TCA no solo distorsiona tu cuerpo; distorsiona la manera en la que es-

cuchas el amor. En ese momento, sus preguntas no se sentían como cuidado, sino como ataque.

“Negar, negar, negar”. Decía esa voz en mi cabeza que, para ese punto, ya me tenía completamente controlada. Durante tanto tiempo, escuché esa voz, la defendí y la protegí. Hasta que llegó un momento en el que sostener la mentira, resultaba más agotador que decir la verdad.

Aceptar que algo estaba mal no fue dramático ni cinematográfico. Fue silencioso. Fue una conversación incómoda. Fue escuchar, por primera vez, las palabras que yo había evitado pronunciar: Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA). Y aunque decirlo en voz alta me rompió un poco, también fue el inicio de algo distinto. Porque ponerle nombre a lo que me estaba pasando significaba dejar de fingir que tenía el control. Pero poco sabía yo, que lo difícil, apenas comenzaba. Admitirlo fue el primer paso. Pero sin duda, no fue lo más abrumador de este proceso.

La primera vez que tuve que ir con una nutrióloga fui a la defensiva. No quería estar ahí. Sentía que me estaban obligando a enfrentar algo que todavía no estaba lista para aceptar. Y cada vez que ella usaba la palabra “anorexia”, algo dentro de mí se encendía. Me molestaba. Me incomodaba. Me parecía exagerado, incluso ofensivo. Yo no me veía así. Yo no creía estar “tan mal”. Salía de esas consultas enojada, convencida de que nadie entendía lo que estaba viviendo. Hoy entiendo que lo que realmente me dolía no era la palabra en sí, sino que alguien estuviera nombrando en voz alta lo que yo llevaba meses intentando negar.

Cuando los números siguieron sin moverse, el tono cambió. Ya no eran solo advertencias. Era un ultimátum. Me hablaron de una clínica en Monterrey, de internarme si no reaccionaba. Y, por primera vez, sentí que esto se estaba saliendo de mis manos. No quería irme. No quería aceptar que tal vez necesitaba ayuda de esa magnitud. Muy en el fondo, sabía que por más que me comprometiera para estar mejor, yo sola no lo iba a lograr. Y entendí, que pedir esa ayuda, no me hacía débil, sino valiente. Y me rendí.

De una semana a la otra estaba subiendo a un avión rumbo a Monterrey. Sin saber exactamente qué me esperaba. Con miedo a lo desconocido. Miedo a perder el control. De realmente enfrentar lo que no quería. No tuve mucho tiempo para procesarlo. De pronto estaba leyendo una lista de cosas permitidas, empacando ropa para tres me-

ses. Buscando plumones, lápices, cuadernos, ... cualquier cosa que pudiera distraerme durante mi estancia en la clínica.

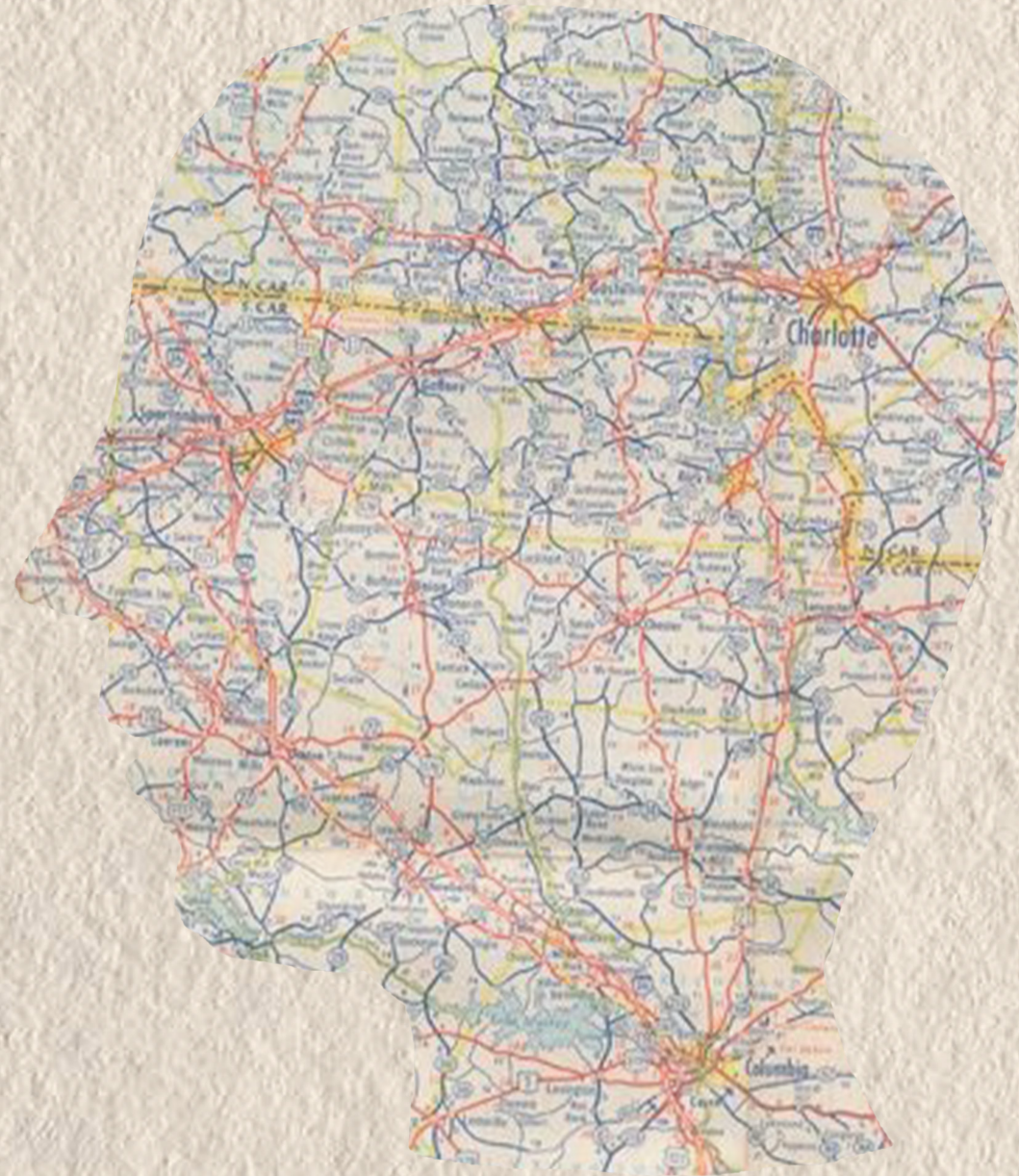
Si escribiera sobre mi proceso en Monterrey, tendría que escribir un libro entero. Por eso hoy solo te cuento un fragmento de lo que ha significado vivir con un TCA en secreto. Algo que todavía me da una profunda vergüenza. Sé que muchos no lo entenderán. Que para algunos incluso sonará “exagerado”. Pero he aprendido algo: sanar no es dejar de escuchar la voz de un día para otro. Es aprender a no obedecerla.

“No comer” también es un “no merezco”. Es el reflejo silencioso de todo aquello que creemos que no somos dignos de recibir. No escribo esto porque ya esté completamente bien. Lo escribo porque estoy aprendiendo. Porque ya no quiero esconderlo. No se trata de convertirse en una persona nueva, sino de aprender a vivir con lo que tengo. Con el cuerpo con el que nací. Aprender a quedarme. No a huir de lo que soy.

Si estás pasando por algo similar, quiero decirte que estoy para ti. Que no estás sola. Sé que es muy difícil abrir tus ojos y verlo. Pero no eres la enfermedad. No eres un número. No eres el control. Tener un Trastorno de la Conducta Alimentaria no es voluntario. Acuérdate de esto siempre, tú no elegiste tener un TCA. Pero si eliges pedir ayuda, eliges rendirte, o eliges soltar ese control. Quedarse es un acto de rebeldía. Comer es un acto de fe. Y sanar es un acto de amor propio que nadie puede hacer por ti. Se lo debes a tu “yo” chiquita.



# RE-PENSANDO LA PEDAGOGÍA



Un espacio para detenernos, cuestionar y volver a pensar la educación. Aquí se reúnen miradas críticas sobre el presente educativo y propuestas que imaginan otras formas posibles de enseñar, aprender y construir el futuro.

**ANMEB y SNTE:  
descentralización  
con nombre y apellido.**

*Marina Sánchez*



## Introducción: la promesa y el país real

Este texto sostiene que el *AMNEB* (1992) acercó decisiones a los diferentes estados y que al mismo tiempo el *SNTE* fue un actor clave para que la reforma se mantuviera en pie, pero esta descentralización no fue suficiente ya que, aunque crecieron las capacidades locales, se mantuvieron ciertas asimetrías, irregularidades en la asignación de plazas y brechas entre lo rural y lo urbano, lo que resultó en la creación del *FONE* (2015), lo que recentralizó los pagos a los docentes y dió más control y transparencia.

Este ensayo pone sobre la mesa las ganancias y los costos para los docentes, estudiantes, familias, etc. Centrándose en que si no existen reglas claras, datos públicos, y presupuesto suficiente que priorice las escuelas con más rezago, que la administración esté más cercana a los estados en realidad no cambiaría la situación de las infancias más vulnerables. Se cierra con 5 acciones que podrían ayudar a hacer de esta reforma, un éxito.

## Lo que el acuerdo decía... y lo que realmente se movió

Lo que estaba planeado era que el ANMEB le diera a los estados más poder para así reordenar plantillas y mejorar la calidad. Pero en la realidad al aplicarlo, los resultados se vieron afectados por 3 fuerzas:

1. Las diferentes capacidades de cada estado: Existían estructuras administrativas desiguales que afectó la descentralización por la brecha de presupuestos entre zonas. No es lo mismo la gestión de la Montaña de Guerrero que la de Baja California.
2. Papel real del SNTE: El sindicato no solo “participó” sino que programó la reforma en cuanto a comisiones, plazas y movilidad. Esto generó por un lado estabilidad, pero por otro intermediación política.
3. Material insuficiente: En México existen escuelas multigrado, traslados costosos, poca agua, etc. Entonces aunque se prometía cercanía, eso no compensa la falta de capital y tampoco revierte carencias históricas.

## Ganancias y pérdidas por actor

### Docentes

Lo que ganaron:

- El fortalecimiento de la representación sindical y una mayor seguridad laboral.
- Poder resolver cuestiones de trámites, necesidades, etc en el mismo estado.

Lo que perdieron / costó:

- En muchos estados, las plazas se asignaban por contactos y no con base en el reglamento.
- Se generaban muchos reportes, pero nunca se creó un espacio pedagógico para trabajarlos.
- En zonas urbanas y rurales no se aplicaban conocimientos útiles para el contexto, y las necesidades se cubrían desde propio capital.

Por un lado el sindicato sí proporcionó estabilidad laboral, pero al mismo tiempo fomentó favores y lealtades para conseguir plazas y ascensos. Se volvió muy difícil distinguir entre la repartición de poder y defen derechos.

### Directivos y supervisión

Lo que ganaron:

- Más posibilidades de coordinar recursos locales con el estado.

Lo que perdieron / costó:

- Se generó mucha presión para tomar desiciones pedagógicas por parte de las alcaldías, los padrinos, líderes sindicales, entre otros actores.
- Se gastó mucho tiempo en gestionar ciertos programas, por lo que ya no quedó tiempo para acompañar a grupos y a docentes.

Esta oportunidad de acercar el poder a los estados también trajo consigo varios problemas, y como no existían reglas claras, se volvió normal llevar las cosas “bajo el tapete”.





### **Estudiantes y familias**

Lo que ganaron:

- Se ampliaron los servicios y la cobertura.

Lo que perdieron / costó:

- Todavía existen brechas en cuanto a cantidad de maestros, servicios educativos y alta rotación.
- Los libros y el material pedagógico estaban poco contextualizados para pueblos originarios, y el traslado era muy caro, lo que dejó fuera a muchos estudiantes con falta de recursos.
- Se pierden muchas clases cuando surgen problemas en las negociaciones laborales.

Tener las decisiones más cerca de los estados no fue suficiente para mejorar la calidad de vida del alumnado. Si los recursos no se reparten de forma más equitativa, hacer el “cambio de oficina” no cambia el resultado.

### **Autoridades estatales y federales**

Lo que ganaron:

- Los estados tuvieron más autonomía, visibilidad y posibilidad de acción.
- La federación se desligó de gran parte de la carga administrativa, y el SNTE fue su aliado para que no hubiera conflictos grandes.

Lo que perdieron / costó:

- La federación “sacó el dedo del renglón” de la nómina y de la asignación de plazas, y varios estados no pudieron o no quisieron poner más orden.

Es por eso que en 2015, se volvió a centralizar el pago con el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE). Con esto se evidencia que se acepta que la descentralización no funcionó debido a la falta de transparencia, captura política y la desigualdad.

