Trazos del Saber

Septiembre 2026 | Volumen 2 | Número 1



EQUIPO EDITORIAL

DIRECCIÓN EDITORIAL
JORGE ALBERTO AVITIA

COMITÉ DICTAMINADOR
JORGE ALBERTO AVITIA
DIANA MICHEL VARELA MUÑOZ

CORRECCIÓN DE ESTILO
DANIEL ZAMORA HERNÁNDEZ
ROSARIO DE FÁTIMA RAMÍREZ SÁNCHEZ
NORMA LILIA MONTOYA HINOJOS

FOTÓGRAFO
DANIEL ZAMORA HERNÁNDEZ

FOTOGRAFÍA DE PORTADA
HOLANDA SARAY MOLINA

Trazos del Saber Vol. 2 No. 1
Septiembre 2026.

Trazos del Saber es una publicación semestral editada por Jorge Alberto Avitia con el apoyo del Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez. Editor responsable: Jorge Alberto Avitia. Domicilio: Calle Benemérito de las Américas 5539, Casas Grandes, 32600 Ciudad Juárez, Chihuahua.
Correo electrónico: editor.trazos@gmail.com

2026. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total de los contenidos de esta publicación sin autorización por escrito del editor responsable.
Los textos e imágenes aquí publicados son propiedad de sus autores y se publican con fines académicos y culturales.
Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la postura de la gaceta Trazos del Saber.

CONTENIDO

Del Editor		03
El eslabón perdido tiene nombre de maestra. Lo que ocurre al ingresar al servicio docente	Dra. Silvia Gabriela Alvídrez-Minora	04
La máscara que uso	Dr. Daniel Zamora Hernández	07
El amor también educa: otra forma de guiar cuando los niños tienen rabietas	Aitana Judith Molina	10
Los ecos de Freire ante las fugas de sentido en la frontera norte	Dra. Brenda Irán Ordoñez Quesada Mtra. Iris Yasmín Durán Ibarra Mtro. Erick César Orozco Gutiérrez	12
La indefensión aprendida y el desarrollo humano: el impacto del paradigma punitivo en la educación a lo largo de la vida	Dra. Diana Gutiérrez Tena	18
La separación de la vida y el trabajo: crítica a la colonialidad del cuidado	Mtro. José Antonio Serros Martínez	21
Agneta y los cautiverios de las mujeres	Mtra. Zonia Cristina Hernández Alemán	23
Del jardín a las nubes	Diana Alejandra Soto Pérez	26
El desarrollo que no ocurrió: Seita y Setsuko	Mtro. Jorge Alberto Avitia	28
El Autor	Dra. Alejandra Torres León	32
Inclusión y exclusión	Valeria Reyes Cepeda	34
Trayectorias: Mtra. Emma Isela Lozano Chavarría	Mtro. Jorge Alberto Avitia	36
Voces que inspiran		38
Recap del semestre	Dr. Daniel Zamora Hernández	39
Colaboradores en este número		41



Diego Velázquez, Las hilanderas o La fábula de Aracne (c. 1657). Museo Nacional del Prado, Madrid.

DEL EDITOR

Este número nos deja una grata satisfacción: los aportes son abundantes y diversos, y quienes colaboran reflejan cada vez con mayor fidelidad ala audiencia que nos lee: docentes, investigadores y estudiantes. Sus contribuciones convergen en este espacio para ampliar el conocimiento compartido y brindar miradas plurales, novedosas, y, en ocasiones, poco visibilizadas.

Detrás de cada artículo hay horas de investigación, escritura y edición; cada reseña trae consigo un bagaje intelectual y experiencial que acerca al lector a expresiones artísticas y culturales relevantes; y cada pieza de creación propia da sentido a lo cotidiano y a esos instantes decisivos, en la acepción de Cartier-Bresson.

A la colaboración habitual de docentes del Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez (CAMJ), se suman en esta entrega textos de colegas del Centro de Investigación y Docencia (CID), el Bachillerato CASA y el Jardín de Niños Federal Leona Vicario. Sus perspectivas nutren una lectura contextualizada de la educación desde territorios diversos. Incluimos también un relato sobre una experiencia migratoria profundamente personal y la participación de tres estudiantes del CAMJ con un artículo sobre el amor en la educación, una reseña discográfica y dibujos sobre inclusión y exclusión.

Gracias por seguir leyendo y compartiendo este espacio.

Jorge Alberto Avitia
Editor de Trazos del Saber

El eslabón perdido tiene nombre de maestra. Lo que ocurre al ingresar al servicio docente.

Dra. Silvia Gabriela Alvídrez-Minora

Quien está por concluir la licenciatura y pretende ser docente ya escuchó alguna versión de esta historia; alguien no aprobó el examen de ingreso, y se dijo que no estudió lo suficiente; alguien renunció a los ocho días de llegar a su primer jardín de niños, y se dijo que no aguantó; alguien se sintió perdida el primer año, y se concluyó que le faltaba vocación. Durante los nueve años en que fui directora de un jardín de niños, entre 2015 y 2024, escuché esas explicaciones muchas veces, casi siempre en ausencia de la maestra aludida; también escuché lo que ellas contaban de sí mismas, y rara vez coincidían.

Entre 2020 y 2021 convertí en investigación aquello que ya observaba desde la dirección escolar, acompañando a diez maestras de nuevo ingreso y a cuatro tutoras en una zona escolar de preescolar del suroriente de Ciudad Juárez. Lo que documenté no fue un conjunto de biografías con déficit de carácter, sino una trayectoria común, con estaciones reconocibles, que cada maestra recorre creyendo que la atraviesa sola; en cada estación el sistema deja de hacer algo que le correspondía, y en cada una la maestra recoge la culpa que queda vacante. Conviene recorrerlas en orden, pues Vaillant (2009) ha señalado la inserción a la docencia como la deuda pendiente de las políticas educativas latinoamericanas, y Marcelo (2011) la describe como el eslabón perdido entre la formación inicial y el desarrollo profesional.

Antes de llegar: la evaluación como filtro

La trayectoria comienza fuera de la escuela, frente a un examen. Una de las maestras lo presentó en cuatro ocasiones, sosteniéndose entre tanto con interinatos y estudiando en solitario; llegó a preguntarse si realmente le apasionaba continuar, porque sentía que algo estaba haciendo mal. Ninguna hacía algo mal, pues competían por un número de plazas que no depende de ellas, mediante un instrumento que mide la destreza para responder un examen y no la capacidad de sostener el trabajo pedagógico con veinticinco criaturas de tres años. Valdés (2001) advierte que la evaluación docente puede impulsar la realización profesional y la colaboración, o bien promover recelos, miedos y rechazo; aquí operó como agente de clasificación, y el costo se pagó en años de vida de quienes aspiraban a enseñar, no del sistema que diseñó el filtro.

Al llegar: el desconocimiento normativo como desprotección

Quienes cruzan ese filtro descubren que aprobarlo no equivalía a estar preparadas, porque la formación inicial las habilitó para enseñar aunque no para pertenecer a una institución con reglas escritas, de modo que el marco que rige al magisterio permanece en el terreno del rumor; una maestra reconoció mantenerse alejada de todo lo legal y



Por Madalina Seghete

temer el momento de resolver un trámite de promoción, y otra admitió conocer únicamente lo que se platica entre compañeras. Ese vacío no es carencia individual, sino condición objetiva de desprotección, porque difícilmente se defiende un derecho que se ignora.

A la orfandad normativa se suma el desarraigo territorial, dado que siete de cada diez maestras noveles de aquella zona provenían de localidades situadas a más de cien kilómetros y debieron aprender una ciudad extensa mientras aprendían a dar clase; una relató que al ver la ubicación de su plantel deseó renunciar, y otra lloraba camino al jardín durante su primera semana. Ávalos (2009) sostiene que las condiciones de trabajo del sistema en el que se ingresa no solo afectan las percepciones del nuevo profesorado, sino también el modo en que se socializa y desarrolla sus capacidades; ese malestar no describe un temperamento frágil, sino un diseño institucional que dio por supuesta la adaptación.

Ya dentro: jerarquías entre trayectorias formativas

Podría suponerse que el colectivo escolar repara lo que el sistema omitió, y a veces así ocurre, aunque también es el lugar donde la desventaja se reparte de nuevo; esto último nos corresponde nombrarlo a quienes dirigimos escuelas, porque sucede en nuestro terreno. Una maestra egresada de universidad recordaba la frase con la que una supervisora la presentó ante su directora, encomendándole que la cuidara mucho porque no era normalista, de manera que la etiqueta llegó antes que ella. Mercado (2010) recuerda que las competencias del profesorado no derivan solo de la formación inicial, sino de los aprendizajes construidos durante el ejercicio de la profesión, y Lozano (2011) documenta vacíos también en las escuelas normales, de modo que ninguna institución entrega docentes terminadas; esa jerarquía no describe una diferencia real de preparación, sino que ordena quién merece confianza al llegar.

Lo que debía sostenerlas: la tutoría

Para todas estas estaciones el sistema previó una figura, la tutoría a docentes de nuevo ingreso, concebida como la red que debía tenderse bajo quien empieza; sin embargo, en la zona escolar estudiada las tutoras fueron designadas ante la ausencia de voluntarias, su capacitación se limitó a explicarles cómo cargar evidencias en una plataforma, y varias confiaron que las noveles les formulaban preguntas pedagógicas que no sabían responder (Alvídrez, 2022). Cuando el acompañamiento se reduce a papeleo, la política cumple formalmente y falla en lo sustantivo, y la maestra vuelve a quedar sola justo donde el sistema declaró haberla acompañado.

Manso y Garrido (2021) plantean que se trata de introducir en la realidad educativa a quien comienza, no dejarla al arbitrio sino acompañarla, formulación con consecuencias concretas en cada estación del recorrido, pues exige talleres que expliquen los

procesos normativos antes de enfrentarlos, prácticas prolongadas en contextos escolares reales, colectivos que reciban sin etiquetar y calendarios de tutoría construidos entre tutoras, tutoradas y directoras, con reconocimiento de la dimensión emocional y de género del primer año, sobre todo en un nivel donde casi todas somos mujeres que además sostenemos una casa. No es un asunto menor para la educación inicial, ya que las condiciones en que una maestra llega a su primer grupo repercuten en el acompañamiento que recibirán niñas y niños durante los años más determinantes de su desarrollo.

Una distinción que importa

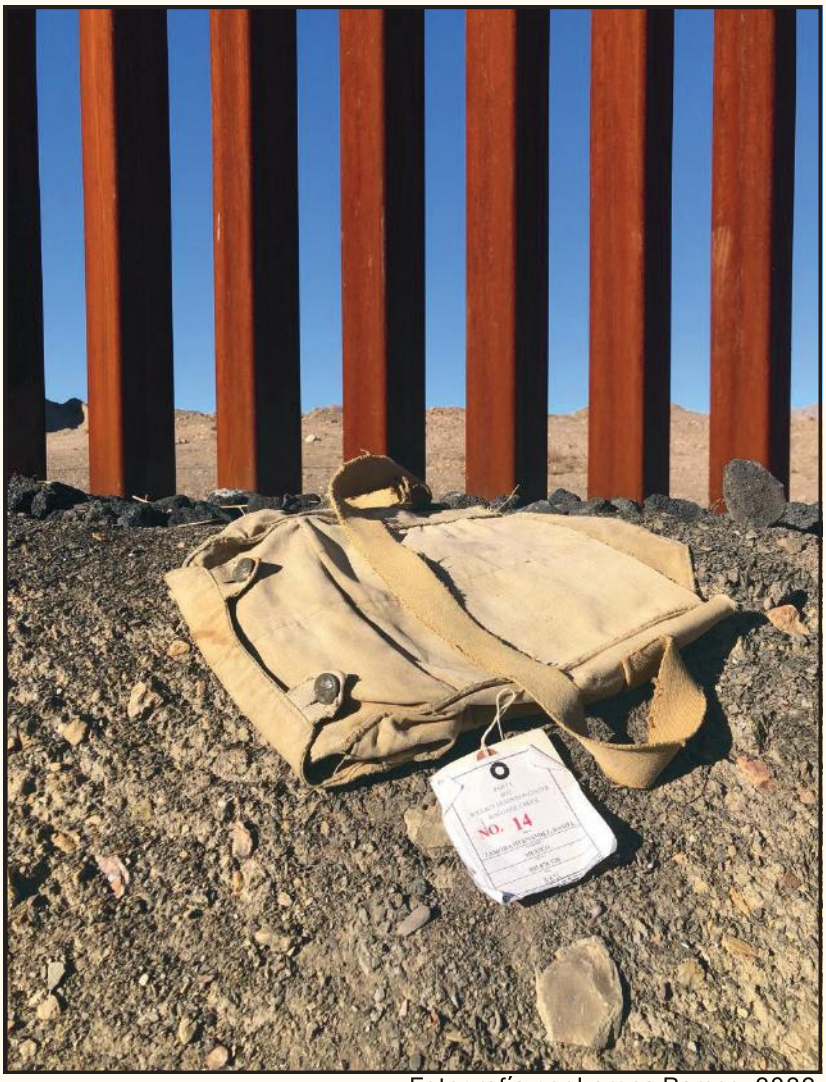
Después de nueve años recibiendo maestras nuevas y de varios más investigando lo que les ocurre, la conclusión que ofrezco a quien está por egresar es una distinción que me tomó tiempo comprender: hay una diferencia sustantiva entre creer que una no sirvió y entender que nadie le tendió una red; lo primero se aguanta en silencio, lo segundo puede exigirse, organizarse y transformarse. Las maestras que acompañé atravesaron cada estación y aun así llegaron cada mañana; merecían algo mejor que la soledad, y quienes vienen detrás también.