## **Lo que el SNTE aportó... y lo que bloqueó**

### **Lo que sí aportó el SNTE**

- Fue el canal principal y formal para acordar reglas y pagos, con el fin de evitar que se pararan las clases y que el calendario escolar se viera afectado por la falta de acuerdos.
- Logró defender a maestras y maestros de retrasos, contratos precarios y abusos que surgían en algunos estados.
- Se movilizó para conseguir más presupuesto dirigido a escuelas y personal cuando los recursos eran insuficientes

### **Lo que lo frenó / problemas**

- Había casos en los que las plazas o los cambios eran un premio político más que un reconocimiento a las capacidades, lo que provocaba que el mérito compitiera con la lealtad.
- Surgieron ciertas resistencias a hacer las reglas públicas, porque tener todo en orden quitaba la posibilidad de negociar.
- Se priorizó que todos se quedaran con sus puestos antes que mandar a más docentes a escuelas donde más hacían falta.

El sindicato fue indispensable, pero al mismo tiempo fue parte del problema, pues la gobernanza educativa ha funcionado en gran medida a partir de transacciones informales o grises. En realidad, no se debería cuestionar si se debe o no incluir al sindicato, sino pensar en datos, criterios y reglas justas.

## **Lecciones**

1. Descentralizar en un terreno desigual solo genera más desigualdad. Si no existe capital y capacidades técnicas en todos los estados, se generan brechas de precariedad y excelencia.
2. Cuando la nómina se negocia en secreto, las escuelas se organizan basándose en redes de poder y no toman en cuenta las necesidades pedagógicas. Aunque el FONE corrigió el pago, hicieron falta reglas simples y públicas para la movilidad, la promoción y la asignación.
3. El SNTE tiene que tener un papel de cogestor para que no gane demasiado poder. Se tiene que vincular su legitimidad a metas justas.
4. Con la descentralización llegaron también muchos trámites que les tomaban días a los supervisores y a los directivos. Como no existía un tiempo determinado para el trabajo colegiado, la tutoría y la planeación, todas las reformas se quedaron en papel.

## Recomendaciones

1. **Que exista un contrato nacional de equidad con el SNTE:**
  - a. Que haya reglas claras para todas las asignaciones, promociones y movilidad, donde se prioricen las escuelas de alta marginación, con recompensas como mejora salarial, formación continua, acceso a vivienda, entre otras.
  - b. Más transparencia en cuanto a movilidad y vacantes para que se promueva la legitimidad sindical.
2. **Presupuesto obligatorio que sea progresivo:**
  - a. Una fórmula que obligue a que los recursos materiales y humanos se asignen a los lugares con más rezago.
  - b. Que exista una cláusula que obligue a los estados a cumplir metas de orden de plantillas, activando asistencias técnicas federales vinculantes si no se cumplen.
3. **FONE 2.0:**
  - a. Que en la nómina esté integrada también información territorial y pedagógica sobre lengua, jornada efectiva, multigrado y otros indicadores relevantes, para que se tomen decisiones con criterios contables y educativos.
  - b. Que también tenga comités escolares en los que se pongan sobre la mesa necesidades del personal.
4. **Tiempo profesional docente:**
  - a. Que se ofrezcan de 2 a 3 horas pagadas a la semana para dar tutorías a estudiantes en riesgo y trabajo colegiado, dándole prioridad a planteles indígenas y/o rurales.
  - b. Que se ofrezca formación situada que sea codiseñada con universidades públicas y el SNTE.
5. **Arbitraje público independiente:**
  - a. Que se cree un órgano de justicia administrativa que resuelva controversias de movilidad y plazas, con audiencias y evidencias, en un lapso de 30 días, para que haya más peso en las reglas que en los favores.

## Lo que realmente dejó el ANMEB

En realidad, el ANMEB sí cambió el terreno de juego, pero los jugadores eran los mismos: el dinero, la información y el poder. Sin duda la descentralización trajo mucha cercanía, pero al mismo tiempo abrió un espacio en el que lo político se impuso sobre lo pedagógico. El sindicato mantuvo en pie un sistema cuando nadie más podía hacerlo, pero también se volvió el primero en imponer uno que premiaba la lealtad más que la justicia y la equidad.

Si lo que se busca es un cambio, no basta con pedir autonomía y calidad. Es necesario repensar los incentivos para que los ascensos, el prestigio y la representación sindical dependan de la capacidad de minimizar brechas, no de dar favores. Es así como una descentralización va a llegar a ser justicia educativa efectiva para los y las alumnos/as de México.

## Reflexiones finales y preguntas para la discusión

Se sostiene que el ANMEB abrió un camino para el cambio, pero, en realidad no garantizó la justicia educativa. Las negociaciones con el SNTE por un lado ayudaron a tener una operación estable, pero al mismo tiempo seguían existiendo irregularidades en cuanto a plazas, brechas entre estados y diferencias entre zonas urbanas y rurales. Es por eso que el FONE sirvió un poco para ordenar las nóminas, pero nunca resolvió la distribución desigual de personal y recursos.

Para continuar con la discusión, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué reglas simples y públicas deberían regir la asignación, movilidad y promoción para que pese más el mérito que el favor?, ¿Cómo verificar año con año que el presupuesto llegue primero a las escuelas con mayor rezago?, ¿Qué incentivos reales atraerían y retendrían docentes en comunidades donde nadie quiere ir?, ¿Cómo puede el SNTE ligar su legitimidad a metas verificables de equidad territorial?, y ¿Qué datos por plantel deberían publicarse en tiempo real para decidir mejor sin perder la voz local?

### Referencias

Diario Oficial de la Federación. (1992, 18 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). <https://www.dof.gob.mx>

Diario Oficial de la Federación. (2014, 26 de diciembre). Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2015 (creación y operación del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo, FONE). <https://www.dof.gob.mx>

Hevia de la Jara, F. J., & Vergara-Lope Tristán, S. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. *Innovación educativa* (México, DF), 16(70), 85-108.

Apple, M. W. (2012). *Educación y poder* (2.ª ed.). Paidós.



# Currículo descontextualizado

Nicole Kelleher

## Introducción

¿Qué tan contextualizado es el currículo para las diferentes regiones del país? El currículo tiene varios aspectos que pueden analizarse para su mejora, uno de ellos es la descontextualización curricular.

El currículo de la educación básica en México está diseñado de manera centralizada, es decir, es homogéneo para todo el país. El objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades mediante la unificación de los contenidos. Sin embargo, esta uniformidad ocasiona tensiones, ya que las distintas regiones del país tienen necesidades y contextos socioculturales diversos. La falta de adecuación del currículo a las necesidades particulares de cada región se plasma en un currículo descontextualizado, el cual puede afectar la motivación y, más importante aún, la permanencia y las trayectorias educativas del estudiantado, especialmente en zonas rurales o marginadas.

En este trabajo se analizará cómo esta problemática se manifiesta en el Sistema Educativo Nacional (SEN), cuáles son sus implicaciones pedagógicas y sociales y cómo puede abordarse desde una política educativa más inclusiva y contextualizada.

## El currículo y su ¿(des)contextualización?

El currículo suele entenderse como un conjunto de contenidos, decisiones y prácticas que orientan lo que ocurre en la escuela. Sin embargo, como explica Díaz Barriga (2003), no basta con decidir qué enseñar: también se debe considerar la realidad cultural y social del propio estudiantado. Aun así, en México el diseño curricular sigue siendo centralizado desde la SEP, lo cual “empuja hacia la estandarización”. Esto hace que todos los estudiantes deban aprender lo mismo sin importar su origen o sus condiciones. Como señala Cabrero Mendoza (2000), muchas políticas públicas, incluida la educativa, se originan en contextos muy distintos al mexicano y, cuando se aplican sin adaptaciones, simplemente no encajan.

Esto provoca un desajuste evidente entre lo que se enseña en la escuela y lo que viven realmente los niños, niñas y jóvenes (NNJ). En comunidades rurales o indígenas, por ejemplo, muchos contenidos no tienen ninguna relación con su vida cotidiana. Cuando eso ocurre, es normal que el estudiantado pierda el interés o sienta que lo que se aprende no sirva para nada. Al final, la escuela termina funcionando como “algo impuesto” y no como un espacio que reconoce sus saberes.

Se observa una desigualdad en el acceso, ya que los estudiantes provienen de diferentes contextos y condiciones, específicamente en América Latina (Herrera López, 2025). No solamente se muestra en el ingreso sino también en la movilidad dentro del SEN y en el aprovechamiento de los contenidos, ya que muchas veces estos no reflejan las prácticas y saberes culturales de las comunidades. Esto hace que el estudiantado experimente la educación como algo impuesto, lo que pone en riesgo su permanencia.

Se realizó un estudio en la Universidad Autónoma de Baja California en el que se evaluó la nueva propuesta curricular de 2022 en cuanto a su contextualización. La muestra incluyó 11 escuelas y se recabó información a través de docentes y observaciones de campo. El estudio mostró que, con el nuevo plan de estudios, los docentes consideran que existe mayor posibilidad de realizar adecuaciones para la contextualización curricular. Sin embargo, también señalaron que este plan no representa la diversidad del estudiantado. Asimismo, manifestaron dificultad para realizar las adecuaciones necesarias debido a dudas sobre su nivel de autonomía, así como a barreras relacionadas con la infraestructura, los recursos y las condiciones socioeconómicas (Cordero Arroyo et al., 2023).

Desde el enfoque pedagógico, esta falta de conexión repercute directamente en la motivación del alumnado. Es más fácil aprender cuando lo que se estudia tiene sentido para la persona, algo que ya señalaba Ausubel desde los años sesenta (Moreira et al., 2021). Si el contenido se percibe como lejano o ajeno, el aprendizaje termina siendo mecánico. Además desde lo social y político, un currículo que no reconoce las realidades locales termina reforzando desigualdades, porque se sigue valorando más la visión urbana y estandarizada que la diversidad de contextos del país (Aparicio, 2009). La homogeneización en el currículo busca un sentido de igualdad, pero si no se contemplan las diferentes condiciones del contexto, se genera el efecto contrario: exclusión para el estudiantado y se convierte en un riesgo para la deserción estudiantil (Román, 2013).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presentó como la “Nueva Reforma Educativa” en el año 2019. Entre muchas cosas, esta destaca por la sustitución del término calidad por excelencia y la obligatoriedad de la educación inicial y superior (Hernández Fabian, 2025) (Díaz Barriga, 2021). Sin embargo, su implementación no ha sido sencilla. Muchos docentes señalan que no cuentan con la formación o los recursos para llevar a la práctica esa contextualización, y además el sistema educativo sigue siendo bastante centralizado. Mientras no se reconozca la enorme diversidad del país, las desigualdades educativas seguirán reproduciéndose (González Ortega, 2021).

## Conclusión

El análisis del currículo descontextualizado dentro del SEN evidencia una gran tensión estructural que ha estado presente durante muchos años en la política educativa en México. La unificación del currículo busca garantizar un piso común para todos los estudiantes del país, pero en la práctica ese “piso común” no existe. Cuando el currículo se separa del contexto, pierde gran parte de su valor formativo y se convierte en algo impuesto.

Además, el problema no solo radica en los contenidos, sino también en el acceso a la educación superior. Los procesos de selección evidencian una estandarización que exigía a los estudiantes obtener los mismos resultados, como si todos compitieran en condiciones similares.