Referencias

- Alvídrez, S. G. (2022). Tutoría a docentes noveles. Un fragmento de lucernario desde la frontera de Ciudad Juárez. Chihuahua Hoy, 20(20), 195-230. https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2022.20.8
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1), 43-59.
- Lozano, I. (2011). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo. Actualidades Investigativas en Educación, 24(2), 1-24.
- Manso, J. y Garrido, R. (2021). Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(2), 145-163. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441
- Marcelo, C. (2011). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL, Serie Documentos No. 52.
- Mercado, M. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14(1), 149-157.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(1), 27-41.
- Valdés, H. (2001). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba.

La máscara que uso

Dr. Daniel Zamora Hernández



Fotografía por Lorena Ramos, 2022.

Cuando la gente me ve, usualmente percibe a una persona sonriente. Intento proyectar la imagen de alguien que siempre está feliz; de hecho, cuando se me ve calmado o concentrado, suelen preguntarme si estoy bien. Aprendí que aparentar una alegría permanente es un mecanismo útil, algo que me beneficiaba tanto a mí como a aquellos a mi alrededor. Así es como me acostumbré a llevar esa máscara de la felicidad.

Sin embargo, detrás de mi sonrisa, hay una historia de reconstrucción y resiliencia.

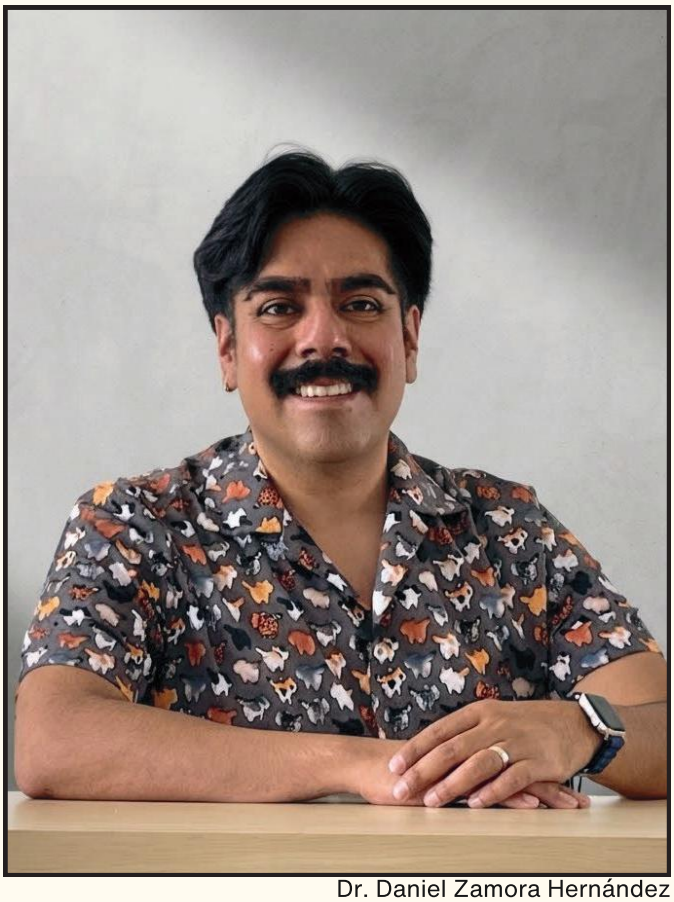
En 2011, mi mundo se desmoronó cuando fui deportado de los Estados Unidos. De un día a otro perdí la vida que conocía, mis planes, mi familia y mi entorno. Me vi forzado a regresar a México y empezar desde cero. Tuve que enfrentar el estigma de ser deportado, la incertidumbre y el dolor de un quiebre de identidad. Pero si el día de hoy me preguntaran si borraría ese capítulo de mi vida, con gusto digo que no. Lo volvería a vivir. Esa experiencia, que en su momento fue devastadora, fue la que me brindó perspectiva y me obligó a encontrar y a forjar mi lugar en el mundo.

La vida es irónica, y siempre tiene formas de sorprendernos. Dos años después de aquel golpe, comencé a trabajar como docente de preparatoria en Universidad Tecmilenio. Justo ese año la institución pasaba por una transformación que buscaba convertir a la escuela en la primera universidad positiva del mundo; incluso lanzó una campaña publicitaria que promovía a la institución que te enseñaba a ser feliz y a descubrir tu propósito de vida.

Y ahí estaba yo, en un aula de adolescentes privilegiados, rodeado de propaganda sobre el optimismo y el bienestar mientras yo aún sanaba mis propias heridas. Y fue en ese entorno que descubrí la Psicología Positiva, y entendí que mi historia no la contradecía, sino que la respaldaba.

A través de los talleres, cursos y diplomados que tuve que tomar para poder compartir la visión de la universidad con los alumnos, entendí que existe un malentendido muy común, y que la psicología positiva no es siempre estar feliz y evadir el dolor. Es completamente lo opuesto. Esta vertiente de la psicología fue impulsada por el psicólogo estadounidense Martin Seligman en 1998, y no nació para crear una felicidad artificial. Seligman propuso que la psicología no debía centrarse en curar la patología, sino en estudiar qué es lo que nos hace florecer como humanos (Seligman & Csikzzentmihalyi, 2000), y para florecer, el sufrimiento es un fertilizante necesario.

Viéndolo de esta manera, el bienestar auténtico no es la ausencia de emociones negativas, sino la capacidad de integrarlas a quienes somos. Cuando un evento traumático rompe la percepción que tenemos de nuestro futuro, el esfuerzo mental y emocional necesario para reconstruirnos es lo que expande nuestra mente, lo que se conoce como crecimiento postraumático (Tedeschi & Calhoun, 1996). Justo de aquí es de donde emerge la resiliencia. Ann S. Masten (2019) define la resiliencia como la capacidad dinámica de una persona para



Dr. Daniel Zamora Hernández

adaptarse exitosamente frente a situaciones adversas que amenazan su funcionamiento, supervivencia o desarrollo. No se trata solo de aguantar los golpes, o de hacerte más fuerte con lo que no te mata, sino de entender por qué lo que no nos mata nos brinda herramientas para reorganizar nuestra vida con mayor sabiduría.

Todas nuestras experiencias moldean nuestra reactividad ante el entorno. Cuando nos enfrentamos a situaciones estresantes o desafiantes, nuestro pasado se convierte en una biblioteca de recursos. Podemos recordar y analizar lo que ya hemos vivido y darnos cuenta de que ya sobrevivimos a aquellas situaciones que pensábamos que no podríamos superar, y entonces podemos desactivar el pánico. Entonces podemos evaluar la nueva situación en la que nos encontramos y verla no como un callejón sin salida, sino como un desafío más que tarde o temprano lograremos superar.

De cierta manera, este proceso de crecimiento al enfrentar la dificultad se asemeja al concepto de la psicología del desarrollo de Lev Vygotsky (1978). Aunque Vygotsky usó el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para explicar cómo un estudiante aprende cosas nuevas gracias al "andamiaje", se puede vincular al desarrollo emocional cuando comparamos que la adversidad a la que nos enfrentamos nos exige estirar nuestros recursos emocionales al límite para no hundirnos, y que a través de las experiencias pasadas, podemos apoyarnos para superarlas y expandir nuestra zona real, lo cual nos lleva a ya no sentir ansiedad o pensar que lo que vivimos es un callejón sin salida.

Hoy entiendo que mi sonrisa no se debe a la necesidad de sostener una máscara o cumplir con una expectativa de felicidad permanente, sino porque reconozco el valor de mi historia, con sus altibajos y épocas oscuras. La psicología positiva me ayudó a entender que no debemos temerle a los momentos de introspección o incluso a los de nostalgia, porque la salud mental no puede ser medida por la ausencia de dolor o dificultades, siono por la capacidad que tenemos como personas para integrar estas experiencias negativas y reconfigurarlas para cumplir con nuestro propósito de vida (Frederickson, 2001).

Aprender a ser feliz no es algo que ocurra de un día para otro ni que requiera ignorar las cicatrices de nuestro pasado. Significa sentir orgullo por el andamiaje construido en la adversidad y entender que somos capaces de elegir el crecimiento justo en el momento en que todo parece estar mal.

Referencias

- 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. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5
- Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. World Psychiatry, 18(1), 101–102. https://doi.org/10.1002/wps.20591
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9(3), 455–471. https://doi.org/10.1007/BF02103658
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

El amor también educa: otra forma de guiar cuando los niños tienen rabietas

Aitana Judith Molina

En la educación de los niños pequeños muchas veces los adultos pensamos que el castigo o el aislamiento son la mejor forma de corregir conductas como llorar, golpear o morder. Sin embargo, diversas investigaciones actuales de la educación infantil proponen algo diferente: acompañar al niño con afecto y comprensión.

Durante los primeros años de vida los niños están aprendiendo a reconocer y expresar sus emociones en compañía de otras personas. Por esta razón, la forma en que los adultos reaccionan puede ayudarles a aprender, a asimilar y adaptarse, o, por el contrario, hacer que el niño sienta frustración y rechazo.



Vecteezy.com

Tiempo Fuera

Cuando un niño golpea o muerde, muchas veces lo hace porque todavía no sabe expresar lo que siente con palabras. Puede estar enojado, frustrado, cansado o buscando atención. En lugar de entender, o visibilizar esto, algunos adultos consideran mejor separarlo del grupo o castigarlo utilizando el método “tiempo fuera”. Aunque parece una solución rápida, no siempre ayuda a los niños y niñas a comprender lo que está pasando, ni a aprender una mejor manera de actuar (Castillero, 2026).

Algunas personas afirman que el t*iempo fuera* no es un castigo y usan palabras como *consecuencias*, o *tiempo de renovación*, para hacer que este método suene benévolo, logrando que los padres y educadores lo perciban como inofensivo y beneficioso; realmente es lo contrario, ya que estamos ignorando y aislando al niño o niña.

Es bastante probable que los niños vean esta forma de aislamiento como abandono y pérdida del amor. Nada es más aterrador para un niño que la retirada de amor; junto con el miedo aparece la inseguridad, ansiedad, confusión, rabia, resentimiento y baja autoestima (Solter, 2023). Parlakian (2023) menciona que el tiempo fuera puede también causar vergüenza y humillación, especialmente cuando se aplica frente a otros niños.

Debemos recordar que el llanto es un mecanismo sano que libera tensión o estrés ayudando a aliviar la tristeza y la frustración. Por lo tanto, un método más efectivo es la escucha atenta, que previene la frecuencia de comportamientos no deseados. Sería más útil enseñar a los niños habilidades de resolución de conflictos, en lugar de mostrar que la única manera de solucionar situaciones es cortar la comunicación.



Vecteezy.com

Abrazar a los niños que golpean o muerden es mucho más efectivo que aislarlos. Un abrazo firme pero con amor, crea seguridad y calidez mientras protege a otros niños de hacerse daño. Welch (como se citó en Solter, 2023), afirma que “expresar los sentimientos genuinos (a través del llanto y la rabieta) protege al niño de no deshacer sus vínculos seguros. Los niños necesitan más amor y atención cuando menos lo merecen.”

Considero que no es necesario aislar a los niños y retener nuestro amor para enseñarles cómo portarse bien. De hecho, es posible ayudar a los niños a aprender a ser conscientes de sus sentimientos y acciones sin usar castigos, premios, o consecuencias. Cada situación es diferente, requiere empatía y creatividad por parte del adulto (Requejo, 2015).

Por ejemplo, cuando un niño muerde a otro, el adulto puede separar a los niños para evitar daños, hablar con calma a la altura del niño, nombrar la emoción y mostrarle otra forma de actuar para autorregularse. Con el tiempo y con acompañamiento constante, el niño aprenderá a controlar mejor sus emociones (Elías, 2024). Así como una planta requiere de tierra, agua y sol para florecer con fuerza, los seres humanos necesitamos de un entorno seguro que nos permita expresar nuestras emociones. Brindando lo necesario para un crecimiento sano e integral.

En conclusión, educar a los niños pequeños no se trata solamente de dar aprendizajes o corregir conductas, sino de comprender lo que sienten y guiarlos con respeto. Como futura maestra de educación inicial, considero que es importante crear ambientes donde los niños se sientan seguros, queridos y sobre todo comprendidos. Cuando los adultos los tratamos con paciencia y afecto, ayudamos a los niños a desarrollar confianza, empatía y habilidades de socialización y comunicación.

Referencias

- Castillero, O. (2026). Tiempo fuera: ¿en qué consiste esta técnica de modificación conductual?. Psicología y mente. https://psicologiaymente.com/desarrollo/tiempo-fuera
- Elías, M. (2024). ¿Cómo actuar cuando los niños pegan o muerden ?. Sant Joan de Déu. https://escolasalut.sjdhospitalbarcelona.org/es/consejos-salud/salud-mental/ninos-agresividad-como-actuar
- Parlakian, R. (2023). ¿El tiempo fuera es útil o perjudicial para niños pequeños?. Zero to three. https://www.zerotothree.org/resource/el-tiempo-fuera-es-util-o-perjudicial-para-ninos-pequenos/
- Requejo, M. (2015). Cómo solucionar problemas de conducta en niños. Psicología Integral. https://psicologointegral.com/como-solucionar-problemas-conducta-juegos-apego-ninos/
- Solter, A. (2023). Las desventajas del tiempo fuera.Aware Parenting Institute. https://www.awareparenting.com/tiempofuera.htm

Los ecos de Freire ante las fugas de sentido en la frontera norte

Dra. Brenda Irán Ordoñez Quesada
Mtra. Iris Yasmín Durán Ibarra
Mtro. Erick César Orozco Gutiérrez

Maestras y maestros, esta carta se escribe desde la frontera norte, en la cual las fogatas también esparcieron su fuego. Donde cada mes la antorcha de Freire nos permitió tener acalorados diálogos. El desierto, la aridez, la sequía, las espinas y el contexto adverso nos proporcionaron el paisaje para la reflexión contextual a partir de pensar los conceptos que aporta Paulo Freire, para nuestras escuelas y realidades educativas.

La carta se compone de tres momentos, en el primero de ellos describimos nuestro territorio convulso. Posteriormente, abordamos los retos que encontramos desde la docencia para este contexto en particular, partiendo de tres fugas de sentido para el sistema educativo, que identificamos en las fogatas. Se resumen en la fuga de sentido de la pedagogía docente, la laboral y del acceso educativo. Cerramos la carta con un apartado que, como integrantes de la fogata nos motiva, pensar a las y los educadores como agentes de esperanza de frente a las fugas de sentido. Hemos palpado esa posibilidad en nuestras discusiones y praxis.

Ciudad Juárez. Nuestro territorio convulso.

Para ubicarnos en la geografía social es necesario compartir algunos datos relevantes del territorio. Ciudad Juárez es la principal ciudad en el estado de Chihuahua en términos poblacionales y económicos, no así en infraestructura pública ni recursos. Acá nos desempeñamos poco más del 36 por ciento de maestras y maestros de nivel básico y medio superior (Plan Estratégico de Juárez, A.C., 2025; INEGI, 2024).

El trabajo maquilador es una de las características de la ciudad y la participación de las madres y padres de familia en las escuelas está supeditada a eso y, los segundos y terceros turnos laborales en la industria maquiladora dan la posibilidad de, por lo menos, llevar a las y los niños a las escuelas en el horario de entrada y recogerlos rápidamente a la salida. No es de extrañar que algunos educadores se sientan frustrados con la baja participación de madres y padres de familia en sus actividades escolares sobre todo en las primeras fases, en las cuales la colaboración con las familias es esencial. También es frecuente que abuelas y hermanos mayores tomen el lugar de las jefas de familia asumiendo las responsabilidades educativas.

En un territorio con violencia el crimen organizado abre un horizonte posible para las y los jóvenes de las clases populares, para los cuales la escuela no resultó una opción viable. A más de una década de este cambio en la política de seguridad el crimen organizado fortalece sus filas con jóvenes que contrata para hacer labores de vigilancia, venta de drogas o asesinato de personas consideradas rivales de sus organizaciones. Ante este panorama ¿qué aprendizajes ofrecemos a nuestros educandos



Reunión con responsables de familia, en la primaria Miguel Ahumada.*

“...la escuela es algo predecible, con una estructura rígida en la que se valora poco la opinión y visión de las y los alumnos”

que tengan sentido para analizar y entender una sociedad como la que experimentamos?, será válido discutir las implicaciones que guarda el caso del rancho Izaguirre con el consumo individual de sustancias ilícitas de los estudiantes. Será necesario explicar a las y los niños de primaria que la gráfica en la cual analizan la disminución de la población rural se explica, en parte, por la etapa de violencia que se experimentó en las zonas rurales que colindan con el río Bravo.

Partimos de que no podemos cambiar la realidad vivida, sin embargo, las reflexiones deben conducir por el sendero de la utopía, de la creatividad, de la contingencia y la posibilidad de algo mejor, como educadores debemos compartir los ejemplos del cambio, las otras rutas que se pueden transitar en comunidad.

Hasta aquí el primer momento de la carta, el contexto, el territorio convulso. Ahora abrimos paso al segundo momento que consiste en una discusión que absorbía parte sustancial de nuestras reflexiones dedicadas a los retos educativos que identificamos.

Los retos de la docencia.

Habría que confesar que, al leer las primeras obras de Paulo Freire, nos planteamos una serie de preguntas y argumentos, algunas veces más como justificación, algunas veces como argumentos críticos al contexto histórico y social en el que elaboró su obra y su pertinencia en nuestra práctica actual.

Recordamos comentarios tales como “¡ah qué chiste a los grupos de Paulo Freire nadie los mandaba a la fuerza como a mis alumnos!”, “¡los participantes en sus grupos estaban blanditos para colaborar y aprender!”, “¡trabajaba con adultos jóvenes, pero no con niños de preescolar!” o “¡con adolescentes, no trabajó!” “¡En los sesenta, era más factible la participación en espacios de formación!”, “en sus tiempos los profesores estaban más legitimados!”, entre otros. Sin embargo, al paso del tiempo encontramos que estos reproches en realidad eran retos, necesidades y, en dado caso, condiciones específicas como

consecuencias de un sistema socioeconómico cultural específico, desde el cual nos tocó trabajar y ante el cual nos toca construir una postura crítica.

La fuga de sentido de la pedagogía docente.

En nuestra actividad docente encontramos condiciones y dinámicas que conforman un reto para las y los docentes. Estos retos de los cuales hablamos tienen que ver con dos cosas: por un lado, retos de origen pedagógico relacionados con la disposición de las y los alumnos para entablar la relación de enseñanza aprendizaje y, por otro lado, retos relacionados con el contexto histórico sociocultural en el cual nos tocó desarrollar nuestra labor, desde nuestras latitudes y códigos postales.

Es indudable que las nuevas generaciones cada vez más expresan una actitud negativa a la escuela, predisposiciones presentes en la mayoría de los niveles educativos, creemos que ante esto se pueden ver múltiples factores por ejemplo que: la escuela es algo predecible, con una estructura rígida en la que se valora poco la opinión y visión de las y los alumnos, entre otros factores que implican la negación de sus deseos, sueños, intereses, saberes y sus estilos de vida. Estos factores configuran una escuela represiva/opresora en la que cada vez se adaptan menos, esto en algunos casos se traduce en abandono escolar.

“...la escuela es algo predecible, con una estructura rígida en la que se valora poco la opinión y visión de las y los alumnos”

Por otra parte, es común en nuestra práctica, principalmente en el nivel secundaria o bachillerato, escuchar en las aulas “¿Pa´ que estudio si puedo jalar pa´ la maña profe? Voy a ganar más que usted en un ratito. ¿Esto para que me va a servir? ¿Por qué sigo estudiando?”. Estas preguntas sólo evidencian una situación preocupante, la escuela no representa para ellos un factor que promueva la mejora de su calidad de vida, estabilidad y movilidad social.

La fuga de sentido laboral.

Si bien creemos que esta situación es tristemente generalizada en el país, creemos que desde donde escribimos la situación se ha exacerbado, primero bajo la implementación del modelo maquilador y su alta demanda de mano



Atención psicológica a estudiantes, en la primaria Miguel Ahumada.*

de obra no calificada, que ha propiciado que las familias den prioridad a la inserción laboral a muy temprana edad, incluso desde los 15 años. La actividad del crimen organizado y el narcotráfico promueven un estilo de vida deseable para los jóvenes quienes ven, en las actividades delictivas, una opción que a corto plazo satisface sus impulsos de consumo y reconocimiento.

El reclutamiento de adolescentes y jóvenes en los últimos años se ha recrudecido por el tráfico de personas, una actividad que ha dado oportunidad a las y los jóvenes de involucrarse en una labor quizá menos riesgosa, pero lucrativa. En la actualidad, “cuidar pollos” o “cruzar cajas” son posibilidades laborales para un sector de las juventudes populares de la ciudad, dinero, no fácil, pero sí rápido.

> “¿Qué hacer entonces en una ciudad diseñada para ser fuerza laboral a temprana edad, en donde la oferta educativa es limitada? ”

La fuga de sentido del acceso educativo.

Si la escuela cada vez es más repulsiva para las y los estudiantes, si el estudiar no representa salir de condiciones precarias o asegura llegar a un empleo bien remunerado y el sistema educativo entorpece el acceso a la educación más básica ¿Qué hacer entonces en una ciudad diseñada para ser fuerza laboral a temprana edad, en donde la oferta educativa es limitada? ¿Qué podría ofrecer la escuela ante esta inmediatez del crimen organizado? y ¿Cuál sería en este contexto, el rol de quien educa?

En las colonias populares que se ubican en los linderos de la mancha urbana limitados por la cadena montañosa al oeste y que



Atención psicológica en la primaria Miguel Ahumada.*

siguen la ruta hasta el suroriente de la ciudad, la densidad de población ha crecido exponencialmente concentrando a poco más de 30 por ciento de la población total de la ciudad. En suma, la población del suroriente asciende a 459,697 personas (Barraza y Almada, 2024).

El documento Espacios educativos para el suroriente. Suroriente de Juárez una zona con crisis migratoria indica que 30 por ciento de esta población expresada en 137,909 personas está en edades de 5 a 19 años y la oferta educativa se estrecha considerablemente con 71 escuelas primarias, 20 secundarias y 8 preparatorias (Barraza y Almada, 2024). Por ello, el déficit de escuelas para estudiantes es considerable. Las implicaciones que esto tiene para una sociedad con altos índices de violencia son determinantes. La pregunta de fondo podría ser ¿qué hacen las niñas, niños y jóvenes que no tienen acceso a la educación? En el caso de jóvenes sin estudios ¿en qué centros de trabajo

son contratados sin comprobantes de educación?

La discusión es profunda, no se agota en la pedagogía, lo laboral o el acceso educativo, no obstante, queremos cerrar compartiendo con ustedes lo que creemos firmemente sobre nuestra labor docente y las posibilidades que vislumbramos.

Las y los educadores como agentes de esperanza.

Nosotros también nos hicimos el mismo cuestionamiento que un amigo le hizo a Freire al preguntarle “Pero ¿cómo, Paulo, una Pedagogía de la esperanza en medio de la desvergüenza que en ese momento asfixia a Brasil?” (Freire, 2024a, p. 23) la cual la trasladamos a nuestro territorio ¿Cómo ser un maestro que aplica esta pedagogía en Ciudad Juárez, Chihuahua? Encontramos una respuesta sencilla dentro de su obra la cual refiere que “hay una esperanza, no importa que no sea siempre audaz, en las esquinas de las calles, en el cuerpo de cada una y de cada uno de nosotros” (Freire, 2024a, p.24).

En nuestro caso después de estas fogatas consideramos que podemos trabajar con una visión más humana, democrática y amorosa, como es el trabajo que realizamos con los niños del preescolar, que desde esa edad ya presenciaron actos terribles, como asesinatos que presencian y luego cuentan a la escuela, además de que su comportamiento se modifica o desde la preparatoria llamada de segunda oportunidad, porque reciben a los alumnos que ya han sido expulsados de otras escuelas o no pudieron acceder en su momento al bachillerato y, de los cuales su expediente personal está lleno de experiencias sumamente difíciles.

Como maestros y maestras progresistas o como agentes de esperanza y en la que se entiende que es necesario anclar esta a la práctica, encontramos en Freire (2024b) la lectura de nuestras realidades como docentes, en donde nos descubrimos como opresores en las aulas como en el caso de nuestra compañera maestra de preescolar que compartió que es muy fácil ser opresores en ese nivel puesto que, por la edad de los niños es común que se caiga en la idea de que hay que enseñarles y guiarlos en todo, sin dar oportunidad de que incluso a esa edad es posible considerarlos, escucharlos, sobre lo que quieren aprender; fomentando a temprana edad el derecho a ser escuchados y a expresarse.

> “Freire nos invita a que seamos éticos, a que intervengamos, a desmontar narrativas para generar cambios radicales en nuestras prácticas y manifestar nuestra expectativa de un mundo mejor. ”

A la vez nos identificamos oprimidos como parte de un sistema, que como docentes estamos bajo el mando de un director, de un supervisor de un jefe de sector, etcétera. Cuyas formas de trabajo se nos impone a realizarlas, sin embargo, una vez conscientes de esto podemos hacer cambios en nuestra práctica educativa y tener un acercamiento a estos cambios. Esto lo podemos apreciar en la obra Pedagogía de la autonomía en donde Freire (2024) menciona algunas de las exigencias de enseñar de las cuales podemos hacer uso.

Paulo Freire (2024) nos muestra que enseñar exige rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, materialización de las palabras, riesgo, rechazo de cualquier forma de discriminación,

reflexión sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural, entre otras.

Nosotros, particularmente, reflexionamos las que refieren que enseñar es una especificidad humana donde se exige seguridad, competencia profesional y generosidad, compromiso, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, libertad y autoridad, una toma consciente de decisiones, saber escuchar, disponibilidad para el diálogo, reconocer que la educación es ideológica, y sobre todo que la educación exige querer bien a los educandos. En suma, humanizar la educación (Freire, 2024).