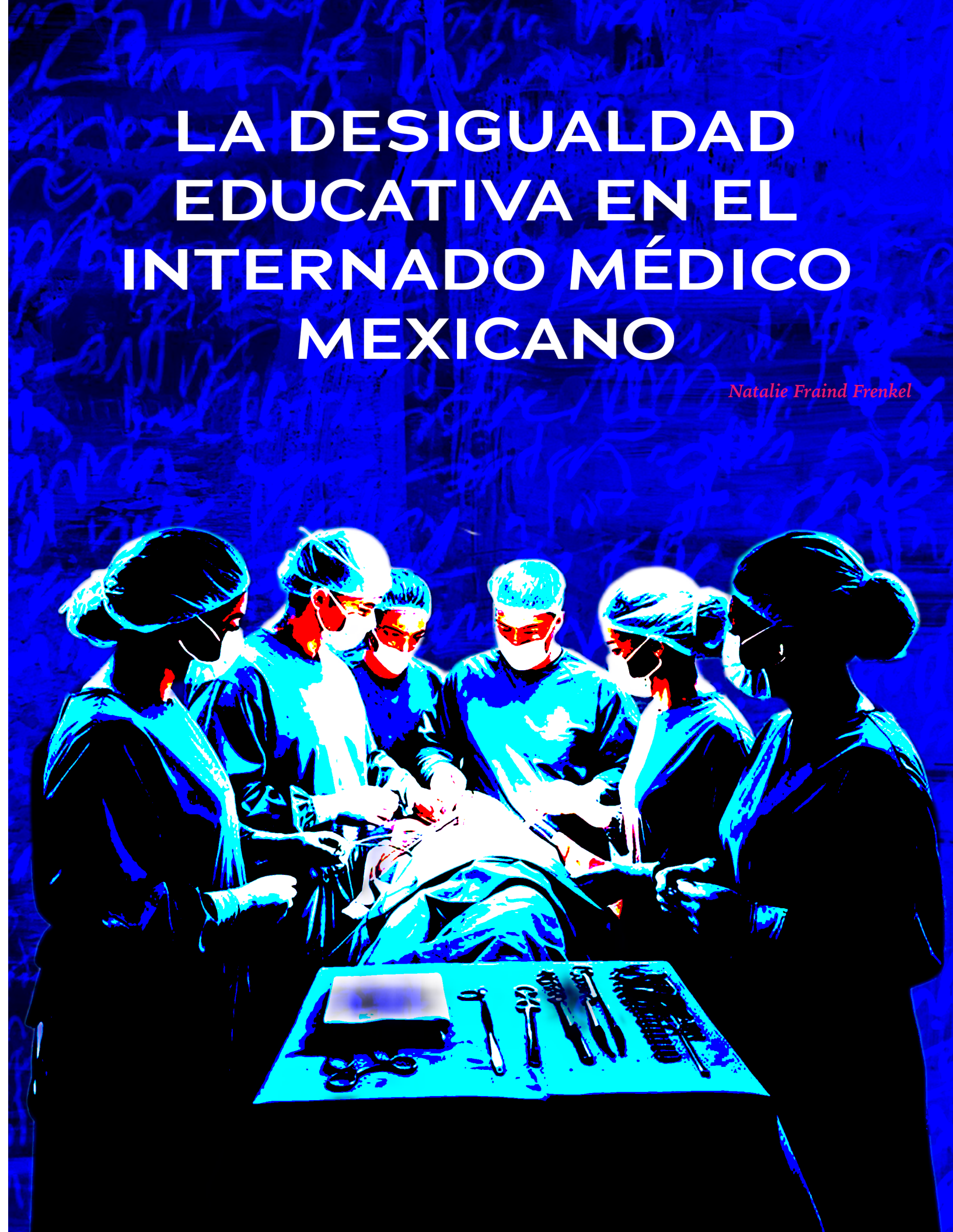
Por todo esto, si realmente queremos avanzar hacia una educación más justa, es necesario revisar el fondo del sistema: los mecanismos de ingreso, la pertinencia de los contenidos y la manera en que se llevan a la práctica. Mientras se siga trabajando con un currículo que no dialoga con las realidades del estudiantado, será difícil que la escuela tenga sentido para el estudiantado. La pertinencia curricular no debería ser un tema secundario, sino una guía para las políticas públicas (Secretaría de Educación Pública, 2022). Al final, la diversidad del país no es un problema a resolver, sino una riqueza que debería ser el punto de partida donde el currículo dialogue con los contextos reales del estudiantado.

### Referencias

- Aparicio, P. C. (2009), Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17 (12). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Bolívar, A. (2007). La educación en contextos de diversidad. Revista Española de Educación Comparada.
- CabreroMendoza, E., (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. Gestión y Política Pública, IX(2), 180-229.
- Cordero Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, G., Páez Cárdenas, J. y Malaga Villegas, S. (2023). Resultados del Proyecto Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo escolar 2022-2023. IIDE RT 23-03. IIDE-UABC.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum y evaluación educativa. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. Revista mexicana de investigación educativa, 26(89), 533-560. Epub 04 de junio de 2021. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&tlng=es).
- González Ortega, B. (2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe1), 00001. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>
- Hernández Fabián, A. D. (2025). Reformas educativas en la media superior en México (2006-2024). Retos para su eficiencia. Revista latinoamericana de estudios educativos, 55(3), 15-41. <https://rlee.iberomx.com/index.php/rlee/issue/view/192/219>
- Herrera López, C. (2025). Fragmentación educativa en Colombia: brechas estructurales, digitales y escolares en el acceso equitativo a los recursos. Pedagogical Constellations, 4(2), 39- 65. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.105>
- Moreira-Chóez, J. S., Beltron-Cedeño, R. A., & Beltrón-Cedeño, V. C. C. (2021). Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación. Dominio De Las Ciencias, 7(2), 915-924. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i2.1835>
- Román C., M., (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una mirada de conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 33-59.
- Sacristán, J. G. (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata.
- SEP (2022). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2022). Principios rectores y objetivos de la educación inicial. Secretaría de Educación Pública.
- Velásquez Barrenechea, D., (2007). La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de enseñanza de la educación parvularia. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, (11), 31-46.

# LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN EL INTERNADO MÉDICO MEXICANO

Natalie Fraind Frenkel





## Introducción

El internado médico en México representa la “frontera crítica” entre la teoría académica y la práctica clínica, un espacio donde se forjan los futuros especialistas que atenderán la salud de nuestra nación. Sin embargo, lejos de ser un sistema unificado de excelencia, se ha convertido en un espejo de las profundas desigualdades que atraviesa nuestro país, por ejemplo: la falta de infraestructura, rezago notorio en el Examen Nacional para Aspirantes a Residencias Médicas (ENARM), ambientes educativos débiles, entre otros. Esta fragmentación educativa no solo compromete la calidad formativa, sino que condiciona irreversiblemente el futuro profesional de miles de médicos.

## ¿Cómo funciona el programa del internado médico de pregrado en México?

El internado rotatorio de pregrado en México corresponde al quinto año de los seis que conforman la carrera de medicina. Su objetivo principal es brindar al estudiantado un entrenamiento clínico intensivo dentro de hospitales públicos o privados. Este internado se considera un ciclo académico, por lo que es evaluado y cuenta con los créditos correspondientes (León Bórquez et al., 2018). El programa se desarrolla mediante rotaciones obligatorias por distintos servicios hospitalarios, entre ellos: cirugía, ginecología y obstetricia, pediatría, medicina interna, medicina familiar y urgencias médicas (León Bórquez et al., 2018).

Los planes de estudio son definidos tanto por las instituciones académicas como por las autoridades de salud a nivel nacional (León Bórquez et al., 2018). La NOM-EM-033-SSA3-2022 establece cómo deben utilizarse las clínicas y hospitales para las prácticas de los médicos internos de pregrado (Vázquez Martínez et al., 2024).

La NOM-EM-033-SSA3-2022 tiene como objetivo establecer los criterios mínimos para la utilización de los establecimientos para la atención médica de las instituciones del Sistema Nacional de Salud como campos clínicos para la realización del internado de pregrado de la licenciatura en medicina. Es de observancia obligatoria en todo el territorio nacional, en los establecimientos para la atención médica del Sistema Nacional de Salud,

constituidos como campos clínicos para la realización de ciclos clínicos e internado de pregrado de la licenciatura en medicina (Secretaría de Salud, 2022).

Algunos de los requisitos y obligaciones que señala esta NOM son que los internos deben desarrollarse invariablemente bajo supervisión directa del personal de salud. Deben cumplir exclusivamente las actividades académicas y operativas autorizadas, sin sustituir al personal profesional ni realizar prácticas complementarias no autorizadas. Se prohíbe expresamente su participación en el traslado de pacientes y se exige la integración de expedientes clínicos bajo supervisión médica. Paralelamente, las instituciones deben garantizar a los internos prerrogativas esenciales como asistencia legal, atención médica, seguro de vida, beca y apoyos de alimentación y vestuario, estableciendo un equilibrio entre las responsabilidades formativas y la protección integral de los estudiantes durante su proceso clínico (Secretaría de Salud, 2022).

Cada escuela de medicina tiene autonomía para determinar sus propios criterios de acreditación y para emitir el título profesional. A su vez, el monitoreo formal del internado es responsabilidad de las universidades, mientras que la supervisión clínica corresponde a las instituciones de salud (León Bórquez et al., 2018).

## La desigualdad social dentro del programa de internado médico en México

El sistema de educación médica en México no es homogéneo; por el contrario, reproduce las asimetrías sociales al coexistir instituciones de excelencia internacional con otras que no cuentan con este mérito. Esta disparidad afecta directamente la calidad de la formación que recibe el estudiante. Recordemos que el internado se lleva a cabo en hospitales públicos o privados y no hay uniformidad en la calidad de los servicios ofrecidos entre los distintos hospitales (León Bórquez et al., 2018).

Una de las causas que ha logrado reforzar esta desigualdad social es la sobrematrícula en la carrera de medicina, lo que ha generado una crisis en la disponibilidad de campos clínicos para la enseñanza. Los hospitales de alto nivel y gran capacidad resolutive no pueden absorber siquiera a la mayoría del alumnado. Esto obliga a una parte del alumnado a realizar su internado en sedes de menor calidad (León Bórquez et al., 2018).

Otro factor importante que determina la calidad del programa de internado es la disparidad geográfica de los campos de práctica. En cuanto a la experiencia del estudiantado, según Morales y Medina (2007), los estudiantes que realizaron sus cursos en sedes públicas (IMSS) de zonas metropolitanas calificaron su ambiente educativo con puntuaciones inferiores en comparación con el alumnado de las sedes foráneas. Esto puede deberse al mucho mayor flujo de pacientes y casos que se presentan en las redes urbanas (Morales y Medina, 2007).

Siguiendo con la línea del ambiente educativo, algunos internos han declarado que son percibidos por las instituciones de salud no como alumnado, sino como una fuerza de trabajo informal y muchas veces, son utilizados como la solución al problema crónico de carencia de personal médico en las instituciones de salud. Una investigación realizada en la Universidad de Veracruz informó que el 40.7 % del internado señaló que sólo a veces, en la uni-

dad médica se priorizó el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la demanda de atención médica (Cañedo et al., 2023).

El estudiantado que está en servicio trabaja un promedio anual de 80 horas semanales; pero, en guardias, el horario se extiende a 24 horas en fines de semana y 32 horas en días laborales. Esto provoca que las jornadas frecuentemente superen las 100 horas semanales (Vázquez Martínez et al., 2024). Cañedo et al. (2023) reveló que el 40 % del internado encuestado señaló que las jornadas laborales afectaron su vida social y familiar. Asimismo, el 48 % percibió que durante su jornada se puso en riesgo su salud. Entre el 20,9% y el 90% de los estudiantes de medicina experimentan estrés. Los factores causales más comunes son la alta carga de trabajo, la amplitud del programa académico, la frecuencia de los exámenes, el aislamiento social, poco tiempo libre, las altas expectativas de sí mismos y la competencia con sus compañeros (Steiner-Hofbauer & Holzinger 2020, citado en García Luna, et al., 2021).

La infraestructura de los hospitales y la falta de equipo médico son una manifestación directa de las fuertes desigualdades que existen en la educación en el área de salud del país. Hay es-

casez de materiales, medicamentos, insumos especializados y reactivos de laboratorio. Muchos tratamientos recomendados no están disponibles, varias instalaciones son insuficientes y la tecnología es obsoleta o limitada, lo que incluso complica consultar información médica (Maya Hernández et al., 2021).

*“Otra de las barreras es los medicamentos, realmente desde nivel jurisdiccional te indican ‘tú tienes este catálogo de medicamentos, te tienes que basar en esto’, entonces pues tú ves en la guía de práctica clínica y te dan que la primera opción, no sé, para una faringitis bacteriana, pues penicilina, ¿no?, y resulta que aquí a lo mejor no tenemos, entonces hay que utilizar otra cosa, ésa es otra de las barreras que tenemos nosotros...” (Directiva, CS6, citado en Maya Hernández, et. al, 2021)*

La desigualdad en la formación del personal médico interno de pregrado se refleja en el Examen Nacional para Aspirantes a Residencias Médicas (ENARM), un examen que funciona como filtro para acceder a las especialidades. Los estudiantes que realizan su internado en sedes con pocos recursos, mala supervisión y menor calidad educativa llegan en desventaja al examen, lo que limita su acceso a las especialidades y reproduce inequidades profesionales y económicas (León Bórquez et al., 2018).

Además, el sistema actual no garantiza competencias mínimas para todos los egresados, por lo que el ENARM termina funcionando como la única medida de calidad, pese a que no corrige las fallas del proceso formativo (León Bórquez et al., 2018).



## Conclusión

Pese a que la normativa NOM-EM-033-SSA3-2022 establece un marco ideal al definir el internado como una etapa esencial que requiere espacios con recursos adecuados, supervisión permanente y una vinculación sólida entre instituciones para garantizar un aprendizaje seguro y respetuoso (Secretaría de Salud, 2022), la realidad evidencia una profunda brecha entre este estándar y la práctica. La desigualdad social, la sobrematrícula, la precariedad de muchos campos clínicos y la explotación laboral de los internos no solo contradicen los postulados de la norma, sino que generan una formación heterogénea y deficitaria. Esta disparidad culmina en el ENARM, donde se certifica y reproduce la inequidad, haciendo urgente no solo la aplicación estricta de la normativa, sino una transformación estructural del sistema para que la formación clínica sea digna, de calidad y justa de manera uniforme para todos los futuros médicos en México.