Durante este tiempo de lectura pudimos reflexionar la forma en la que nos acercamos a nuestros alumnos, dialogando sobre nuestro compromiso de ser congruentes con lo que decimos y lo que hacemos Freire nos invita a que seamos éticos, a que intervengamos, a desmontar narrativas para generar cambios radicales en nuestras prácticas y manifestar nuestra expectativa de un mundo mejor. Donde sepamos escuchar con disposición a los educandos, desafiar a los estudiantes para que se perciban como protagonistas o arquitectos de su propio conocimiento y de cómo aprenden.

Uno de los aspectos que sin duda hemos podido considerar como pieza fundamental en nuestra relación con las y los alumnos se refería a esa afectividad con ellos, que podamos cultivarla sin miedo a expresarla y, aunque no sea parte de una formación docente dentro de las escuelas normales o universidades, que se ofrezca en los talleres o capacitaciones que se brindan a los maestros.

La afectividad debería de considerarse como necesaria, tomar conciencia de ella para mejorar nuestra práctica y que en nuestro caso leer algunas de las obras de Freire nos ha permitido ser conscientes para modificar algunas prácticas convencidos de que nuestros alumnos tienen un horizonte distinto a las circunstancias adversas que les rodean. Por su parte, las y los maestros caminamos en la utopía de la influencia que ejercemos, aun dentro de un territorio tan violento.

*Las fotos fueron tomadas en una primaria rural del Valle de Juárez en el contexto del proyecto Violencias, grupos vulnerables y deserción escolar. Análisis para su comprensión, incidencia y transformación social implementado por la UACJ y la Dra. Brenda Irán Ordoñez Quesada como investigadora asociada del CID. El periodo de implementación fue de septiembre de 2024 a octubre 2025.

Referencias

- Barraza, L., & Almada, T. (2024). Espacios educativos para el suroriente. Suroriente de Juárez una zona con crisis humanitaria [Manuscrito no publicado]. Red Tira Paro.
- Freire, P. (2024). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. SEP, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2024a). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. SEP, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2024b). Pedagogía del oprimido. SEP, Siglo XXI Editores.
- INEGI. (2024). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024. INEGI. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19
- Plan Estratégico de Juárez, A. C. (2025). Informe Así Estamos Juárez 2025. Plan Estratégico de Juárez, A.C. https://planjuarez.org/wp-content/uploads/2025/06/AEJ2025.pdf



Pixabay

La indefensión aprendida y el desarrollo humano: el impacto del paradigma punitivo en la educación a lo largo de la vida

Dra. Diana Gutiérrez Tena

Hace tiempo que se vincula palabra desarrollo al crecimiento económico, sin embargo, el desarrollo humano trasciende la preparación para el trabajo y la satisfacción de las necesidades básicas; responde a la expansión de las libertades y las capacidades del individuo para llevar una vida plena. Al respecto, Villarreal y Zayas (2021), exponen metas de bienestar global e indicadores propuestos por organismos internacionales los cuales exigen sociedades con aprendizaje continuo, resiliencia y bienestar socioemocional. Contraviniendo este propósito, en la actualidad los autores advierten sobre el sistema educativo favoreciendo la producción de mera mano de obra, ciudadanos desprovistos de pensamiento crítico y agencia.

Por ello es importante revisar el carácter punitivo de la escuela, el cual genera un fenómeno paralizante conocido como la indefensión aprendida (Seligman, 1972). Al priorizar la sanción y penalizar el error, el sistema educativo destruye la iniciativa y la autonomía, enseñando a los individuos que explorar o innovar es peligroso. Para medir el progreso real de la sociedad, los enfoques modernos exigen un bienestar fundamentado en las libertades individuales, entendiendo el "desarrollo como libertad", tal como lo postula Amartya Sen (2000). Sin embargo, el uso del castigo como control vertical empuja a los alumnos a la pasividad (Ortiz, et. al, 2023). A continuación, se presenta cómo la indefensión aprendida impacta

las distintas etapas del ciclo vital (infancia, adolescencia, adultez y adultez tardía), demostrando que solo mediante una educación emancipadora, basada en la experiencia y libre de castigos, podremos alcanzar el verdadero desarrollo humano.

La educación inicial es clave para el desarrollo cognitivo, físico y socioemocional de los niños. En estos primeros años, los infantes descubren el mundo a través del juego, la curiosidad y la experimentación. Desde la perspectiva del desarrollo humano integral, la educación temprana juega un papel fundamental en la reducción de desigualdades. No obstante, es en esta misma etapa donde el modelo punitivo comienza a gestar indefensión aprendida. El aprendizaje natural del ser humano requiere espontaneidad; como señalan León y Pereira (2004), "se deben permitir los aprendizajes espontáneos que recurren al ensayo y error". Cuando la escuela inicial castiga las equivocaciones e impide el libre movimiento en esta sensible etapa de plasticidad cerebral, el niño asimila que su iniciativa es peligrosa. El miedo a fallar y a ser reprendido frena su curiosidad, entonces aprende por evitación en lugar de por descubrimiento (Ortiz, et. al, 2023). Asimismo, si durante la infancia la educación se enfoca en enfatizar problemas y limitaciones mediante la sanción, los niños se vuelven defensivos y resistentes a aprender cosas nuevas. Por lo tanto, para que la educación reduzca verdaderamente las brechas de desigualdad, debe abandonar el paradigma del castigo, garantizando espacios de libertad donde el niño sea un sujeto activo.

Posteriormente, durante la adolescencia se presentan transformaciones marcadas por el desafío de consolidar la identidad y la autonomía. Durante esta etapa, la educación secundaria debería constituirse como un espacio seguro para el fortalecimiento del autoconcepto y para la formación de competencias ciudadanas. La realidad demuestra lo contrario. La escuela secundaria suele priorizar la memorización estandarizada y el cumplimiento de currículos rígidos, castigando la duda o la divergencia.

En esta etapa, la indefensión aprendida se manifiesta a través del aislamiento, la apatía y la adopción de una actitud pasiva para proteger la integridad frente a un sistema de control vertical. Al percibir que experimentar o cuestionar conlleva penalizaciones que afectan su expediente académico o su aceptación social, el adolescente suprime su intuición. La educación debe priorizar la emancipación y el empoderamiento para responder a los retos de la adolescencia; el sistema educativo debe combatir el desinterés escolar, integrar lo intelectual con lo socioemocional, transformar el error en un insumo pedagógico y otorgar agencia al adolescente.

“Solo mediante una educación emancipadora, basada en la experiencia y libre de castigos, podremos alcanzar el verdadero desarrollo humano.”

El impacto del modelo punitivo escolar trasciende las aulas y se infiltra en la vida adulta, afectando el desarrollo profesional y personal. Los adultos, condicionados durante años por un sistema que anuló sus capacidades intuitivas ante escenarios complejos y penaliza el ensayo y error, evitan asumir riesgos. En un mundo globalizado y en constante cambio tecnológico, la educación continua formal e informal es indispensable para que los adultos puedan adaptarse a nuevas formas de trabajo y de vida. Sin embargo, la educación formal con frecuencia falla en preparar adecuadamente a los adultos para estos cambios. (Richards, 2018). Formado bajo esquemas tradicionales y presionado por la estandarización, el individuo pierde su autonomía y replica la estructura punitiva, perpetuando el ciclo. La educación en la adultez sólo será verdaderamente transformadora si logra emancipar al individuo de estas barreras internalizadas, favoreciendo la conexión de la experiencia práctica con la capacidad de agencia y la innovación.

Finalmente, al llegar a la adultez tardía o vejez, el desarrollo humano enfrenta uno de sus mayores retos: la invisibilización del derecho a la educación. En una sociedad que mide el valor de los individuos casi exclusivamente a través del ingreso económico y la productividad laboral, las personas mayores son marginadas de los procesos de aprendizaje. A pesar de esta invisibilización, la educación en la vejezofrece inmensos beneficios para el bienestar mental, emocional y social. Autores como Richards (2018) destacan la importancia intercultural de las "revisiones de vida" (life reviews) en esta etapa. El aprendizaje en la adultez tardía no busca la competencia externa, sino un proceso interno de autoconocimiento, integración de la experiencia vital y aceptación. Fomentar espacios de educación no formal para adultos mayores previene el deterioro cognitivo, reduce el aislamiento social y promueve lo que se conoce como "gerotrascendencia". Omitir este derecho es un acto de marginación que priva a la sociedad de la sabiduría de sus mayores, contradiciendo el principio de que el desarrollo humano es un proceso continuo que abarca hasta el último día de vida.

Queda claro que el desarrollo humano es un proceso complejo y continuo, ligado a la educación en todas las etapas de la vida, entonces vale la pena considerar el impacto negativo de la indefensión aprendida que la escuela tradicional ha sembrado para consolidar las metas de bienestar y progreso. Hemos construido un sistema que, en lugar de expandir las libertades, empuja a los individuos a la pasividad y al miedo al fracaso, limitando la curiosidad en la infancia, paralizando la identidad en la adolescencia, estancando la agencia en la adultez y marginando la sabiduría en la vejez.

Para revertir esta desconexión, se debe repensar la escuela para que integre las emociones y acepte el ensayo y el error como principios innegociables del crecimiento humano. Al erradicar el carácter punitivo de las aulas devolviendo la agencia a los estudiantes y docentes, la educación podrá avanzar hacia su verdadero propósito: no el de fabricar piezas obedientes para el mercado laboral, sino el de forjar seres humanos libres, resilientes y plenos a lo largo de todo su ciclo vital, donde el deseo de aprender sustituya el miedo a fracasar.

Referencias

- León, A., Pereira, Z. (2004). Desarrollo humano, educación y aprendizaje. Educare, 71–92. ISSN-e 1409-4258, N°. 6, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781189
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R.,Yáñez-Urbina, C. (2023). Understanding Punitive Practices in School Coexistence in Chile: Meanings and Uses in the Voices of Protagonists. Revista Electrónica Educare, 27(1), 1-21. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375
- Richards, C. (2018). Human lifecycle development and the experiential learning foundations of an integrated lifelong education framework. Journal of Adult and Continuing Education.
- Seligman, M. (1972) Learned Helplessness. University of Pensylvania. https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/learnedhelplessness.pdf
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad Gaceta Ecológica, núm. 55, pp. 14-20 https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf
- Villarreal, E., Zayas, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. Revista Vértice Universitario, 23(90). https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31

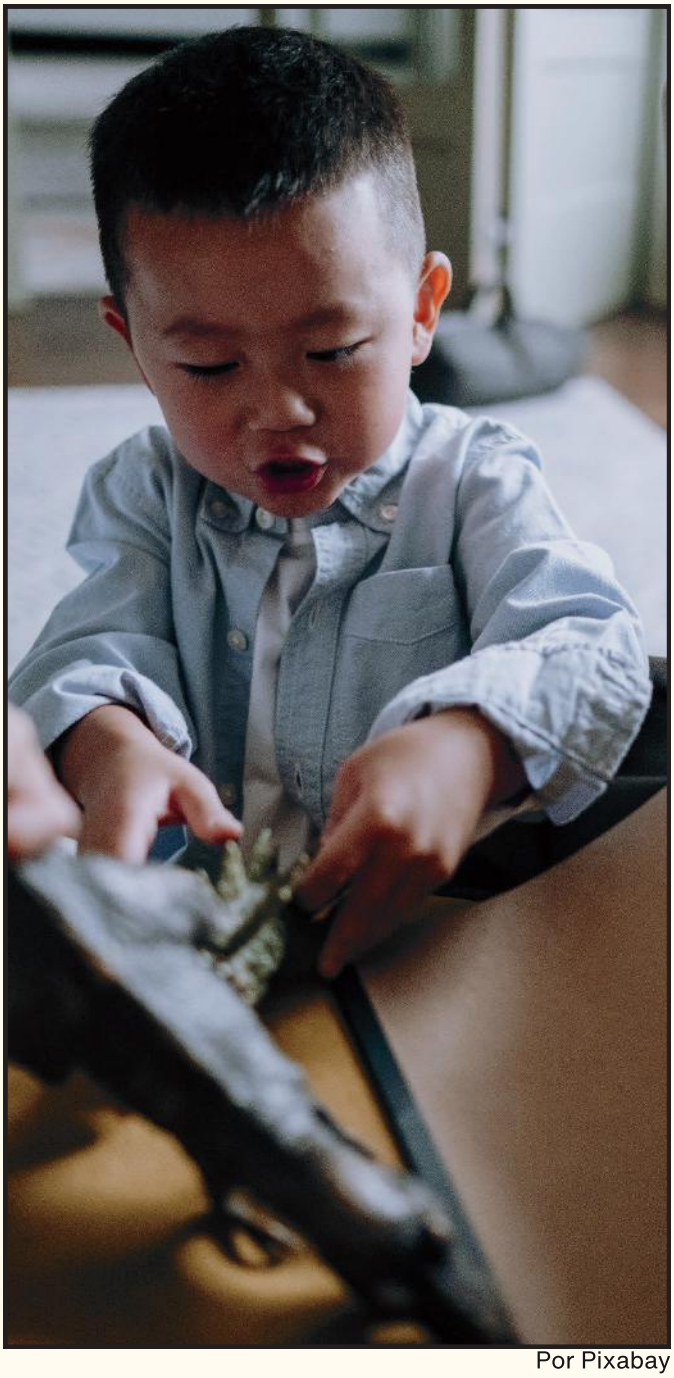
La separación de la vida y el trabajo: crítica a la colonialidad del cuidado

Mtro. José Antonio Serros Martínez

El presente artículo intenta analizar la configuración del entorno laboral contemporáneo bajo una perspectiva que integra la crítica a la colonialidad del trabajo y el enfoque de las capacidades.