## Referencias

- Cañedo, L. F., Santamaría, I. G., Cazares, B. V., García, D., Domínguez, C. D., Pineda, L. A. O., & Ortiz, O. U. G. (2023). Derechos humanos en el espacio docente asistencial: Percepción de su disfrute por Médicos Internos. *UVserva: revista electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana*, (16), 216-225
- García Luna Martínez, J. E. E., Silva Ulibarri, L. A., García Macías, J. L., López Tapia, J. D., Sandoval Mussi, A. Y., & Garza Sáenz, O. G. (2021). Los desafíos de la educación médica en México. *ARS med.(Santiago, En línea)*, 77-83.
- León-Bórquez, R., Lara-Vélez, V. M., & Abreu-Hernández, L. F. (2018). Educación médica en México. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 119-128.
- Maya-Hernández, C., Flores-Hernández, S., Vértiz-Ramírez, J. D. J., Ruelas-González, M. G., Poblano-Verástegui, O., & Saturno-Hernández, P. J. (2021). Barreras y facilitadores en la implementación de guías de práctica clínica en México: perspectiva del personal de salud. *Salud Pública de México*, 63(5), 662-671.
- Morales-Gómez, A., & Medina-Figueroa, A. M. (2007). Percepción del alumno de pregrado de medicina, acerca del ambiente educativo en el IMSS. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 45(2), 123-131
- Secretaría de Salud. (2022). NOM-EM-033-SSA3-2022. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.saludzac.gob.mx/home/docs/ensenanza/Coordinacion%20de%20Pregrado/Norma-Oficial-Mexicana-NOM-EM-033-SSA3-2022.pdf>
- Vázquez Martínez, F. D., Mota Morales, M. D. L., & Argüelles - Nava, V. G. (2024). Educación médica y derechos humanos en las unidades médicas de México: hacia un nuevo horizonte ético. *Medicina y ética*, 35(1), 108-169



# El esfuerzo integral que necesita la Beca Universal Benito Juárez

Jocelyn Vera Flores

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo social y económico de México. Sin embargo, persisten brechas estructurales que limitan las oportunidades de aprendizaje del estudiantado como lo son: el contexto socioeconómico, la ubicación geográfica y la calidad de las escuelas a las que acuden. La organización de Mexicanos Primero señaló que en 2024 la cobertura a nivel nacional en media superior pasó de 76.4% al 75.9% (Mexicanos Primero, 2024). Mientras que la tasa de abandono en el ciclo escolar 2023-2024 fue de un 8.1%, que es aproximadamente 430 mil estudiantes en el periodo (Reyes, 2024). Lo anterior es relevante porque detrás de cada cifra está una persona cuya trayectoria educativa se ve interrumpida.

En 2019, para hacer frente a esta situación de desigualdad y abandono, tomando en cuenta que una de las causas principales de este último es la falta de ingreso económico (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2025), el gobierno federal implementó la Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez. El propósito de este programa bimestral de transferencias condicionadas es “fomentar que las y los estudiantes de este nivel educativo concluyan sus estudios, y así disminuir la deserción” (Programas para el Bienestar, 2025).

En el siguiente texto se presenta mediante la descripción de antecedentes, características y funcionamiento el impacto que ha tenido el programa de Beca Universal para Estudiantes de Media Superior Benito Juárez en la equidad y desempeño del derecho a la educación para guiar la reflexión sobre su alcance y limitaciones en la lucha contra el abandono escolar.

## Desarrollo

### La reestructuración del sistema de becas: origen y antecedentes

Cada una de las políticas educativas tienen una historia que las han llevado a conformarse como lo son en la actualidad. En el caso de las Becas Universales para Estudiantes de Media Superior Benito Juárez, su origen se encuentra en el programa social Progresá. Este programa fue creado a finales de los años noventa brindando apoyos económicos para generar capital humano (Hevia de la Jara, 2009), evolucionando en el 2002 a Oportunidades, ampliando su cobertura, y aumentando un segundo objetivo: integrar las acciones del programas con otras medidas del desarrollo social (Hevia de la Jara, 2009). Finalmente en el año 2014 se transformó en Prospera (Rodríguez, 2020), buscando la inclusión financiera, laboral y productiva de las personas con sus propios méritos (Presidencia Enrique Peña Nieto, 2014) estos programas establecieron las bases de los apoyos monetarios dirigidos a la reducción de desigualdades y el abandono escolar. De manera general, se caracterizó por brindar transacciones condicionadas con la intención de mejorar la calidad de vida de las familias que tenían un ingreso menor a la línea del bienestar mínimo, abordando el problema desde tres vertientes que eran la alimentación, la salud y la educación. Para poder ser beneficiarios de este apoyo, las familias tenían una obligación de corresponsabilidad, que consistía en acciones de cuidado hacia las niñas y niños beneficiarios como lo son el acudir a la escuela y tener revisiones médicas de manera continua (Rodríguez, 2020).

Con la finalidad de contribuir a “la protección del Derecho a la Educación y al desarrollo humano” (Gobierno de México, s.f.), en mayo de 2019 el Gobierno Federal realizó una reestructuración del sistema de becas. El Decreto se publicó el 31 de mayo en el Diario Oficial de la Federación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), estableciendo la creación de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, sustituyendo así al programa Prospera, cambiando la perspectiva de corresponsabilidad familiar por un enfoque centrado en la universalidad, con el fundamento de que el apoyo económico es un derecho social y no una ayuda específica (Rodríguez, 2020, p. 9).

## Objetivos y población destinataria de las Becas Benito Juárez

De acuerdo con el Instituto Mexicano de la Juventud (2018) el programa de Becas surge al analizar el avance y retos que existen en el país para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación de calidad, priorizando la visión de una educación equitativa e inclusiva. Por ello, el programa tiene como objetivos específicos favorecer la permanencia y reducir la deserción escolar, específicamente del alumnado de nivel bachillerato (Amlo Presidente, 2019).

Este cambio de visión se ve reflejado en la manera en que opera el programa. La Beca Universal de Educación Media Superior Benito Juárez otorga un apoyo económico durante cinco bimestres del ciclo escolar, con una cantidad de 1,900 pesos, esto es aproximadamente 800 pesos mensuales (Programas para el bienestar, 2025). Los beneficiarios son todo el estudiantado que se encuentra inscrito en instituciones públicas de nivel bachillerato en cualquier enfoque de formación, teniendo como única limitante que no reciban otra beca con el mismo objetivo.

La principal diferencia con Prospera, es que ésta se centraba únicamente en familias en situación de pobreza extrema mediante mecanismo de selección, mientras que este programa tiene un criterio de universalización, es decir, que cualquier joven que cursa el bachillerato tiene derecho de recibirla sin que muestre necesidades económicas. No obstante, aunque el programa mantiene esta visión universal, el otorgamiento de las becas depende de la disponibilidad presupuestal, por lo que existen criterios de priorización para aquellos grupos que históricamente se han enfrentado a barreras educativas como lo son los estudiantes de localidades indígenas, personas con discapacidades, estudiantes de zonas rurales, comunidades con un grado de marginación alto o muy alto, y estudiantes de telebachilleratos (Programas para el bienestar, 2025).

## Mecanismos de implementación

Para llevar a cabo la implementación del programa estatal el Gobierno Federal creó un organismo administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), La Coordinación Nacional de Becas Benito Juárez (Gobierno de México, s.f.). Este órgano público tiene la responsabilidad de administrar, no solo las becas de educación media superior, sino de todo el conjunto de programas de apoyo en los diversos niveles educativos (Gobierno de México, s.f.).

El sistema genera una validación de las solicitudes que se realizan en la Cédula de Solicitud (CSI) mediante los datos oficiales de las instituciones educativas para verificar si el alumno se encuentra inscrito

(Coordinación Nacional De Becas Para El Bienestar Benito Juárez [CNBBBJ], 2024), garantizando así la transparencia en la repartición de apoyos. Los mecanismos de entrega buscan facilitar el acceso, por ello se realizan a través del Banco Bienestar, institución gubernamental que se encuentra a lo largo del país, incluidas zonas rurales (CNBBBJ, 2022). Sin embargo existen ciertas limitaciones que impiden esto en la práctica, se reportan largas filas en las sucursales, falta de fechas específicas lo que ocasionan gastos innecesarios a las familias que se trasladan para recibir el apoyo, la aplicación móvil presenta problemas técnicos con frecuencia, falta de servicios de atención a clientes, falta de información y dificultades de accesibilidad o conectividad en zonas apartadas (Rodríguez, 2024).

Respecto al alcance del programa, las cifras son considerables. Durante el ciclo escolar 2024-2025 la beca atendió aproximadamente 4 millones 64 mil jóvenes en todo el territorio nacional (Programas para el Bienestar, 2025), representando una inversión bimestral del gobierno de 7 mil 723 millones 148 mil 500 pesos (CNBBBJ, 2025).

## Impacto del programa de becas: perspectivas divergentes

Para llevar a cabo la implementación del programa estatal el Gobierno Federal creó un organismo administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), La Coordinación Nacional de Becas Benito Juárez (Gobierno de México, s.f.). Este órgano público tiene la responsabilidad de administrar, no solo las becas de educación media superior, sino de todo el conjunto de programas de apoyo en los diversos niveles educativos (Gobierno de México, s.f.).

El sistema genera una validación de las solicitudes que se realizan en la Cédula de Solicitud (CSI) mediante los datos oficiales de las instituciones educativas para verificar si el alumno se encuentra inscrito (Coordinación Nacional De Becas Para El Bienestar Benito Juárez [CNBBBJ], 2024), garantizando así la transparencia en la repartición de apoyos. Los mecanismos de entrega buscan facilitar el acceso, por ello se realizan a través del Banco Bienestar, institución gubernamental que se encuentra a lo largo del país, incluidas zonas rurales (CNBBBJ, 2022). Sin embargo existen ciertas limitaciones que impiden esto en la práctica, se reportan largas filas en las sucursales, falta de fechas específicas lo que ocasionan gastos innecesarios a las familias que se trasladan para recibir el apoyo, la aplicación móvil presenta problemas técnicos con frecuencia, falta de servicios de atención a clientes, falta de información y dificultades de accesibilidad o conectividad en zonas apartadas (Rodríguez, 2024).

Respecto al alcance del programa, las cifras son considerables. Durante el ciclo escolar 2024-2025 la beca atendió aproximadamente 4 millones 64 mil jóvenes en todo el territorio nacional (Programas para el Bienestar, 2025), representando una inversión bimestral del gobierno de 7 mil 723 millones 148 mil 500 pesos (CNBBBJ, 2025).

## Reflexión

La Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez ha generado mucha polémica en la actualidad. De manera personal, se reflexiona sobre el dilema de universalidad y equidad. Como expone Rodríguez (2024) el programa carece de un diagnóstico eficiente sobre relación causal entre beca y permanencia escolar, sin hablar de la calidad educativa, que si bien el aspecto económico es un factor que lleva al abandono escolar, no es el único involucrado.

Se considera que el desafío principal se encuentra en reconocer que primero es necesario realizar acciones en pro de la equidad educativa, para equilibrar las desigualdades estructurales existentes, para después poder aplicar políticas de igualdad universal. Ofrecer el mismo apoyo económico a todo el estudiantado, sin considerar brechas socioeconómicas preexistentes, puede seguir perpetuando las desigualdades educativas.

Además, el problema de abandono escolar y calidad educativa requiere de cambios más profundos en el Sistema Educativo Nacional. La ausencia de seguimiento a las trayectorias educativas, la desvinculación curricular de las instituciones, la falta de capacitación docente y acompañamiento académico revelan que el dinero, sin un conjunto de políticas complementarias de mejora en la infraestructura académica, en la pertinencia de los planes de estudios, formación docente, y orientación vocacional, es insuficiente para garantizar la calidad y permanencia exitosa de los estudiantes. Recordemos que para que una política educativa sea exitosa debe tener estabilidad, adaptabilidad, coherencia, coordinación, calidad de implementación, y eficiencia (Stein y Tommasi, 2006, citado en, Hernández, 2025). Sin estos elementos, corremos el riesgo de que el programa de Becas Benito Juárez se convierta únicamente en una cuestión de clientelismo político sin un impacto real en las trayectorias educativas de quienes forman el futuro del país.



## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2025, 10 de Marzo). Analizan especialistas causas de deserción en nivel medio superior. ANUIES. [https://www.anuies.mx/noticias\\_ies/analizan-especialistas-causas-de-desercin-en-nivel-medio-superior](https://www.anuies.mx/noticias_ies/analizan-especialistas-causas-de-desercin-en-nivel-medio-superior)
- Amlo Presidente. (2019). Becas para el Bienestar Benito Juárez. Presidente de México. <https://amlo.presidente.gob.mx/primer-informe-de-gobierno-becas-para-el-bienestar-benito-juarez/#:~:text=Con%20el%20objetivo%20de%20garantizar,b%3%A1sica%2C%20media%20superior%20y%20superior>
- Cabrera, F. (2024, 09 de Octubre). Los efectos de las becas Benito Juárez en el logro escolar. Distancia Por Tiempos - Blog De Educación De Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/los-efectos-de-las-becas-benito-juarez-en-el-logro-escolar/>
- Coordinación Nacional De Becas Para El Bienestar Benito Juárez. (2022, 07 de Noviembre). Bienvenidas y bienvenidos estudiantes de Educación Media Superior,. Gobierno De México. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/bienvenidas-y-bienvenidos-estudiantes-de-educacion-media-superior-conoce-tu-beca-benito-juarez?idiom=es#:~:text=Trabajamos%20para%20que%20tu%20Beca,tarjeta%20del%20Banco%20del%20Bienestar%20.&text=Encontrar%3%A1s%20tres%20opciones%20diferentes%20para%20entregarte%20tu%20tarjeta%20Banco%20del%20Bienestar%20>
- Coordinación Nacional De Becas Para El Bienestar Benito Juárez. (2024, 10 de Mayo). Conoce cómo funciona el Buscador de Estatus. Gobierno De México. <https://www.gob.mx/becasbenito-juarez/articulos/conoce-como-funciona-el-buscador-de-estatus>
- Coordinación Nacional De Becas Para El Bienestar Benito Juárez. (2025, 19 de Mayo). En 2025, Gobierno de México destinará más de 144 mil millones de p. . . Gobierno De México. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/en-2025-gobierno-de-mexico-destinara-mas-de-144-mil-millones-de-pesos-para-becas-para-el-bienestar-y-la-escuela-es-nuestra?idiom=e>
- Dzib-Moo, D. L. B., Dzib-Moo, S. P., González-Dzib, A., y Jiménez-Vera, R. (2025). Análisis de aprovechamiento de las becas Benito Juárez, desde la mirada de estudiantes de Media Superior en México. *Revista Conrado*, 21(106). e4855.
- Gobierno de México. (s.f.). Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. Gobierno De México. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/que-hacemos#:~:text=Nuestra%20misi%C3%B3n%20es%20contribuir%20a,en%20una%20situaci%C3%B3n%20de%20vulnerabilidad>
- Hernández, A. D. (2025). Reformas educativas en la media Superior en México (2006-2024). Retos para su eficiencia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 55, 15–41. <https://rlee.iberomexico.mx/index.php/rlee/issue/view/192/219>
- Hevia de la Jara, F. (2009). De Progresas a Oportunidades: efectos y límites de la corriente cívica en el gobierno de Vicente Fox. *Sociológica (México)*, 24(70), 43-81. Recuperado en 21 de noviembre de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732009000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000200003&lng=es&tlng=es).
- Instituto Mexicano De La Juventud. (2018, 25 de Mayo). ODS 4. EDUCACIÓN DE CALIDAD. Gobierno De México. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/ods-4-educacion-de-calidad?idiom=es>
- Martínez-Hernández, I. E. (2021). Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez. Unam. [https://www.depfe.unam.mx/especializaciones/revista/2-2-2021/05\\_EGE\\_Martinez-Hernandez\\_2021.pdf](https://www.depfe.unam.mx/especializaciones/revista/2-2-2021/05_EGE_Martinez-Hernandez_2021.pdf)
- Mexicanos Primero. (2024, 30 de Septiembre). Los desafíos del sistema educativo en México para Claudia Sheinbaum, “Presidenta de la educación.” <https://www.mexicanosprimero.org/comunicado.php?url=los-desafios-del-sistema-educativo-en-mexico-para-claudia-sheinbaum-presiden>

ta-de-la-educacion-300924

Presidencia Enrique Peña Nieto. (2014, 04 de September). PROSPERA Programa de Inclusión Social [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=mzjG9\\_Gm468](https://www.youtube.com/watch?v=mzjG9_Gm468)

Programas para el Bienestar. (2025, 19 de Mayo). Las Becas para el Bienestar benefician a más de 13 millones de estudiantes de todos los niveles. Programas Para El Bienestar. <https://programasparaelbienestar.gob.mx/las-becas-para-el-bienestar-benefician-a-mas-de-13-millones-de-estudiantes-de-todos-los-niveles/#:~:text=En%20total%2C%20esta%20Beca%20Benito,exitosamente%20el%20nivel%20medio%20superios#:~:text=El%20total%20de%20beneficiarios%20es,millones%20148%20mil%20500%20pesos>

Programas para el bienestar. (2025, Octubre). Beca Universal de Educación Media Superior Benito Juárez. Programas Para El Bienestar. <https://programasparaelbienestar.gob.mx/becas-bienestar-benito-juarez-media-superior-preparatoria-bachillerato/#:~:text=La%20Beca%20Universal%20de%20Educaci%C3%B3n,bachillerato%20o%20profesional%20t%C3%A9cnico%20bachiller>

Ramírez, I. L. (2024, 21 de Agosto). Becas Universales en Educación Básica: Impacto y desafíos presupuestarios. CIEP. <https://ciep.mx/becas-universales-en-educacion-basica-impacto-y-desafios-presupuestarios/>

Reyes, L. (2024, 12 de Diciembre). Desertan de educación media superior 430 mil jóvenes en ciclo escolar 2023-2024. IBERO. <https://ibero.mx/prensa/desertan-de-educacion-media-superior-430-mil-jovenes-en-ciclo-escolar-2023-2024>

Rodríguez, K. R. (2020). De Progresión-Oportunidades-Prospera a las Becas Benito Juárez: un análisis preliminar de los cambios en la política social en el sexenio 2018-2024 en México. Revista Mexicana De Análisis Político Y Administración Pública, 9(17), 81-91. <https://doi.org/10.15174/remap.v9i17.324>

Rodríguez, D. (2024, 08 de Octubre). Becas Benito Juárez: Un avance necesario, pero insuficiente - Mexicanos Primero Sinaloa. Mexicanos Primero Sinaloa. <https://mexicanosprimerosinaloa.org/opinion/becas-benito-juarez-un-avance-necesario-pero-insuficiente/>

Secretaría de Educación Pública (2022). ACUERDO número 38/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2023. Diario Oficial de la Federación [DOF], 27 de diciembre de 2022. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5676177](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5676177)

# EXPRESIONES PEDAGÓGICAS

La pedagogía también puede expresarse a través del arte, la cultura y la creatividad. Esta sección abre un espacio para explorar la educación desde lenguajes y miradas no convencionales que conectan el aprendizaje con distintas formas de interpretar el mundo.

¿Qué es la vida

sin las flores,  
sin el aroma,  
sin el sabor,  
sin mamá,  
sin el sol,  
sin la luna,  
sin mí,  
sin ella  
y sin ellos ?

ARIADNA REAL

¿Qué es la vida sin vida?

Me pregunto, ¿cuánta vida se ha desperdiciado, se ha dejado ir, se ha olvidado? ¿Cuánta vida no alcanzó a ver la luz del sol?

En operaciones matemáticas:

1. Flor + color = vida
2. Movimiento x emoción x mimos = vida
3. x (mamá) (papá) (hermana) (perros) = vida
4. color + amor / limón = vida saladita

En la enciclopedia:

Vida. sujeto. ente que ama, reta, guía, quita, pone, corre. Incluso se detiene pero nunca regresa. (No es nostálgica)  
Vida. adjetivo. adjetivo calificativo que pone color, sabor, olor, música, tacto, besos y abrazos. (De forma positiva o negativa)  
Vida. adverbio. Modifica el significado, le da el sentido que quieras a la vida o le crea uno.  
Vida. sustantivo. palabra que se hace presente en cualquier nombre, animal, objeto, lugar, idea, sentimiento o cualidad.  
Vida. verbo. Vivir, crear desde la vida.

En colores:

Vida amarilla: sol, girasol, arcoíris, queso, plátano, jirafa, el día.  
Vida azul: mar, agua, lago, río, cielo, arcoíris, pez, moras, flor, tormenta.  
Vida rosa: pastel, dulce, cariño, rosas, pétalos.  
Vida verde: pasto, árbol, tortuga, rama, plantas.  
Vida morada: curiosa, misteriosa, mística.  
Vida roja: (mi favorito) amor, besos, abrazos, corazones, flores, dolor, sangre.

1984

MICHELLE MITRANI

La novela 1984 de George Orwell es una de las obras más influyentes de la literatura distópica. Publicada en 1949, sirve como una advertencia sobre los peligros del totalitarismo, la pérdida

de la libertad y el poder absoluto del Estado sobre la vida de los ciudadanos. A 76 años de su publicación, su mensaje sigue siendo sumamente relevante.

Este ensayo analiza las dinámicas sociales y políticas descritas en la novela y su reflejo en la sociedad actual. En particular, se explorarán sus implicaciones en la memoria histórica y en la comprensión del contexto social, con el objetivo de responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los mecanismos sociales presentes en la novela 1984 que permiten el control político y social, y cómo se reflejan en el siglo XXI?

Una posible respuesta a esta pregunta es que las dinámicas sociales y políticas presentes en 1984 reflejan, en ciertos sectores, las sociedades actuales. La novela demuestra el peligro del totalitarismo, independientemente de la ideología, a lo largo de la historia. Por ello, 1984 sigue siendo una obra sumamente relevante y esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, a 76 años de su publicación

El objetivo de este ensayo es analizar cómo las dinámicas sociales y políticas descritas en la novela 1984 de George Orwell se reflejan en la sociedad actual, explorando sus implicaciones en la memoria histórica y el entendimiento del contexto social.

El estudio de la novela 1984 de George Orwell como un reflejo de las dinámicas sociales, políticas y psicológicas actuales es relevante, ya que permite identificar cómo los mecanismos de control y manipulación en la obra pueden estar presentes en las sociedades actuales.

En un mundo caracterizado por el aumento de la vigilancia tecnológica, la manipulación de los medios y la polarización política, es crucial reflexionar sobre las

implicaciones de estas prácticas en la manera de percibir la historia, en la libertad individual y el pensamiento crítico.

El ensayo examinará las dinámicas sociales y políticas presentes en 1984, destacando ejemplos concretos de la novela. Posteriormente, estas dinámicas se compararán con situaciones actuales para demostrar la vigencia del mensaje de Orwell y advertir sobre los riesgos del totalitarismo en la actualidad.

## Estado del arte:

En la tesis titulada *Mente y masa: el poder en la obra de George Orwell*, Eduardo Rabasa (2002) demuestra la relación entre las masas sociales y la manipulación a través del poder y la autoridad, ejemplificados en la novela 1984.

En el artículo *George Orwell's Nineteen Eighty Four: A Dystopian Novel*, publicado en la revista *The Creative Launcher* (2020), realiza un análisis de la novela 1984 enfatizando la índole distópica que esta tiene y analizando el contexto histórico en el que se escribió y publicó.

En el libro *On Nineteen Eighty-Four: A biography of George Orwell's masterpiece* Taylor, D. J. (2019), explora el contexto histórico y personal en el que Orwell escribió esta novela, examinando sus influencias políticas, literarias y biográficas. El autor analiza cómo la obra ha sido interpretada y utilizada en diferentes momentos históricos, y reflexiona sobre su relevancia continua en la actualidad.

## Marco Teórico:

El análisis de la novela 1984 de George Orwell desde una perspectiva social, política y filosófica permite comprender los mecanismos de control y manipulación narrados en esta obra, los cuales también se manifiestan en las sociedades actuales. Para ello, se recurrirá a disciplinas como la ciencia política, la sociología y la filosofía, que ofrecen herramientas para examinar las dinámicas de poder, la vigilancia masiva y la influencia de la propaganda en la construcción de la realidad social.

Para desarrollar un análisis sobre la presencia de estos mecanismos en el siglo XXI, se empleará la teoría del totalitarismo de Hannah Arendt, que explica cómo

los regímenes totalitarios buscan el control absoluto mediante la propaganda y la represión. También se considerará la teoría del panóptico de Michel Foucault, que analiza cómo la vigilancia constante moldea el comportamiento de los individuos y refuerza estructuras de poder. Asimismo, la teoría de la manufactura del consentimiento de Noam Chomsky ayudará a entender cómo los medios de comunicación pueden ser utilizados para dirigir la opinión pública y limitar el pensamiento crítico.