Nuestra modernidad capitalista se fundamenta en una separación tajante de origen eurocéntrico entre el trabajo y la familia, entre el ámbito público de la producción y la esfera privada de la reproducción. Esta estructura nos obliga a actuar en el espacio laboral como si no tuviéramos vínculos afectivos o responsabilidades biológicas. Como señala Guadarrama Arroyo (2021), el capitalismo estableció esta separación para invisibilizar el trabajo reproductivo, el cual sirve a la acumulación de capital, pero que no es remunerado.

Y es que lejos de ser un conflicto aislado, la presencia de infantes en el espacio profesional o universitario materializa una tensión estructural: la división artificial entre las esferas de la producción y la reproducción, porque cuando un trabajador o estudiante integra a sus hijos en la dinámica laboral, esta línea se desdibuja, evidenciando que el ser humano es un sujeto integral (Gálvez Amores, 2021). El conflicto no surge por la presencia de los niños en sí, sino por la persistencia de una colonialidad del trabajo que le quita importancia al cuidado como una actividad necesaria para la organización social, reduciéndolo a una mera interferencia improductiva (Quijano, 2000).



Por Pixabay

Ahora, desde la perspectiva de Amartya Sen, el bienestar y el desarrollo deben evaluarse según las capacidades; es decir, las libertades reales que tienen las personas para ser y hacer aquello que valoran (Vite Pérez, 1999). En este marco, la decisión de un padre o una madre de mantener a sus hijos cerca durante la jornada laboral no debe leerse como un "lujo", sino como el ejercicio de una necesidad elemental: garantizar la seguridad y la integridad de los hijos ante entornos externos potencialmente inseguros; una situación tristemente prevalente en nuestra Ciudad Juárez (Bedoya Abella, 2010).

Sin embargo, esta búsqueda de bienestar a veces choca con la necesidad de las instituciones y organizaciones productivas de priorizar la eficiencia sobre la sostenibilidad de la vida. Para la teoría de Sen, un sistema que prioriza el valor de mercancías o costos por encima del valor de la vida de las personas es un sistema que priva de capacidades básicas y reduce la libertad real del sujeto.

Resulta muy relevante, tanto en el aspecto teórico como práctico que esta tensión ocurra en una institución como la nuestra, dedicada a la Educación Inicial. Se revela aquí una profunda contradicción estructural: mientras en el currículo promovemos la formación integral, en la práctica tendemos a invisibilizar los procesos de cuidado que ocurren en nuestra propia cotidianeidad. Al limitar o juzgar negativamente la presencia de las hijas de trabajadores o estudiantes, se rompe la coherencia institucional, reduciendo el cuidado a lo que la lógica colonial y capitalista juzga como una interferencia improductiva en lugar de considerarlo como una actividad necesaria para el buen funcionamiento de la sociedad y el bienestar de sus miembros.

Desarrollar esta idea a profundidad implica reconocer que cuando los padres enseñan a sus hijos el valor del orden y la convivencia en el lugar de trabajo, se generan procesos orgánicos que no deben ser ocultados. Para una comunidad educativa como la del Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez, romper con esta imposición implica dejar de ver las necesidades de reproducción social como un gasto o un estorbo. Por el contrario, visibilizar estos procesos permitiría superar la contradicción existente y construir un entorno laboral saludable, donde la práctica institucional sea el primer testimonio vivo de la formación integral que se promueve en las aulas.

Pareciera que bajo esta imposición constante de la lógica colonial a través de la cultura y de la estructura social, olvidamos la humanidad misma, lo que resalta en nosotros una falta de sensibilidad integradora. Descolonizar el trabajo implica transitar hacia una ecología de saberes, donde dejemos de ver las necesidades de reproducción social como un gasto improductivo y les demos su lugar como el fundamento de un grupo social, un grupo de trabajo, una comunidad saludable.



Por Pexels

En conclusión, la armonización de la vida familiar y laboral en el trabajo requiere superar el pensamiento cartesiano que separa el trabajo del hogar. Reconocer las capacidades de los trabajadores para cuidar y producir simultáneamente no es solo un dilema administrativo o logístico, sino como una condición de posibilidad para un desarrollo humano basado en la libertad y la justicia social.

Referencias

- Bedoya Abella, C. L. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. Revista Nacional de Investigación - Memorias, 8(13), 277-288.
- Gálvez Amores, I. G. (2021). Influencia de la colonialidad en la comprensión del concepto del trabajo. AZUR Revista Centroamericana de Filosofía, 2(4), 47-51.
- Guadarrama Arroyo, Ó. (2021). El trabajo doméstico y la reproducción social ante la producción. Revista Tramas, 56, 57-82.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-246). CLACSO.
- Vite Pérez, M. A. (1999). Amartya Kumar Sen: notas para pensar la pobreza y la desigualdad social. Análisis Económico, 14(39), 173-181.

Agneta y los cautiverios de las mujeres

Mtra. Zonia Cristina Hernández Alemán

> Más allá de su conciencia,
> de su valoración y de su afectividad
> y en ocasiones en contradicción con ellas, todas las mujeres están cautivas por el solo
> hecho de ser mujeres en el mundo patriarcal.
> (Lagarde, 2005, p. 36)

Un sábado por la tarde prendí la televisión, buscaba ver algo que permitiera desconectarme de las tareas cotidianas. Esa búsqueda me llevó hacia una narrativa denominada “Me llamo Agneta” la cual me permitió reflexionar sobre la condición de las mujeres. Esta película, con tintes de comedia ligera, cuenta una historia que revela una realidad ya planteada por Marcela Lagarde, en su obra titulada “Los cautiverios de las mujeres” (2005), donde señala la normalización del cuidado como destino femenino y la invisibilización de las mujeres como sujetos de su propia historia.

Agneta es una mujer sueca de mediana edad cuya vida parece transcurrir sin sobresaltos. Sus hijos han formado sus propias familias y han abandonado el hogar. Su esposo, obsesionado con un estilo de vida saludable, vive inmerso en sus rutinas y ha dejado de mirar a la mujer con quien comparte la vida. Sin embargo, continúa ejerciendo un control cotidiano sobre ella mediante prohibiciones relacionadas con la comida, la ropa e incluso con la forma en que debe cuidar de sí misma. Duermen en habitaciones separadas, casi no conversan y la intimidad ha desaparecido. A pesar de que el vínculo afectivo prácticamente se ha extinguido, la protagonista continúa ocupándose de él, organizando la vida doméstica y sosteniendo un matrimonio que sobrevive únicamente por la fuerza de la costumbre.

Si le preguntáramos al famoso filósofo francés Pierre Bourdieu (2000) su opinión sobre este tipo de relación nos explicaría que refleja una forma de violencia simbólica, en la cual no se usa la fuerza física, pero reproduce silenciosamente mecanismos de dominación ancestrales en la cual vemos como natural la aplicación del poder androcéntrico y la subordinación femenina.

De esta manera se comprende cómo es que Agneta vive atrapada en una rutina donde su existencia gira alrededor del bienestar de los demás, mientras sus propios deseos permanecen suspendidos, lo cual ilustra con claridad lo que Lagarde denomina el cautiverio de la madre-esposa, representado por una identidad construida desde el mandato de cuidar, servir y postergar las necesidades propias para responder a los estereotipos que el orden patriarcal impone a las mujeres.

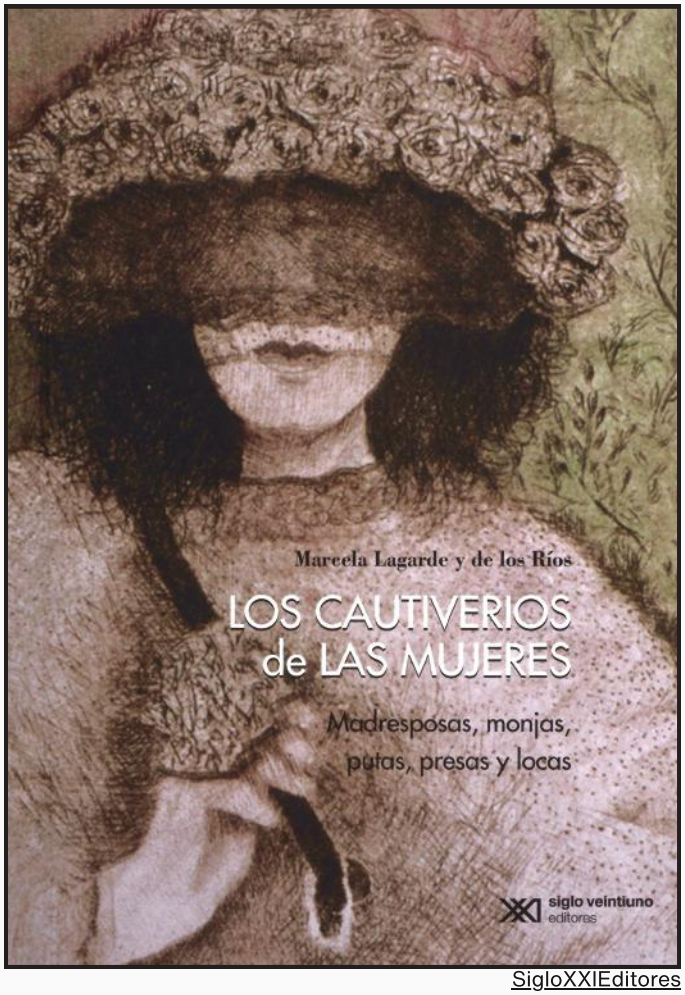
Por lo tanto, la condición de las mujeres no depende únicamente de decisiones individuales, sino del entramado histórico y social conformado por las relaciones de producción y reproducción, y otro tipo de relaciones que estructuran la vida cotidiana. Silvia Federici (2010) sostiene que el capitalismo consolidó una división sexual del trabajo al relegar a las mujeres al ámbito doméstico y de los cuidados. Al naturalizar estas labores como una responsabilidad propia de la naturaleza femenina, invisibilizó su aporte económico y social, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades de género.

A ello se agregan las normas e instituciones políticas y jurídicas, además de las concepciones culturales que establecen los significados, los roles y las expectativas sociales asociados al hecho de ser mujer.

La historia de Agneta representa situaciones vividas por muchas mujeres alrededor del mundo cuya aparente vida tranquila es, en realidad, una prisión simbólica. Nadie le impide salir de casa, trabajar o viajar; sin embargo, los límites más fuertes son aquellos que ha interiorizado. Durante años ha aprendido que ser una "buena mujer" significa sostener a la familia, acompañar al esposo y seguir siendo indispensable para otros, incluso cuando ella misma ha dejado de sentirse viva. El amor disfrazado de deber o costumbre, es quizá una de las formas más eficaces de violencia.

> “...las primeras formas de resistencia no comienzan mediante grandes actos de rebeldía sino en pequeños gestos cotidianos”

Sin embargo, y a pesar de que las mujeres somos presas del miedo al cambio porque, en palabras de Lagarde, es la única forma en que “debemos y sabemos serlo” (Lagarde, 2005, p. 164), en esta narrativa también se resalta la idea de resistencia, que, a pesar de los factores de opresión, las mujeres, ya sea de manera individual o colectiva realizamos en lo cotidiano. En el caso de Agneta las primeras formas de resistencia no comienzan mediante grandes actos de rebeldía sino en pequeños gestos cotidianos, que realiza ante las prohibiciones y control del esposo, como esconder un trozo de queso francés, beber una copa de vino a escondidas o permitirse imaginar otra vida mientras contempla los campos de lavanda desde la pantalla de una



SigloXXIEditores

computadora. Esas mínimas y aparentemente insignificantes acciones representan grietas en esa reclusión simbólica y anuncian la posibilidad de la transformación.

Otro de los actos de resistencia es cuando sale del espacio opresor, hacia un nuevo trabajo, donde resalta la figura de un anciano al que va a cuidar. Este personaje actúa como un espejo que le devuelve una imagen distinta de sí misma. Gracias a esa relación, Agneta descubre que todavía puede decidir sobre su propia vida.

En la trama no es casualidad que cuando decide realizar cambios significativos en su vida, el color morado aparezca en la ropa que Agneta comienza a elegir para sí misma y en los extensos campos de lavanda que rodean el pueblo francés. Históricamente, el morado ha sido insignia de las luchas feministas por la

igualdad y la libertad. En la película funciona como una metáfora visual del tránsito entre la prisión simbólica y la emancipación. Cada aparición del color coincide con momentos en los que Agneta comienza a romper con el cautiverio de la madre esposa y a reconocerse como sujeto de deseo.

En esta película, la historia de Agneta no termina cuando decide viajar hacia Francia, dejando en pausa la relación marital. El verdadero viaje del personaje radica en recuperar su propio ser, su sexualidad y la posibilidad de vivir para sí misma.