Los conceptos clave en este análisis incluyen distopía, definida como una sociedad opresiva y controladora; totalitarismo, entendido como un sistema político basado en la concentración del poder y la represión de la libertad individual; vigilancia masiva, referida a la supervisión constante de los ciudadanos por parte del Estado o entidades privadas; manipulación del lenguaje, mecanismo que modifica la percepción de la realidad mediante la alteración del significado de las palabras; y pensamiento crítico, que implica la capacidad de cuestionar y analizar la información de manera independiente. Estos conceptos serán fundamentales para comparar los elementos de la novela con situaciones contemporáneas y demostrar la relevancia de 1984 en la actualidad.

George Orwell, en su novela 1984, presenta un escenario distópico donde el Estado ha logrado un control absoluto sobre la población a través de la vigilancia, la manipulación del lenguaje, la reescritura de la historia y la eliminación del pensamiento crítico. Estas prácticas no se quedan en la ficción o en el pasado, ya que se pueden encontrar ecos de ellas en diversas situaciones contemporáneas, lo cual demuestra la vigencia y relevancia de su mensaje.

Uno de los mecanismos sociales más notorios en la novela es la vigilancia constante. A través de las telepantallas, el Partido puede observar a cada ciudadano en cualquier momento, generando una sensación de control permanente. Michel Foucault (1975), en su teoría del panóptico, ya había analizado cómo la posibilidad de ser observado modifica el comportamiento. Hoy, sistemas de vigilancia tecnológica, reconocimiento facial, acceso a metadatos y rastreo digital, escondidos bajo la idea de seguridad, reproducen este esquema. Empresas privadas y gobiernos recopilan cantidades masivas de información personal en una práctica que podría considerarse una forma moderna del "Gran Hermano".

Otro mecanismo fundamental es la manipulación de la información. En la novela los archivos históricos

son modificados constantemente para que coincidan con la agenda actual del Partido. Así como señala Hannah Arendt (1951), los regímenes totalitarios tienden a reescribir el pasado para consolidar su poder. Esta práctica se refleja hoy en la proliferación de noticias falsas, la desinformación digital y la manipulación mediática, donde la verdad se vuelve maleable y relativa, afectando la memoria histórica colectiva.

La propaganda también ocupa un papel central. Los eslóganes del Partido, como “La guerra es la paz”, muestran cómo el lenguaje puede ser alterado para servir al poder. Harold Lasswell (1927) definió la propaganda como el esfuerzo sistemático para manipular creencias y comportamientos, algo que se observa hoy en campañas mediáticas, discursos populistas y estrategias de comunicación política que buscan desinformar o generar miedo.

Un elemento distintivo en la novela es el control del lenguaje mediante la “neolengua”, una versión reducida del idioma cuyo objetivo es hacer imposible el pensamiento rebelde. La reducción del vocabulario y la simplificación de las ideas limitan el pensamiento crítico. Este concepto se conecta con la propuesta de Noam Chomsky (1988) sobre la “manufactura del consentimiento”, donde los medios y el lenguaje se utilizan para restringir el pensamiento y dirigir la opinión pública.

Finalmente, la represión de las libertades individuales es ejemplificada por la Policía del Pensamiento, que castiga incluso los menores actos de rebelión. En la actualidad, aunque con formas menos extremas, existen restricciones a la libertad de expresión, criminalización del disenso y vigilancia a opositores políticos que pueden considerarse reflejos parciales de este mecanismo.

Estos ejemplos revelan que los mecanismos de control descritos en 1984 no son meras ficciones, sino advertencias vigentes. Como se ha argumentado, muchos gobiernos actuales presentan tendencias autoritarias al ejercer vigilancia masiva, manipular la información y restringir libertades. Aunque no se trata de dictaduras totalitarias completas, los paralelismos permiten confirmar que las alertas de Orwell siguen siendo pertinentes.

A 76 años de su publicación, la novela 1984 de George Orwell sigue siendo una herramienta fundamental para comprender los riesgos del totalitarismo en todas sus formas. A través del análisis de sus mecanismos de control y su comparación con prácticas

contemporáneas, se confirma que el pensamiento crítico es esencial para mantener la libertad individual y la verdad histórica. El mensaje de Orwell no sólo invita a reflexionar, sino también a actuar con conciencia frente a los abusos de poder.

En el ámbito educativo, el análisis de obras como 1984 resulta fundamental para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia social en los estudiantes. A través del estudio de los mecanismos de control político, la manipulación de la información y la construcción de la memoria histórica que plantea la novela, los alumnos pueden reflexionar sobre la importancia de cuestionar las fuentes de información y de comprender su contexto social y político. Asimismo, en un mundo donde la tecnología, los medios y la información juegan un papel central, 1984 sigue siendo una lectura imprescindible para entender y resistir las amenazas contra la libertad y la dignidad humana. Por ello, es esencial continuar con la lectura y el análisis de esta obra y otras similares para impulsar el pensamiento crítico y evitar recaer en patrones como los mencionados anteriormente..

## Referencias:

- Rabadas Sakinas, E.E. (2002). *Mente y masa. El poder en la obra de George Orwell*. Tesis de licenciatura. UNAM
- Kumari, R. (2020). *George Orwell's Nineteen Eighty Four: A Dystopian Novel*. The Creative Launcher
- Taylor, D. J. (2019). *On Nineteen Eighty-Four: A biography of George Orwell's masterpiece*. Abrams Press.
- Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Harcourt Brace.
- Chomsky, N., & Herman, E. S. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.
- Lasswell, H. D. (1927). *Propaganda technique in the World War*. Knopf.
- Morozov, E. (2011). *The net delusion: The dark side of internet freedom*. PublicAffairs.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe report.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at theBnew frontier of power*. PublicAffairs.



LA REALIDAD EN CLAVE FICCIONAL. UN ANÁLISIS SOCIAL DE

# LOS JUEGOS DEL HAMBRE

Ariela Levy y Mariana Consuegra



La película *Los Juegos del hambre*, dirigida por Gary Ross y estrenada en el 2012, tuvo un impacto muy controversial. La historia estaba repleta de críticas hacia un sistema jerárquico y político que en nuestra realidad, desde una perspectiva ficticia, se entrelaza con nuestra forma de vivir. Estos elementos serán analizados en este trabajo más adelante.

De forma particular analizaremos, de qué modo se ejecuta una perspectiva social del sistema mencionado, sin importar el tiempo que ha transcurrido desde su estreno, sus críticas hacia el sistema social siguen siendo vigentes, aún en el mundo real, es decir, una vida regida por jerarquías. En la película lo vemos expresado mediante el Capitolio y los 12 Distritos, de los cuales cada distrito es responsable de una función de producción para abastecer al Capitolio.

Tomando estos elementos en cuenta, nos llevó a plantearnos la siguiente pregunta: ¿De qué forma se reflejan las críticas sociales en la película “*Los juegos del hambre*”, dirigida por Gary Ross y cómo se diferencia entre la ficción y la realidad?

En este trabajo analizaremos la representación de la fragilidad del sistema político y lo sencillo que es desafiarlo cuando no cumples con el papel que se te asignó; tomando a Katniss Everdeen como nuestro principal referente. Nuestro objetivo principal es hacer un paralelismo de lo que sucede en la ficción frente a la realidad. Este análisis nos ayudará a concientizar lo positivo que trae el cuestionamiento cuando no quieres participar, siendo una pieza del juego que el sistema te impone, así como lo vemos en la película.

A lo largo de este trabajo será importante tener presente los siguientes conceptos: “ficción y realidad”, “críticas sociales” y “fragilidad del sistema político”

Estos conceptos son de suma importancia para el análisis que buscamos plantear.

En el transcurso del texto definiremos el sistema político que vamos a analizar, el cual también será comparado desde el punto de ficción y realidad, así mismo reflexionaremos de su función en la actualidad.

Realizamos una investigación en Redalyc que nos permitió llegar a los diversos textos, los cuales serán analizados posteriormente.

En un texto titulado “La deuda en juego: una lectura decolonial de los Juegos del Hambre”, publicado por Andrea Casa-Hill, en 2022, por la revista CS, de la Universidad Católica de Chile, la cual desarrolla el asunto de la deuda ecológica que se representa de forma ficcional en dos películas. También busca resignificar la novela para ponerla en el presente como una crítica de la actualidad (Casa-Hill, 2022, p.4). Esta fuente proporcionará una visión de la ficción que se aplica a una realidad presente para intentar hablar desde la crítica social que se busca en este trabajo.

Asimismo, accedimos a otra fuente para tener una perspectiva más amplia sobre el tema de la ficción. El texto titulado “Realidad y ficción desde la autopercepción a la sociabilización tecnológica: discurrir histórico” escrito por David Lavilla Muñoz y Rodrigo Mesonero Izquierdo en el año 2010, publicada por la revista SEECI, analiza de manera general cómo a través de la historia de la humanidad y como sociedad hemos tratado de entender el mundo que nos rodea utilizando la ficción como herramienta. (Muñoz, Mesonero, 2010, p.16). Éste análisis nos da la posibilidad de cuestionarnos si realmente utilizamos la ficción como herramienta para desafiar nuestra realidad y sistema.

Por último, recurrimos al texto “Ciencia Ficción y Pensamiento Social”, escrito por Francisco Javier Tirado en el 2004, para la Revista de pensamiento e Investigación Social, Antenna Digital; que nos ayuda a replantearnos cómo la ficción impacta en nuestro pensamiento social. (Tirado, F.J., 2004, p.1)

El marco de referencia que utilizaremos es la sociología. Desde la perspectiva de las fuentes, la sociología nos dará la pauta para responder a la pregunta de investigación desde esta perspectiva, que permite un análisis de las clases sociales y sus interacciones entre ellas.

Nuestro marco teórico está basado en la teoría del conflicto de Karl Marx, que describe a la sociedad como un constante enfrentamiento entre grupos sociales que compiten por recursos valiosos, como el empleo, la vivienda, la seguridad, la educación y la atención médica. Según esta teoría, hay una lucha constante por el dominio de recursos: aquellos que ostentan los recursos intentan aumentar su riqueza a expensas de quienes los carecen. La élite adinerada suele salir victoriosa en esta lucha de poder.

En la teoría del conflicto, el concepto de “dominio entre grupos” se refiere a la idea de que diferentes con-

juntos de personas o comunidades compiten constantemente por recursos escasos o valiosos en la sociedad. La competencia por éstos crea tensiones y conflictos entre los grupos sociales, ya que cada uno busca asegurar o mejorar su posición en la sociedad.

Los “actores sociales” en esta teoría se refieren a individuos o colectivos que participan en la dinámica social y tienen roles específicos en la competencia por recursos. Estos actores pueden ser tanto individuos como grupos organizados, y están involucrados en la lucha por obtener beneficios y evitar la explotación. La teoría del conflicto analiza cómo estos actores interactúan y compiten en el marco de la sociedad, y busca explicar quiénes están en una posición de dominio, beneficiándose de la situación, y quiénes pueden estar siendo explotados o desfavorecidos en un contexto social particular.

En la introducción, hemos señalado que Los juegos del hambre son una metáfora o un símbolo de la vida cotidiana. Es decir, que lo mismo que en la vida, en la ficción se presentan situaciones como el autoritarismo y la lucha de clases. En un diálogo de la película, Gary Ross (2012) nos ofrece un ejemplo interesante: ante la obligación autoritaria de luchar por la vida, un personaje afirma (1:01 hrs):

“Peeta: No quiero que me cambien.

Katniss: ¿Cómo iban a cambiarte?

Peeta: No lo sé. Convirtiéndome en algo que no soy. Me niego a ser otra pieza de sus juegos.

Katniss: ¿No vas a matar a nadie?

Peeta: No. En su momento seguro que lo haré, como todos los demás, pero... sigo queriendo hallar la forma de demostrarles que no les pertenezco. En fin, si voy a morir, quiero morir siendo yo. ¿Lo entiendes?

Katniss: Sí; Yo no puedo permitirme pensar así.”

En el fragmento anterior existen dos frases muy importantes, que nos permiten entender el autoritarismo y la lucha de clases. El hecho de que el personaje se ve obligado a la violencia, pero tenga la capacidad humana de elegir, sustraerse de ella, de enfrentarse a esa orden, negándose a quitar la vida de otro ser humano, demuestra que va en contra del sistema.

Nos permite analizar de manera puntual cómo son nuestros personajes, y cuál es la realidad. La mayoría de los tributos compiten, ya que no hay otra salida, no por gloria, a contrario de los voluntarios y “profesionales”, es la realidad que les toca enfrentarse por ser parte de los distritos; sin embargo, el pensamiento de inconformidad podría ser visto como un hecho de rebelión. Asimismo, podemos entender que los tributos se ven obligados a competir, por supervivencia, y por los recursos proporcionados por la élite, y al participar de la manera esperada provocan más poder a esta elite que aborrecen tanto.

Al ser parte de un régimen totalitario, es decir, de un sistema en el que una sola persona o un grupo pequeño tiene un control fuerte sobre el país, los personajes se ven en un estado de sumisión, ya que no suelen tener la libertad de tomar decisión de participar, y menos de expresar sus opiniones.

Los juegos inician como recordatorio de los Días oscuros: los días de la rebelión. El Capitolio (se podría



decir la fuente de poder, lugar donde habita la gente con recursos abundantes). Esta gente tenía miedo a que la historia se repitiera, a consecuencia crean los juegos, los cuales son un recordatorio y una manera de amenaza para todos aquellos que viven fuera de la burbuja elitista.

Los Juegos del hambre son un espejismo de la realidad porque la narrativa de Suzanne Collins (2008) utiliza la ficción como una herramienta para criticar los gobiernos autoritarios y la falta de libertad para aquellos que no conforman la élite.

En la historia, Katniss se ofrece como voluntaria para proteger a su hermana Prim de ser enviada a la arena. A pesar de su miedo, ella decide participar en los juegos para salvar a su familia y obtener recursos para su distrito. El presidente Snow se siente amenazado por la presencia de Katniss desde el primer momento, ya que reconoce su carácter fuerte y el hecho de que sus acciones son impulsadas por sus emociones en lugar de la racionalidad. Otro ejemplo es Peeta, quien declara su amor por Katniss frente a las cámaras con el objetivo de mostrar a los ciudadanos la injusticia y tragedia de los juegos.

Apelan a los sentimientos para poder amenazar y rebelarse de manera indirecta. A lo que nos referimos es hacer una declaración en una manera que se pueden proteger a ellos mismos, y donde solo el gobierno puede captarlo como amenaza.

Estos ejemplos demuestran que las emociones son el arma más poderosa e impactante que poseemos como seres humanos. Los privilegiados tienen la capacidad de decidir si prestan atención a su entorno o no, ya que saben que esto implica un riesgo emocional al que no siempre estamos dispuestos a enfrentarnos. En la historia de Los juegos del hambre, queda claro que la realidad puede ser distorsionada y manipulada a través de los juegos y los medios de comunicación, lo que refleja cómo nuestra propia realidad puede ser moldeada por fuerzas externas en el mundo real.

En nuestro escrito analizamos la Teoría del conflicto, escrita originalmente por Karl Marx (SF), para poder realizar un análisis de la película.

La teoría de clases de Marx asume que aquellos que cuentan con riqueza siempre la tratan de incrementar a costa del sufrimiento de los que carecen. Es una lucha de poder en la cual generalmente gana la elite.

En los juegos del hambre sabemos que Distritos como el 1,2- Los cuales al tener el número más bajo, son

los más acercados al Capitolio y son los más ricos. Ellos se entrenan para voluntariado y dentro de los juegos los distritos más ricos buscan a sus iguales y forman alianza comúnmente conocida como los “profesionales”. Este grupo busca ganar por la gloria y la riqueza que significa, sin importar las consecuencias, lo hacen con ansias. Mientras los distritos más vulnerables suelen no vencer y morir y bien empiezan los juegos. Asimismo, reciben menos patrocinadores y su apariencia es irrelevante para la audiencia; hasta que ocurren sucesos como los de Peeta y Katniss.

Con este ejemplo vemos claramente reflejadas la lucha de clases, la cual Marx comenta.

A lo largo de este trabajo analizamos diversos elementos, tal como la manera en la cual la ficción es utilizada como herramienta para hablar sobre las luchas de clases y los gobiernos autoritarios; así mismo de la idea de que la élite son los culpables de este sentimiento de represión. Por último, mencionamos como las emociones son el arma con el cual se puede apelar esta dominación entre clases. Este texto intentó demostrar la hipótesis de que la película analizada es una representación de la fragilidad del sistema político y de la facilidad con la que puede ser desafiado cuando no se cumple con la función asignada. En el proceso de elaboración, se pudo concluir que la ficción se ha convertido en un reflejo de las opiniones políticas de los autores, así como de aquello que como sociedad mantenemos oculto o que solo unos pocos se atreven a expresar, porque su voz podría ser lo que colapse el sistema.

El arma que apela a la destrucción del sistema en la actualidad es, sin duda, el arte. Este tiene el poder de apelar a nuestras emociones y, a partir de ello, modificar nuestros pensamientos. Es exactamente lo que nos ocurre como audiencia con esta película, nos sentimos atraídos a las opiniones planteadas porque hace justamente eso: tocar nuestros sentimientos.

Por más que nuestra hipótesis fue resuelta, nos quedamos con “sed por el saber”. Sabemos que “Los juegos del Hambre”, en efecto, es un espejismo de la realidad, pero no sabemos desde cuándo el arte tiene el poder de hacernos reflexionar sobre ella. Nos quedan inquietudes para seguir analizando la ficción como herramienta para entender nuestra realidad y el impacto que tiene en nuestra vida presente, pasada y futura, así como para cuestionarnos de qué manera puede ser una herramienta para los cuestionamientos políticos.

### Referencias:

Casa-Hill, A. (2022). "La deuda en juego: una lectura decolonial de los Juegos del Hambre". CS. Universidad ICESI.

<https://doi.org/10.18046/recs.i36.4796>

Coleman, K.(NA). "1.3: Teoría sociológica". Libre Textos Español.

[https://espanol.libretexts.org/Ciencias\\_Sociales/Estudios\\_de\\_Genero/Introducci%C3%B3n\\_a\\_los\\_Estudios\\_de\\_G%C3%A9nero\\_\(Coleman\)/01%3A\\_Introducci%C3%B3n/1.03%3A\\_Teor%C3%ADa\\_sociol%C3%B3gica](https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Estudios_de_Genero/Introducci%C3%B3n_a_los_Estudios_de_G%C3%A9nero_(Coleman)/01%3A_Introducci%C3%B3n/1.03%3A_Teor%C3%ADa_sociol%C3%B3gica)

Collins, S. (2008). Los juegos del hambre. Scholastic Press Scholastic Press.

Muños, L y Mesonero D. (2010) ""Realidad y ficción desde la autopercepción a la sociabilización tecnológica: discurrir histórico". SEECI.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=523552841002>

Tirado, J.F. (2004). "Ciencia Ficción y Pensamiento Social ". Antenna Digital.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700611>

Ross, G. (2012). Los juegos del hambre. Lionsgate

## Nocturno Primero

**Ernesto Alvarez Santoyo**

Una colisión armoniosa  
(controlada por esperanza e ilusión  
de un alma encantada  
por otra tanto hermosa

que ha venido a perturbar  
la paz de un ser sin ella  
mas acostumbrado a su falta  
le cuesta se desacostumbrar)

ya no se puede contener,  
pues ha perdido al director  
único solo que la mantenía  
melodiosa al componer.

Composturas internas de faltas  
parchados de excusas y razones  
que a tus actitudes sin honores  
por paz le adujo varias.

Ha aprendido luego el corazón  
sí a ser buen zurcidor,  
mas quisiera no saber  
por lo que hubo a conocer.

Ha aprendido a distinguir  
tejidos de buen confeccionar  
y a aquellos que han de continuar  
su camino al pronto fin.

Mas duda si en su desventura  
ha sido acaso en la contraria  
ventura haberse conocido  
y parece no haberlo sido.

Cuando aquesta alma halló  
otra tanto igual para compartir  
lo más profundo en su sentir  
no pudo no mostrar pasión,

que no hubo hallado una antes  
que fuera capaz de comprender  
la forma que hay en su ser  
y que así lo quiera querer

Mas las máscaras lo han confundido,  
de tan fina manufactura:  
que ha sido su experiencia nula  
la causa una de su derribo.

Que de la ausencia a la gloria  
en poco tiempo se hubo acostumbrado  
mas ahora ante su hado  
se halla triste abandonado.

Duda si acaso fue su falta  
o el exceso de la de aquella  
de experiencia por la apariencia  
la agravante en su sentencia.

¿ha sido acaso más sencillo  
el destierro de la mente  
porque ha sido diestramente  
por la vida así instruido?

Mas la falta de glorias  
y de derrotas, infelice  
me anteponen blanco endeble  
y fácilmente vencible.

Así un corazón herido  
que pierde su más grande gloria  
aprenderá en el olvido  
a no estar contigo;  
tú de tus experiencias  
ya lo habrás aprendido.

# HOGAR

Ámbar Maya Montes de Oca

¿Para ti cómo se siente el hogar? Pero no me refiero a ese espacio físico que llamamos casa. En mi caso, es una sensación interna, casi imperceptible pero contundente, mi cuerpo baja las defensas, la respiración se vuelve lenta y puedo ser, sin explicaciones. Es un instante tan íntimo, tan frágil y tan poderoso... eso para mí es el verdadero hogar. Porque el hogar es más que un lugar, es una experiencia. Es pertenencia, es reconocimiento, es la certeza de que no necesitamos justificarnos para existir, es esa experiencia de sentirnos vistos, escuchados y acompañados.

Sara Ahmed, en *Queer Phenomenology*, plantea que el hogar es el lugar hacia donde nuestros cuerpos se orientan y donde nuestras historias encuentran eco. Creo que estas palabras describen con precisión esa sensación que a veces no sabemos nombrar. Por eso el hogar no es igual para todos, a veces está en una persona, a veces en un recuerdo, a veces está en el olor de la comida, a veces es un lugar y otras veces es algo que todavía estamos intentando construir porque nunca lo hemos sentido del todo. El hogar se reconstruye con cada encuentro, con cada pérdida, con cada aprendizaje y con cada herida. Es un territorio que se mueve, que se expande y que se puede romper.

Es desde esa complejidad que quiero hablar de justicia educativa. Durante años, hemos repetido la frase: "La escuela es nuestro segundo hogar". Una frase que, en realidad, suena muy bonita, pero decirlo no basta para que

sea verdad. Un espacio no se vuelve hogar por la cantidad de horas que pasamos en él. Un lugar se vuelve hogar por cómo te trata, por cómo te nombra, por cómo te acompaña, por si reconoce tu historia o si la borra.

Aquí surge una pregunta importante: ¿Puede realmente la escuela ser un hogar para todas las personas? Porque, en la práctica, la escuela a veces nos pide que dejemos partes de nosotrxs fuera. Que dejemos la tristeza, el enojo, la confusión, nuestra historia familiar, nuestras dudas, nuestra identidad. Nos piden que nos "concentremos", que nos "comportemos" y que "aprendamos", como si aprender fuera solo un proceso técnico, y no un acto profundamente humano.

¿Cómo puede sentirse hogar un espacio donde la vulnerabilidad se castiga? ¿Cómo puede sentirse hogar un lugar donde la diferencia se corrige en vez de acompañarse? ¿Cómo puede sentirse hogar un sistema que valida ciertos saberes como los eurocéntricos, los hegemónicos, los que caben en un examen y descarta otros que nacen de la experiencia, de la comunidad y del territorio?

Considero útil recordar algo que María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera escribe acerca de las relaciones sociales y la formación de una verdadera comunidad humana: el tejido social se construye en el entrecruzamiento de vínculos que dan sentido de pertenencia a las personas. Si esto es así, la comunidad escolar debería serlo también. La justicia educativa entra justamente aquí, no como teoría, sino como una pregunta: ¿Qué necesita cada persona

## LA CONSTRUCCIÓN DE LO HUMANO

Ser humano también se aprende. Esta sección explora la formación integral de la persona y los procesos educativos que contribuyen al desarrollo humano, reflexionando sobre cómo la educación moldea valores, identidades y formas de habitar el mundo.



para sentirse en casa dentro de la escuela? Esto implica mirar la educación desde la dignidad, no desde la homogeneidad. Implica reconocer la diversidad emocional, cultural, lingüística, corporal y cognitiva. Implica aceptar que no todas las personas aprenden igual, que no todas llegan con las mismas historias, y que eso no es un problema, es una invitación para transformar la práctica educativa.

Henry Giroux plantea: “La educación es siempre una forma de intervención política en el mundo” (2003, p. 34). Por lo tanto, la educación es un acto político que define qué vidas son dignas de ser escuchadas, lo que nos obliga a pensar en quiénes pueden habitar la escuela como un hogar... y quiénes no.

El verdadero aprendizaje no puede darse en un entorno donde el cuerpo vive alertado, donde se siente observado, juzgado, silenciado. Pienso que para que exista un aprendizaje profundo, primero debe haber hogar, un espacio donde sentirnos segurxs, escuchadxs y validadxs. No me refiero a un hogar perfecto. No hablo de un espacio sin conflictos. El conflicto también es parte del hogar, la diferencia está en cómo acompañamos ese conflicto, si desde la imposición o desde el diálogo, si desde el castigo o desde la comprensión, si desde la obediencia o desde la construcción de sentido.