Tal vez la mayor aportación de esta película sea el recordarnos que las formas de opresión descritas por Marcela Lagarde (2005) no son solo parte del discurso y teoría feminista, sino que están latentes en los hogares, en las escuelas, en las universidades y en los espacios laborales donde muchas mujeres continúan sosteniendo la vida de los demás mientras postergan sus propios deseos y aspiraciones.



imdb.com

Otras autoras, como Rita Segato (2003), profundizan en la comprensión de estas dinámicas de dominación al sostener que constituyen expresiones de una estructura histórica de poder denominada patriarcado.
Desde esta perspectiva, las formas en que desigualmente se relacionan hombres y mujeres no responden solo a conductas individuales, sino a un orden social que se ha construido y legitimado a lo largo del tiempo. Este orden se reproduce de manera casi automática mediante procesos de socialización, prácticas institucionales y normas culturales que permanecen, en gran medida, invisibilizadas debido a su naturalización en la vida cotidiana.

La película invita a preguntarnos cuántas Agnetas existen en nuestros hogares, instituciones y espacios de trabajo, viviendo cautiverios que rara vez se nombran, pero que limitan profundamente su autonomía.

Referencias

- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion4/Bourdieu1999_LaDominacionMasculina.pdf
- Federici, S. (2010). Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf
- Lagarde y de los Ríos, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas (4.ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Runevad, J. (Directora). (2026). Me llamo Agneta [Película]. SF Studios. Netflix. https://www.netflix.com/title/81735935
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Universidad Nacional de Quilmes.

Del jardín a las nubes

Diana Alejandra Soto Pérez



Imagen por David Barajas

Humberto Rodríguez Terrazas, mejor conocido como Humbe, es un cantante, compositor y productor mexicano de 25 años que se caracteriza principalmente por sus canciones de pop alternativo, aunque también mezcla otros estilos musicales. Posee una gran voz y sus letras son emocionales y personales, que llegan al alma, en las cuales habla de amor, tristeza, crecimiento personal y sentimientos profundos.

Recientemente, Humbe, en compañía de su hermano Emiliano Rodríguez Terrazas compuso una trilogía musical formada por los álbumes Esencia (2023), con canciones como Mamá, Serotonina, TSQ; el álbum Armagedón (2024) con canciones como Novatos, 1960, Bien hecho; y el más reciente Dueño del Cielo (2025) con canciones como Sábanas, REM y Fantasmas. Los tres son álbumes que cuentan una historia sobre la vida, el amor y la reconstrucción

“...pero son momentos en los que tú tienes que entender el amor más fuerte que debes de sentir, es el amor que te tienes a ti no hacia alguien más” - Humbe

emocional, mostrando diferentes etapas del crecimiento personal.

El primer álbum representa tu esencia, donde te conoces y sabes quién eres tú. El segundo representa una estrella: pensar en algo tan bonito que no podría lastimarte, sin embargo, no era una estrella, sino un asteroide que viene a destruir tu jardín, tu mundo, tu esencia... cuando lo descubres te das cuenta de que ya es demasiado tarde. No obstante, el tercero representa la sanación: soltar el pasado y todo lo que te hizo daño, aun cuando tu jardín quedó destruido aprendes a reconstruirte de las cenizas, de ser dueño de lo que sientes, de tu paz, de tu mundo, a pesar de todo lo malo ver las nubes, mirar el cielo y encontrar la fuerza que necesitas.

Sus canciones son para las personas que buscan refugio en la música pues en sus letras se encuentra calma y sanación. A lo largo de su carrera ha sido gran fuente de motivación y autenticidad para muchas personas. Su trabajo representa un recordatorio de la importancia de seguir nuestros sueños y de encontrar alegría en las pequeñas cosas, convirtiéndose no solo en un artista más, sino en una persona que nos anima a lograr ser la mejor versión de nosotros mismos.

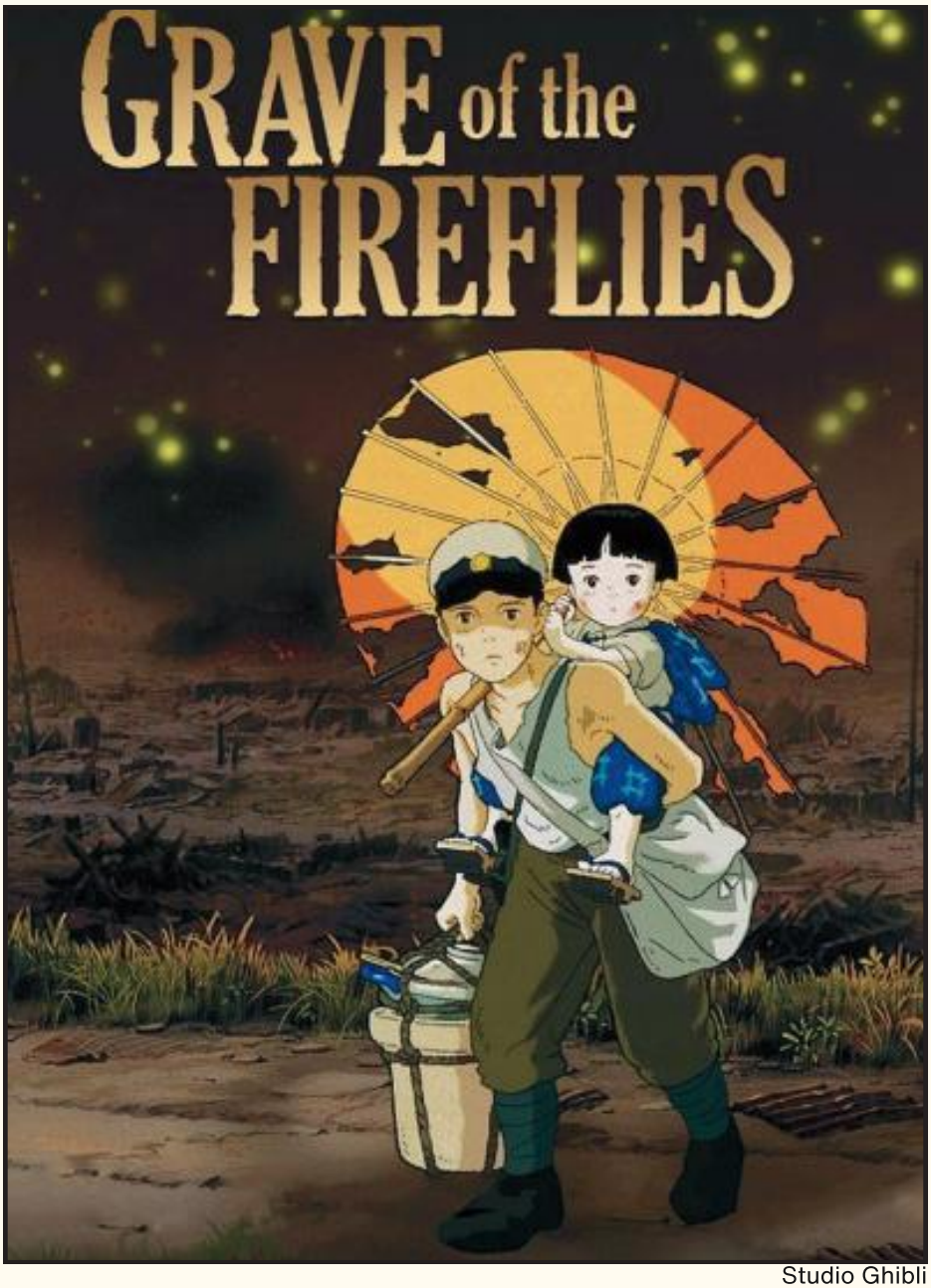
Ser Dueño del Cielo es precisamente eso, dejar de esperar el amor de la película y convertirte en el protagonista de tu propia historia y encontrar tu propia paz.



Imagen por la autora, creada con Inteligencia Artificial (Gemini, 2026).

El desarrollo que no ocurrió: Seita y Setsuko

Mtro. Jorge Alberto Avitia



Studio Ghibli

Después de haber perdido a su madre en uno de los tantos bombardeos sobre Japón por parte de los Estados Unidos de América durante la Segunda Guerra Mundial, Seita, un adolescente de 14 años, y Setsuko, su hermana menor de 4 años, se encuentran en un mundo que ningún niño debería conocer. Un mundo enmarcado en trazos de violencia y muerte, de desesperanza y dolor.

La historia de estos hermanos, basada parcialmente en la vida de Ariyuki Nosada, se muestra con escenas de bombardeos constantes sobre su pueblo, mientras los habitantes buscan refugio y tratan de sobrevivir. A pesar de ser un anime, este filme no es para niños; al contrario, muestra el lado (des)humano y las consecuencias de la guerra en oposición a lo que usualmente muestran las películas de acción, cuyas narrativas tratan de preservar la imagen de facciones que se dividen en buenos y villanos. Lo que este escrito examina es la relación entre los acontecimientos del filme y los efectos que tienen en cuanto al desarrollo socioemocional y neurológico en los protagonistas.

Después de perder a su madre, se da en ambos hermanos una ruptura de lo que John Bowlby (1969) llamó apego seguro. Su lugar en el mundo se diluye, pasan de tener una figura parental amorosa que cuida de ellos a tener que valerse por sí mismos. Setsuko muestra regresiones conductuales que corresponden a patrones de apego desorganizado como lo describieron Main y Hesse (1990), donde la ausencia de un cuidador predecible genera respuestas inestables e impredecibles. Por otro lado, Seita, niega su propio duelo bajo la presión identitaria de ser el hijo de un oficial de marina. Esta negación y su orgullo le obligan a asumir una parentificación forzada que lo constriñe a tomar decisiones precipitadas que eventualmente comprometen a ambos hermanos.

“Setsuko, para él, debe seguir siendo una niña feliz y no puede contagiarla con una carga tan grande.”

Esta sobrecarga coincide con la necesidad de un adulto más capaz para el desarrollo cognitivo (Vigotsky, 2009). Este andamiaje es indispensable para Seita, y no lo tiene. Su madre murió, su padre se encuentra en batalla. Este vacío ocasiona que tome decisiones por sí mismo, que aprenda por sí mismo, y que fracase por sí mismo. Siempre solo. Setsuko, para él, debe seguir siendo una niña feliz y no puede contagiarla con una carga tan grande. En términos de Bronfenbrenner (1987), el mesosistema



Los hermanos esperan afuera del hospital donde está su madre.onderhond.com por Studio Ghibli

está completamente roto, no hay familia, no hay escuela, no hay comunidad. Los niños han quedado expuestos a la vulnerabilidad sistémica que opera de manera fortísima en sus etapas de desarrollo. La carga en Seita como hermano mayor es innegable, “prometí protegerte siempre, pase lo que pase”, se dice a sí mismo en relación con Setsuko.

Estos efectos en el desarrollo socioemocional se combinan con una hipervigilancia permanente. El estrés continuo de los bombardeos nocturnos, destrucción constante, y los cadáveres en el espacio público activan el sistema simpático de los niños. Vivir diariamente bajo este estado ocasiona que el cortisol afecte tanto la memoria, el aprendizaje y la regulación emocional de manera negativa. Poco a poco, la incapacidad de relajación solo se ve interrumpida brevemente por la iluminación de las luciérnagas.

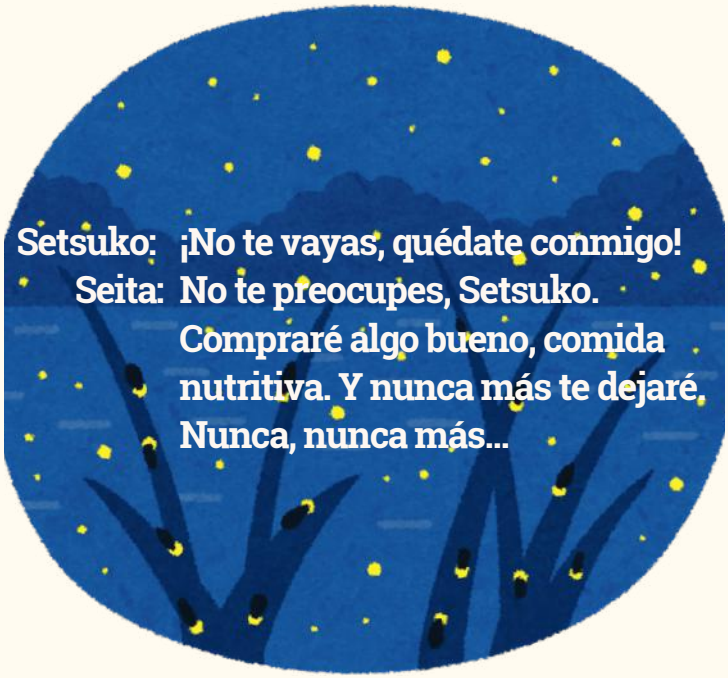
Eventualmente, los niños encuentran un refugio natural que pronto convierten en su hogar. Las escenas de juego simbólico en las que Setsuko toma el rol de ama de casa dan lugar a un momento de relajación tanto para los personajes como para el espectador, que por un momento anticipa un final feliz. Sin embargo, a pesar del ambiente idílico momentáneo entre hermanos, la socialización se ve limitada; no hay pares, no hay modelos, no hay regulación emocional. Las redes de mielinización y las neuronas espejo se debilitan y causan el hambre de neuronas (Siegel, 1999). Otros niños ven a los hermanos como sucios e indeseables, lo que agudiza el daño.



Setsuko contempla las luciérnagas. Studio Ghibli

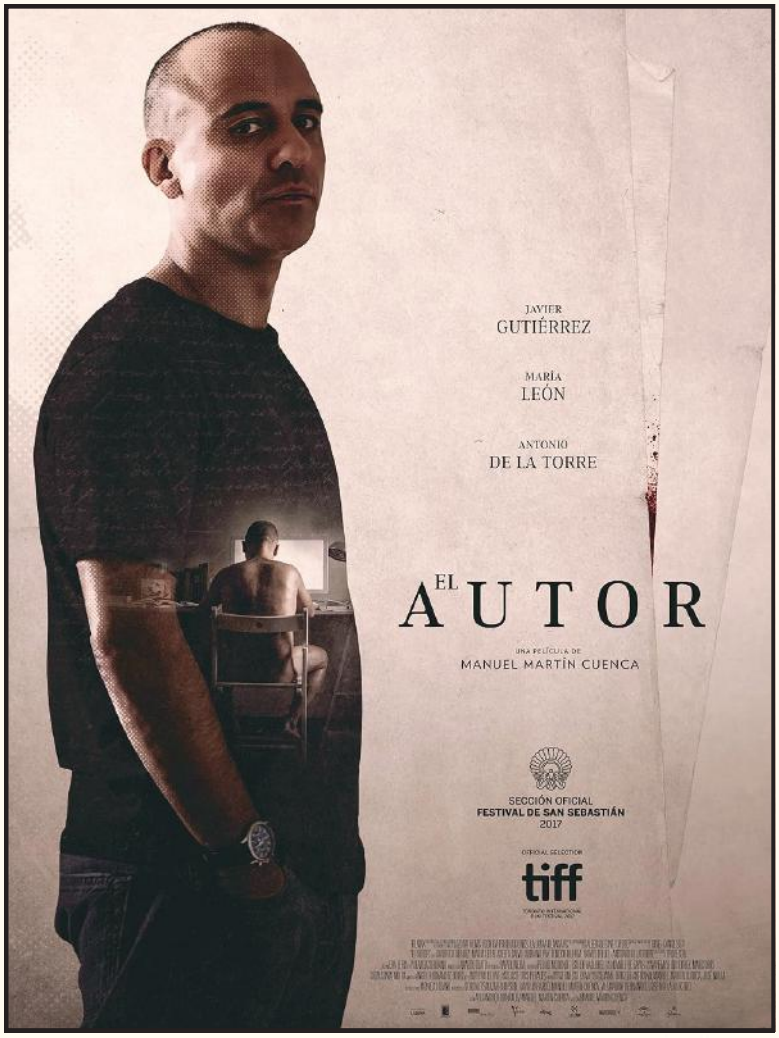
Finalmente, los síntomas de desnutrición se comienzan a manifestar en Setsuko. La pérdida de peso, la diarrea y el sarpullido son evidentes en Setsuko. El déficit de glucosa en los niños les causa una limitada mielinización, sinaptogénesis, y capacidad para planear y regular impulsos, síntomas manifestados en Seita cuando comienza a robar de los cultivos locales.

En este mundo de desolación y futuro anulado, las luciérnagas se convierten en la regulación transitoria del desarrollo emocional de ambos hermanos. Las luciérnagas son hermosas, como la inocencia de la infancia. Las luciérnagas son efímeras, como la inocencia de la infancia. Las luciérnagas mueren de pronto, son enterradas y se les hace un funeral...



Referencias

- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del Desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós. (Obra original publicada en 1979)
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents´ unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? En Greenberg, M.T., Cicchetti, D. y Cummings, E.M. (Eds.), Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention (161-182). University of Chicago Press.
- Siegel, D.J. (1999). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are. Guilford Press.
- Vigotsky, L.S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. (Obra original publicada en 1978)



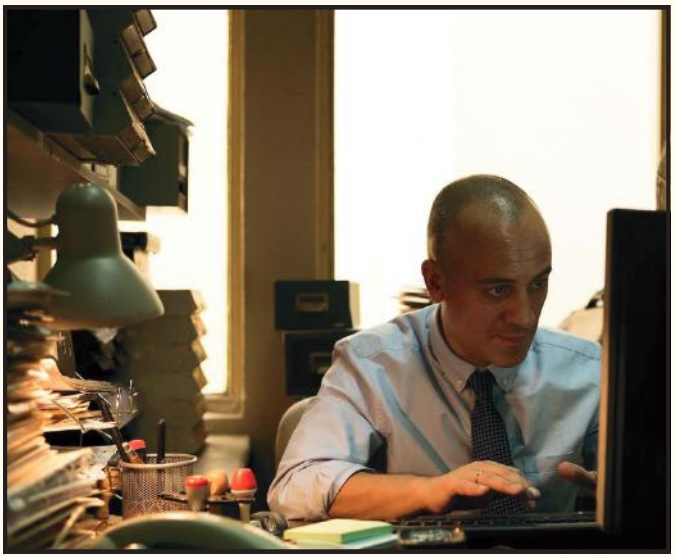
Director:
Manuel Martín Cuenca
Año: 2017
Género: Comedia. drama
Duración: 1h 52min
Reparto:
Javier Gutiérrez. María León.
Adelfa Calvo

El Autor

Por Dra. Alejandra Torres León

Como parte del curso Construcción Social del Conocimiento en Educación, del 4to semestre de la Licenciatura en Educación Inicial, propuse a las estudiantes el análisis de la película El autor (Martín Cuenca, 2017). El filme nos cuenta la historia de un sujeto que, a pesar de sus limitadas habilidades narrativas, se obsesiona con la idea de escribir "literatura verdadera".

Álvaro, el protagonista, se hunde en una profunda frustación al compararse con su esposa Amanda, una reconocida novelista que acaba de ser galardonada. Motivado por lo que Sigmund Freud describiría como envidia (el resentimiento que surge al percibir que alguien alcanza un logro del que una/o se cree igualmente capaz), Álvaro se empeña en desacreditar el trabajo de su pareja, tildándolo de "literatura barata". La crisis personal del protagonista se agudiza al descubrir la infidelidad de Amanda, lo que lo empuja a aislarse en un nuevo departamento para dedicarse de lleno a la escritura. Pese a tomar clases nocturnas de escritura e intentar replicar las vidas y los clichés de los "grandes autores", la inspiración se le escurre a Álvaro como agua entre las manos; luego, por si fuera poco, su profesor le señala constantemente la mediocridad de sus textos. Para evitar caer en spoilers, solo diré que, en un momento de desesperación, Álvaro comienza a registrar la cotidianidad de sus vecinos, un ejercicio que, para su sorpresa, capta la atención de su maestro de escritura. Al comprender que la vida real rara vez posee el ritmo vertiginoso de la ficción, el protagonista cruza un límite ético: decide intervenir en las vidas de sus vecinos/as para armar los conflictos y relatos que su "gran novela" necesita.



A partir de esta trama, el análisis en clase se estructuró en torno a una serie de cuestionamientos críticos: ¿Cuál es el papel del autor? ¿Su obra refleja la verdad o una mera interpretación de esta? ¿Cómo habrían relatado los personajes sus propias vidas? ¿Se apropia el autor de la experiencia ajena para su beneficio personal? Estas interrogantes nos permitieron trazar paralelismos con el quehacer académico: ¿Ocurre algo similar en la investigación? ¿Quiénes producen conocimiento se benefician desproporcionadamente de la información extraída de otras personas? ¿Podemos evitar que esto suceda? ¿Cómo y para qué debemos transparentar el lugar de enunciación de un autor?

El debate surgido a partir de la película nos permitió reconocer que el lugar de enunciación es fundamental, ya que los intereses que guían a quien investiga o escribe están determinados por sus condiciones materiales y por la posición que ocupa dentro de un campo específico. Al igual que los vecinos de Álvaro, en la investigación tradicional los sujetos suelen ser reducidos a la categoría de informantes u objetos de estudio, instrumentalizados para que el investigador o la investigadora acumule capital simbólico, prestigio académico o beneficios económicos.

Esta dinámica nos obliga a desocultar un obstáculo epistemológico: la ilusión de neutralidad y la verticalidad en la producción de los saberes. Cuando quien investiga asume una postura puramente extractivista, silencia la voz auténtica de las y los participantes e impone su propia matriz discursiva como la única válida y verdadera. En este sentido, la película nos sirve como una advertencia sobre los peligros de observar la realidad educativa y social desde un lente utilitario.

“¿Cuál es el papel del autor? ¿Su obra refleja la verdad o una mera interpretación de esta? ¿Se apropia el autor de la experiencia ajena para su beneficio personal?”

Frente a esto, resulta imperativo repensar nuestras metodologías y la evaluación de nuestra propia práctica profesional. En contraposición al modelo literario de El autor, paradigmas como la Investigación-Acción nos exigen una ruptura con estas jerarquías, transformando a los “objetos de estudio” de participantes a co-investigadores/as con agencia y voz propia. Solo al democratizar el proceso de investigación, reconociendo a las comunidades no como insumos para un reporte académico, sino como sujetos históricos capaces de transformar su propia realidad, podemos evitar el secuestro de la experiencia ajena y aspirar a construir un conocimiento verdaderamente ético, situado y dialógico.

Finalmente, después del análisis grupal, nos quedamos con el compromiso ético que emerge sólo a partir de una duda ineludible ¿Cuáles son las implicaciones y el rumbo que tomamos al narrar a las y los otros? Es, por cierto, un dilema que me asalta en este preciso instante, al reflexionar y redactar sobre mis estudiantes.

Inclusión y exclusión

Por
Valeria Del Carmen Reyes Cepeda

Creación propia
Dibujo

La inclusión busca que todas las personas tengan los mismos derechos y sean aceptadas por la sociedad. En el ámbito educativo, esto se traduce en que los docentes cuenten con estrategias diversas que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad. A través de estos dos sibujos se presentan dos problemáticas que enfrenta la sociedad: una relacionada con la niñez y otra con la edad adulta.

Con estos dibujos quisiera sensibilizar a las personas y promover la libertad de acceder a un empleo sin importar la edad, así como lograr que los niños con alguna discapacidad no sean etiquetados por los docentes, sino acompañados y apoyados en su proceso de aprendizaje.



Fig. 1. Aprendiendo a comprender.

En este dibujo (fig. 1) se puede observar a un niño en el piso, mientras los demás trabajan en una mesa. Esta imagen representa cómo, en ocasiones, los maestros excluyen a ciertos niños por su compportamiento, sin reconocer que ellos también pueden aprender explorando. Por ello, considero importante que los docentes se ajusten a las necesidades de aprendizaje del niño y comprendan cómo es que adquieren el conocimiento.

Por otro lado, los niños que son etiquetados como problemáticos suelen ser juzgados por los docentes. Al momento de adquirir estas etiquetas, tanto de sus compañeros como de sus maestros y maestras, estos niños pueden experimentar rechazo y resultar en un aprendizaje deficiente.



Fig. 2. Las ganas de avanzar.

Este dibujo (fig. 2) representa las injusticias que enfrentan las personas mayores al no recibir apoyo para conseguir un empleo, siendo rechazadas por su edad. Considero que debe existir igualdad de oportunidades para todas las personas que buscan un empleo y aspiran a una mejor calidad de vida, sin que su edad sea motivo de exclusión.

Asismismo, pienso que más allá de la edad, lo que debería valorarse son las ganas de salir adelante.

TRAYECTORIAS

Por Jorge Alberto Avitia

MTRA. EMMA ISELA LOZANO CHAVARRÍA



Foto por Daniel Zamora Hernández

Hay quienes miden su vida en fechas y años y otras que la miden en encuentros y conexiones. En nuestra entrevista admite que las fechas no son sus referentes; lo que recuerda perfectamente es cómo en el aula de tercero de primaria su profesor les leía todos los días “Corazón: Diario de un niño”, y reflexiona cómo esos momentos definieron el rumbo de su vocación. Un enorme contraste entre su profesor y las otras maestras inflexibles y sin compasión que le habían dado clase en primero y segundo grado, aquel maestro le mostró que la enseñanza es, ante todo, la conexión humana. Desde entonces se propuse ser una maestra empática, humana e incluyente, que aboga por la justicia, equidad e innovación.

Q EL INICIO

Su ingreso a la educación se remonta a 1986, pero su entrada al Centro de Actualización del Magisterio (CAMJ) fue una decisión posterior, más informada. Durante 12 años fue coordinadora del Centro de Investigación y Docencia (CID). Después de tanto tiempo, decidió renunciar a su comisión y se incorporó al CAMJ buscando seguir creciendo. Reconoce que fue difícil, y que no fue el miedo lo que la movía, pero sí la incertidumbre de aprender nuevos procesos y reconectar con los compañeros.

Q EL CAMINO

La filosofía de vida de la Maestra Emma se deja ver cuando responde a la pregunta de “¿si su trayectoria fuera una película, qué escena estaría en su tráiler?” La escena no la protagonizaría ella, dice, sino sus alumnos. En Ojos Calientes, una comunidad rural, diseñó una clase de Ciencias Naturales para explorar el campo, pero terminó siendo la aprendiz: comenta con alegría cómo los estudiantes le enseñaron a leer las formaciones de roca y comprender el porqué de una tarántula disecada que se encontraron.