Imaginemos por un momento una escuela donde el concepto hogar no sea una metáfora vacía, sino una práctica cotidiana. Un espacio en el que el error no sea motivo de vergüenza, sino un puente que conduce a la curiosidad; donde el silencio sea respetado y la palabra sea acompañada. Una escuela donde las emociones no se repriman, sino que se nombren y se entiendan; donde el contexto no se ignore y se vuelva parte del aprendizaje; donde cada persona pueda llegar segura con su historia completa, y no solo con la parte que a los otros les “parece apropiada”. Eso, para mí, es la justicia educativa, la posibilidad de construir espacios donde todas las personas puedan sen-

tir, aunque sea un instante, que están en casa. Que pertenecen. Que importan. Que su historia tiene lugar. Que su voz tiene peso. Que su presencia transforma.

La justicia educativa no es sólo igualdad de oportunidades, es crear un ambiente donde las diferencias no sean un obstáculo, que sean un punto de partida. Es garantizar que nadie tenga que dejarse a sí mismx en la puerta del salón.

Si la escuela quiere ser un hogar, necesita dejar de normar cuerpos y comenzar a acompañar. Necesita dejar de exigir neutralidad. Necesita dejar de reproducir lo mismo de siempre y atreverse a imaginar una forma distinta de aprender, de cuidar, de estar. Porque al final, el hogar es eso: un lugar donde nadie tiene que pedir permiso para existir.



### Referencias:

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI Editores.
- Sánchez, M.E. (2011). Los desgarramientos civilizatorios: una mirada. En J. de J. Legorreta, M. Gómez y F. Loruss, *Entre desgarramientos y alternativas emergentes. Aproximaciones críticas al tejido social. Ante la crisis civilizatoria*, pp. 109–142. Universidad Iberoamericana/ITESO.

# Mirar la raíz:

## Una pedagogía de reconexión afectiva frente a la crisis socioambiental.

Clarisa Hurtado Chaurand



A mí me gusta pensar en los problemas sociales como un gran árbol, un árbol donde se ramifican, se alargan y se entrelazan los conflictos, donde cada hoja es un resultado, una consecuencia, una herida. Y así veo la crisis socioambiental.

Antes pensaba que los problemas socioambientales más cruciales eran una tarea que los científicos debían resolver, que estos hombres de batas blancas llegarían con sus fórmulas químicas y sus maquinarias a podar las hojas de este gran árbol, hojas que volverían a crecer. Sin embargo, cuando empecé a estudiar pedagogía, mi perspectiva sobre el mundo cambió radicalmente; desde entonces, decidí enfocarme en otro elemento del gran árbol: sus raíces.

Al ver la raíz, comprendí que los problemas socioambientales más serios, no nacían necesariamente de los coches o la basura, sino que nacían de la codicia, de la desensibilización, de la apatía y de la violencia; nacían de nuestra manera de relacionarnos con nosotros mismos, con los otros y con el mundo. Al ver la raíz, me di cuenta de que esta no era única ni exclusivamente una tarea para los científicos; desde la pedagogía entendí que esta era una transformación paradigmática: colectiva, crítica y, sobre todo, profundamente educativa.

**Con esto, quedo profundamente convencida de algo y espero poder unirlos a mi lucha también. La crisis socioambiental debe abordarse desde una educación formativa, crítica, colectiva y socioemocional.**

En este entorno, lleno de pobreza, violencias, crisis de salud mental, destrucción de ecosistemas y calentamiento global, me pregunto: ¿en qué momento nos separamos de la tierra? Porque al separarnos de ella, también nos fuimos separando de nuestro cuerpo, de nuestras emociones, de la colectividad y de nosotros mismos. Vivimos tan desconectados que a veces pareciera que estamos anestesiados, distantes, indiferentes. Y desde ahí surge otra pregunta inevitable: ¿cómo vamos a cuidar y a habitar la tierra siendo ajenos a la vida misma?

Esta desconexión no es casual; vivimos en un mundo neoliberal, capitalista, y extractivista. ¿Cómo habitamos la tierra y la vida en un sistema con esta estructura, donde los seres vivos se perciben como “objetos” y “recursos”, algo para nuestra utilidad, para nuestro servicio?

Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido*, habla de cómo la conciencia opresora tiene la necesidad de poseer, do-

minar y tener siempre más. Actualmente, parece que confundimos el ser con el tener.

¿Cómo llegamos a esta desensibilización? Rita Segato, en *Contra-Pedagogía de la crueldad*, nos habla de cómo estas estructuras nos han llevado a dos resultados profundamente graves: la cosificación de lo vivo, del cuerpo y de la tierra; y, por otra parte, la desensibilización frente a la violencia y al sufrimiento ajeno.

Y aquí hay un hecho muy importante que conecta todo: la lógica que se encuentra detrás de la explotación y cosificación del ser humano es la misma que se encuentra detrás de la explotación y cosificación de la tierra y otras formas de vida. Al final, el problema es el mismo: la cosificación de la vida y nuestra enajenación de ella.

Por eso, yo propongo que hagamos una expansión de nuestra idea de justicia y equidad: no hay justicia ecológica sin justicia social y viceversa. No podemos hablar de justicia solamente abordando las relaciones de violencia y desigualdad entre seres humanos. Leonardo Boff, en su libro *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres* nos recuerda que ningún intento por mejorar la vida humana está completo si este excluye la consideración de las demás formas de vida.

“No se podría entender que el ser humano trate con dignidad a los demás humanos y con desprecio al resto de la vida sobre la Tierra, si él mismo es parte intrínseca de ésta, y la propia Tierra es parte de su ser” (Álamo Santos, 2011, p. 252)

También Giraldo y Toro, en su libro *Afectividad Ambiental*, nos proponen cambios paradigmáticos y profundamente educativos: nos invitan a recuperar nuestro sentido de pertenencia a la tierra; a retornar a nuestro hogar, entendiendo que nada nos es ajeno y que vivimos en una interconexión profunda con todos los modos de vida.

Somos parte de un todo construido desde la colaboración. Por eso, necesitamos cuestionarnos cómo pensamos la tierra, cómo somos en ella y cómo actuamos con ella, porque ese “modo de ser en el mundo” define nuestras relaciones.

Necesitamos establecer una nueva forma de relacionarnos entre personas, con nosotros mismos, con el entorno y con los demás seres vivos, superando las violencias y los paradigmas cosificadores que nos han separado de

la vida. Debemos reconectarnos desde el cuidado, la dignidad y el amor.

Este cambio de paradigma exige empatía hacia todos los seres sintientes, restituyendo valor a la existencia propia y ajena. Nuestra relación con la naturaleza es afectiva, no solo racional: es un trabajo emocional de reconexión con nuestra sensibilidad, que implica volver a valorar la vida. Yo les llamo a ustedes a repensar nuestra manera de entender la educación y los paradigmas que reproduce; les llamo a mirar las raíces del gran árbol de la crisis socioambiental; la manera en que nos entendemos y nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y con la tierra, a mirar nuestra manera de ser vida.

**Les llamo a pensar cómo, desde la educación, podemos abordar la crisis socioambiental, para transformar nuestra manera de ser en y con el mundo.**

## Referencias

- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1968).
- Boff, L. (2006). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres* (4.ª ed.). Editorial Trotta.
- Álamo Santos, M. (2011). La idea de cuidado en Leonardo Boff. *Revista Tales*, (4), 243-253.
- Giraldo, O. F., y Toro, I. D. (2020). *Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía y estéticas del habitar*. El Colectivo

# Pedagogía y educación emocional:

el primer paso hacia el florecimiento humano

Ibeth Campos

¿Qué necesita una persona para desarrollarse plenamente? Al igual que una semilla, el ser humano requiere condiciones favorables para crecer, fortalecer sus raíces y florecer. El desarrollo humano no ocurre de manera espontánea: requiere cuidado, acompañamiento y entornos que permitan desplegar capacidades, fortalezas y virtudes. El florecimiento humano puede entenderse como un proceso que implica cuidado, acompañamiento y un entorno que favorezca el despliegue de capacidades, fortalezas y virtudes. En el ámbito educativo, este proceso se construye a partir de experiencias de aprendizaje, vínculos significativos y contextos que promueven el bienestar y la realización personal.

Desde una perspectiva pedagógica humanista, Paulo Freire concibe la educación como una práctica orientada a la humanización, en la que el diálogo, la reflexión crítica y la conciencia permiten a las personas asumirse como sujetos de su propio proceso formativo (Freire, 2005). En este sentido, educar no se limita al desarrollo cognitivo, sino que abarca también las experiencias emocionales y relacionales que configuran la vida de los educandos, favoreciendo su desarrollo personal y social.

Desde esta mirada, la esfera socioemocional constituye un punto de partida fundamental para orientar la educación emocional como una estrategia pedagógica hacia el florecimiento humano. Cuando las personas no logran comprender ni regular su mundo interior, incluso los proyectos de vida más ambiciosos pueden verse obstaculizados por el estrés, la ansiedad o la frustración.

La educación emocional promueve habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación y la resiliencia, las cuales resultan esenciales para el bienestar personal y social. Desde la teoría de la ampliación y construcción, Fredrickson (2001) sostiene que el cultivo de emociones positivas no solo genera bienestar inmediato, sino que amplía el repertorio de pensamiento y acción de las personas, fortaleciendo recursos personales que permiten afrontar de manera más adaptativa los desafíos de la vida cotidiana. Asimismo, la inteligencia emocional inclu-

ye capacidades como el autocontrol y la adaptabilidad, indispensables para sostener decisiones saludables y dar continuidad a los procesos de formación y autocuidado. En el ámbito pedagógico, resulta fundamental que estos planteamientos trasciendan el plano teórico y se traduzcan en prácticas educativas que favorezcan el florecimiento humano en las distintas etapas del desarrollo. En la primera infancia y la educación básica, el reconocimiento y la expresión emocional guiados por el docente permiten a los niños desarrollar un lenguaje emocional que fortalece el autoconocimiento y la regulación afectiva. Diversas investigaciones han señalado que el acompañamiento emocional y la construcción de relaciones educativas seguras favorecen la integración entre emoción, cognición y conducta, sentando bases sólidas para la autorregulación y la toma de decisiones conscientes (Immordino-Yang et al., 2021).

Asimismo, el uso intencional del lenguaje emocional y la reflexión sistemática sobre las emociones en la vida escolar cotidiana contribuyen al desarrollo de la conciencia emocional y de habilidades sociales, competencias ampliamente vinculadas con el bienestar, la convivencia y el aprendizaje significativo (Denham et al., 2020; OECD, 2021). Estas prácticas permiten que los estudiantes construyan una relación más saludable consigo mismos y con los otros, fortaleciendo su participación activa en los procesos educativos.

En etapas posteriores, como la adolescencia y la juventud, la educación emocional adquiere un papel clave en la prevención del estrés y la ansiedad derivados de las exigencias académicas y sociales. Prácticas pedagógicas orientadas a la reflexión emocional, la toma de perspectiva y el afrontamiento adaptativo favorecen el desarrollo de la resiliencia y del sentido de agencia personal.

Desde el enfoque del aprendizaje socioemocional, estas prácticas contribuyen al desarrollo de competencias como la autogestión, la conciencia social y la toma de decisiones responsables, consideradas fundamentales para el bienestar y el aprendizaje significativo (CASEL, 2020).

Asimismo, el sentido de agencia personal se fortalece cuando los educandos se reconocen como sujetos capaces de influir activamente en su comportamiento y en sus trayectorias de vida (Bandura, 2001). En este marco, la resiliencia se comprende no como un rasgo estático, sino como un proceso dinámico que surge de la interacción entre recursos personales, relaciones significativas y contextos educativos que brindan apoyo emocional.

El florecimiento humano no se construye de manera aislada, sino en interacción constante con el entorno social. La creación de climas emocionales positivos en el aula, basados en el diálogo, la empatía y el respeto, fortalece las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia. Estas condiciones no solo potencian el aprendizaje significativo, sino que también promueven el bienestar colectivo y la construcción de comunidades educativas más humanas y solidarias.

## Conclusión

Mirar a la educación desde el florecimiento humano implica reconocer que el proceso educativo va más allá de la transmisión de conocimientos y se orienta al desarrollo integral de la persona. Desde una perspectiva pedagógica humanista, la educación emocional se presenta como un eje central para el florecimiento humano, al incidir directamente en la manera en que las personas comprenden sus emociones, se relacionan con los demás y construyen sentido en sus trayectorias de vida. En este sentido, educar las emociones no constituye un complemento opcional, sino una responsabilidad pedagógica fundamental para formar sujetos capaces de vivir de manera plena, consciente y comprometida con su entorno y con el bienestar colectivo.

## Referencias

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- CASEL. (2020). What is social and emotional learning? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2020). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 48, 1–12.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2021). The brain basis for integrated social, emotional, and academic development. Aspen Institute.
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*.



**Edición #9**  
**primavera 2026**