Esa lección se volvió parte central de su pedagogía. Comparte también cómo al trabajar con un grupo difícil que había cambiado de maestro ya tres veces, la maestra constructivista, flexible e innovadora se convirtió en "la peor maestra tradicional". Ambas escenas representan para ella el contraste permanente que existe en la práctica docente, de lo que es, y lo que no debe ser.

EL ESTILO DE ENSEÑANZA

A lo largo de los años, nunca pensó en terminar su carrera y alejarse de la docencia. Lo que sí le causa un poco de mal sabor de boca es que su estilo ha resultado un tanto incomprendido: abierto, innovador y profundamente colaborativo, esta forma de trabajar es poco convencional en ambientes tradicionales que demandan un freno a ciertas ideas. No obstante, relata cómo ha tenido como cómplices en su creatividad y desarrollo a la Maestra Cristi, de quien aprendió disciplina y organización; y de la Maestra Sara, quien catalizó su creatividad para trabajar nuevas estrategias.

LA PERSONA

La Maestra Emma no solo es docente. Se refugia y se reencuentra en el yoga y en la cocina. Durante la pandemia, recuerda como la panadería fue un antídoto importante para la ansiedad que se vivía en esos años. Desde los ingredientes que se escogen, su transformación en un alimento y el compartirlo completan un ciclo que le fascina. El yoga, por otro lado, le ayuda a conectar con su propio cuerpo y aterrizar. Su convicción es que la empatía debe ser acompañada por la confianza que se gesta mediante la congruencia, ya que lo que se dice debe coincidir con lo que se siente y con lo que se cree. Esa misma congruencia es la que trata de tener con las nuevas generaciones que viven la tecnología de otras maneras a través de mantenerse vigente a través de la perspectiva de sus propias estudiantes.

EL CIERRE

Con el cierre de su ciclo ya en puerta, la Maestra Emma no puede evitar sentirse emocionada. No busca protagonismo, sus planes inmediatos tienen que ver con su vida cotidiana: reorganizar sus mañanas de pilates y sus tardes de yoga. Además, busca regresar a la comunidad donde comenzó su trayectoria y hacer una ceremonia de cierre. El mensaje que tiene para los futuros docentes es que lo hagan desde la vocación y no desde el sueldo u otros beneficios. Después de casi cuatro décadas de trabajo, resume su práctica con una frase: las cosas que dejan huella son las semillas que uno siembra, a veces hasta sin intención. Si las semillas germinan, ya es motivo de júbilo.



Maestra Emma con compañeras del CAMJ.

Voces que inspiran

El temor a equivocarse es una de las principales causas del verdadero fracaso. Los siguientes autores nos enseñan como ***El Error puede ser un gran maestro.***

"El error es instructivo. Quien realmente piensa, aprende tanto de sus fracasos como de sus éxitos"
– John Dewey

"Los individuos extraordinarios fracasan a menudo, a veces de forma dramática. Sin embargo, en lugar de rendirse, se sienten desafiados a aprender de sus contratiempos y a convertir las derrotas en oportunidades"
– Howard Gardner





"Un fracaso no es siempre un error, puede ser simplemente lo mejor que se puede hacer en esas circunstancias. El verdadero error es dejar de intentarlo"
– B.F. Skinner

RECAP del Semestre

Por Daniel Zamora Hernández

Para el CAMJ, la primera mitad de 2026 fue un tiempo de reencuentros, de ver crecer a nuestra comunidad y de recordar por qué elegimos el camino de la docencia. Arrancamos el año con toda la energía, recibiendo a nuestras alumnas tras las vacaciones y compartiendo la tradicional Rosca de Reyes, un detalle sencillo pero ideal para recordar que la comunidad también se construye en el día a día.

Desde enero, el ritmo académico no se detuvo. Las estudiantes de primer semestre en la clase de la Dra. Alejandra Torres diseñaron un proyecto de aula sobre los derechos de la niñez, donde plasmaron sus reflexiones y sensibilidad social a través de un minimural. Fue una gran manera de visibilizar, desde el arte, la importancia de proteger a la infancia desde los primeros años de formación docente.

Febrero llegó con el VIII Coloquio de Prácticas Educativas, el espacio idóneo donde convergieron investigaciones, materiales didácticos y las vivencias reales de nuestras estudiantes en las aulas, fortaleciendo ese puente tan necesario entre la teoría y la práctica. Además, ese mismo mes, nuestra escolta nos representó con orgullo en la ceremonia oficial de incineración y abanderamiento en la Mega Bandera de El Chamizal, reafirmando nuestro compromiso cívico.

En **marzo**, en el marco del Día International de la Mujer, organizamos actividades para reconocer la lucha histórica femenina y el legado de las grandes educadoras, abriendo también el diálogo sobre los retos y violencias que aún persisten. La semana cerró de forma excelente con la charla "Amar sin perderse: repensando el amor platónico", impartida por la psicoterapeuta Andrea Gabriela Carrillo Sánchez. También nuestros algunos de nuestros docentes participaron impartiendo clases en la Especialidad en la Enseñanza del Inglés del CID, y a nuestra directora, la Mtra. Zonia Cristina Hernández Alemán, representándonos en el CONACAM en Campeche. Por si fuera poco, el 19 de marzo soplamos las velas por los 52 años de historia del CAMJ, celebrando más de cinco décadas de vocación y entrega al magisterio.

Tras el descanso de Semana Santa, **abril** nos contagió de la alegría del Día de la Niñez, y lo celebramos con un collage muy especial. Mayo, por su parte, llegó cargado de festejos para quienes le dan vida a la institución: las madres, los maestros y, por supuesto, nuestras estudiantes. En el plano académico, las mesas de trabajo de Educación Inicial reunieron a alumnas, docentes y directivos de los CAI 2 y CAI 4. Juntos compartimos experiencias clave bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana, sumando ideas frescas para enriquecer la atención a la primera infancia.

El **cierre de semestre** nos dejó un gran orgullo. Nuestra alumna Clara Vanessa de la Rosa Pérez se llevó el primer lugar estatal en el concurso "Don Quijote nos invita a leer" en la vertiente Las Voces del Quijote. Poco después, el 26 de junio, el IX Coloquio de Prácticas Profesionales sirvió para mostrar los avances de los proyectos de titulación, portafolios y materiales de nuestras futuras egresadas. Y cerramos con broche de oro, celebrando la graduación de Priscila, Mayra y Michel, quienes concluyeron sus estudios de licenciatura. Estamos seguros de que transformarán la vida de muchas familias y comunidades desde las aulas.


SEDUC
19 de Marzo de 2026
81°
Aniversario
De creación de Centr
de Actualización
del Magisterio
1er Aniversar
DÍA NACIONAL DE LA
ACTUALIZACIÓN DOCENTE
2026
Enero-Julio '26

Colaboradoras y colaboradores en este número



Dra. Brenda Irán Ordóñez Quezada
Centro de Investigación y Docencia

Docente investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y Docencia del Estado de Chihuahua (CID), Socióloga, Maestra en Ciencias Sociales para el Diseño de Políticas Públicas, y Doctora en Educación. Se enfoca en la Violencia Estructural y Estrategias de la Comunidad Educativa en la NEM. SNII en nivel candidata e integrante de la Red InComplex.



Dra. Iris Yasmín Durán Ibarra
Jardín de Niños Federal Leona Vicario

Doctora en Educación y Formación por Competencias, Maestra en Educación Básica y Licenciada en Educación. Cuenta con 20 años de experiencia frente a grupo en educación básica. Actualmente es docente en el Jardín de Niños Federal Leona Vicario. Se ha desempeñado como Asesora Técnica Pedagógica, y Tutora de Docentes de Nuevo Ingreso.



Mtro. Erick César Orozco Gutiérrez
Bachillerato CASA Paulo Freire

Psicólogo y docente del Bachillerato CASA Paulo Freire, sede Kolping, en las áreas de Ciencias Sociales y Conciencia Histórica. Maestro en Ciencias Sociales para el Diseño de Políticas Públicas. Colabora en el Centro de Asesoría y Promoción Juvenil A.C. (CASA P.J.) en Ciudad Juárez, Chihuahua, dentro del área de Participación Juvenil y Vinculación Comunitaria.



Dra. Silvia Gabriela Alvídrez Minora
Centro de Investigación y Docencia

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora en el Centro de Investigación y Docencia, donde imparte posgrado. Fue directora técnica de un jardín de niños durante casi una década. Investiga la formación docente, la inserción del profesorado novel y los procesos de tutoría.



Dr. Daniel Zamora Hernández
Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

El Dr. Daniel Zamora vive con sus gatas, perros y su maravilloso esposo. Amante de los dinosaurios, cree que la educación debe ser divertida y que es responsabilidad del docente hacer que sus alumnxs quieran volver al aula cada día, para que lxs buenxs estudiantes no se extingan.



Mtro. José Antonio Serros Martínez
Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Profesor de tiempo completo en el Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez. Lector apasionado todo tipo de libros, ama correr y saborear un buen café a todas horas. Pero sobre todo disfruta enseñar y aprender todos los días en el CAMJ.



Mtra. Zonia Cristina Hernández Alemán
Directora del Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Directora del Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez con 40 años de trayectoria docente. Su interés por los estudios de género orienta su trabajo hacia la formación de profesionales de la educación comprometidos con la igualdad, el respeto a los derechos humanos y una sociedad más justa e incluyente.



Dra. Alejandra Torres León
Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Docente de tiempo completo en el CAMJ. Doctora en Ciencias Sociales y Postdoctora en Teoría Crítica y perspectivas político-metodológicas sobre educación inclusiva. Pertenece al SNII, COMIE, REDIECH y la Asociación Filosófica de México.



Mtro. Jorge Alberto Avitia
Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Psicólogo y Maestro en Urbanismo y en Educación, es docente y formador con experiencia en psicología, educación inicial y enseñanza del inglés. Se desempeña como editor de Trazos del Saber, un proyecto enfocado en la divulgación educativa, cultural y académica.



Aitana Molina Guerra
Estudiante del Centro de Actualización del Magisterio

Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial. Busca contribuir en el desarrollo integral de la niñez mediante aprendizaje, respeto y cariño. Ama tomar fotografías, especialmente de los paisajes y la naturaleza, también le encanta dibujar y su color favorito es el morado.



Dra. Diana Gutiérrez Tena
Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Egresada en Intervención Educativa, con maestrías en Educación y en Calidad Total, y doctorado en Educación. Ha sido docente desde 2008 en distintos niveles. Desde 2018 es Formadora de Docentes, enfocándose en la enseñanza del inglés y la innovación educativa.



Diana Alejandra Soto
Estudiante del Centro de Actualización del Magisterio

Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial. Se caracteriza por ser creativa, ama escuchar música y aprender cosas nuevas. Le apasiona trabajar con niños y le gustaría dedicar su vida a ellos, brindándoles el amor y la atención que muchas veces no reciben.



Valeria del Carmen Reyes Cepeda
Estudiante del Centro de Actualización del Magisterio

Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial. Inicia su qiunto semestre, le gusta dibujar y quiso transmitit un mensaje sobre la inclusión a través del arte.

CONVOCATORIA PERMANENTE

TIPOS DE ENVÍO

- Artículo de divulgación u opinión (800-1500 palabras; al menos 5 referencias en APA 7).
- Reseña de cine, literatura, música y otras expresiones artísticas (500-800 palabras).
- Creaciones originales como poesía, ensayo, cuentos, entre otros (Hasta 500 palabras)
- Recursos académicos para docentes y/o estudiantes. Materiales, estrategias, actividades y más herramientas para implementar en el aula.

TEMAS SUGERIDOS

- Innovación pedagógica en la enseñanza.
- Educación inicial.
- Inclusión y barreras de aprendizaje.
- Perspectiva de Género.
- Retos y oportunidades de la formación docente en la actualidad.
- Perspectivas críticas sobre las políticas educativas nacionales.
- El papel de las tecnologías y la IA en el aprendizaje.

FORMATO Y ENVÍO

- Times New Roman 12, interlineado 1.5
- Enviar a editor.trazos@gmail.com
- Incluir en el correo:
  - nombre, título académico y adscripción (docentes), carrera, semestre y escuela (estudiantes), una breve semblanza (40-50 palabras).
  - Fotografías o imágenes a utilizar en el artículo (opcional).*

*Fotografías o imágenes a utilizar en el artículo deberán ser de autoría propia o de libre uso, con licencia que permita su reproducción con fines no comerciales (por ejemplo, dominio público o Creative Commons CC BY / CCO). En todos los casos deberá indicarse la fuente y el crédito correspondiente.

Trazos del Saber

Septiembre 2026 | Volumen 2 | Número 1



C. Benemérito de las Américas 5539, Casas Grandes, 32600, Ciudad Juárez, Chih.
Teléfono: 656 623 9038
Correo electrónico: editor.trazos@gmail.com

2026. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total de los contenidos de esta publicación sin autorización por escrito del editor responsable.
Los textos e imágenes aquí publicados son propiedad de sus autores y se publican con fines académicos y culturales.
Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la postura de la gaceta Trazos del Saber.