



Filtros de identidad y humanismo escolar en la zona de las Bermudas de la juventud

Identity Filters and School Humanism in the Youth Bermuda Zone

Mónica González Silva 
monica.gonzalezsva@gmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca, México

Artículo recibido: 15 de mayo 2026 / Aceptado: 30 de junio 2026 / Publicado: 07 de agosto 2026

Palabras clave:

Educación primaria;
Humanismo educativo;
Identidad juvenil; Nueva
Escuela Mexicana;
Pedagogía crítica;
Subjetividad.

Keywords:

Primary education;
Educational humanism;
Youth identity; New
Mexican School; Critical
pedagogy; Subjectivity.

Cómo citar:

González Silva, M. (2026).
Filtros de identidad y
humanismo escolar en la
zona de las Bermudas de
la juventud. *Alternancia -
Revista de Educación e
Investigación*, 8(15), 1-15.
[https://doi.org/10.37260/
alternancia.v8n15.04](https://doi.org/10.37260/alternancia.v8n15.04)

Resumen

Introducción: La formación educativa de los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria no es solo un asunto pedagógico o curricular, sino una cuestión filosófica y ética que interpela el sentido mismo de la escuela. **Objetivo:** Comprender cómo dicha tensión configura identidades fragmentadas y obstaculiza el humanismo escolar declarado por la Nueva Escuela Mexicana. **Método:** El estudio fue tipo ensayo teórico-reflexivo con diseño documental, basado en revisión narrativa de literatura; la técnica fue el análisis crítico de fuentes académicas, filosóficas y normativas, mediante fichas de análisis conceptual. **Resultados:** Se proponen dos categorías originales: filtros de identidad y zona de las Bermudas de la juventud, que explican la fragmentación subjetiva de los estudiantes. **Conclusión:** Se evidencia que, una pedagogía humanista genuina exige reconocer la condición juvenil de la fase cinco, abrir espacios de diálogo y acompañar la construcción de identidades integradas de los estudiantes.

Abstract

Introduction: The educational formation of fifth- and sixth-grade primary school students is not merely a pedagogical or curricular matter, but also a philosophical and ethical issue that calls into question the very purpose of schooling. **Objective:** To understand how this tension shapes fragmented identities and hinders the educational humanism professed by the New Mexican School. **Method:** This was a theoretical-reflective essay with a documentary research design, based on a narrative review of the literature. The technique consisted of a critical analysis of academic, philosophical, and normative sources using conceptual

analysis forms. **Results:** Two original categories are proposed: identity filters and the Bermuda Zone of Youth, which explain the subjective fragmentation experienced by students. **Conclusion:** The findings demonstrate that genuine humanistic pedagogy requires recognition of the youthful condition characteristic of Phase Five, the creation of spaces for dialogue, and support for students in constructing integrated identities.

Introducción

La educación es un fenómeno complejo que se articula a través de discursos, políticas y encuentros sociales. Sin embargo, cuando estos elementos no están orientados hacia el reconocimiento de la alteridad en el contexto escolar, pueden convertirse en puntos de fractura que obstaculizan la posibilidad de enunciar, visualizar y actuar humanamente en la formación de los estudiantes dentro de las aulas (Bárcena y Mèlich, 2000). La educación primaria, por ser la fase más extensa de la educación institucionalizada en México, abarcando seis grados escolares, constituye un escenario privilegiado para observar las transformaciones sociales, físicas, cognitivas y de personalidad que experimentan los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

El presente ensayo se inscribe en el campo de la filosofía de la educación y la pedagogía crítica (Freire, 2007), y adopta la forma de un ensayo teórico-reflexivo sustentado en una revisión narrativa de literatura. Su propósito no es reportar hallazgos empíricos, sino ofrecer una lectura crítica y propositiva sobre un problema conceptual y práctico que atraviesa la educación básica mexicana: la tensión entre las categorías etarias y administrativas con las que el sistema educativo nombra a los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria (fase cinco) y las experiencias y subjetividades que estos jóvenes realmente viven.

Para garantizar la claridad y pertinencia de esta reflexión, es necesario delimitar su alcance en tres niveles: El alcance temático: El ensayo se centra exclusivamente en el ámbito escolar, específicamente en la educación primaria mexicana, y en la relación entre las categorías etarias impuestas por el sistema educativo y las experiencias identitarias de los estudiantes de la fase cinco (quinto y sexto grado) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). No se aborda de manera directa la relación familia-escuela ni otros problemas educativos, salvo cuando estos inciden en la configuración identitaria de los estudiantes.

El alcance documental: La revisión se sustenta en literatura académica de tres tipos: estudios teóricos y filosóficos sobre educación, juventud e identidad; investigaciones empíricas sobre cultura escolar y subjetividades juveniles en América Latina; y documentos normativos y políticos del sistema educativo mexicano, particularmente aquellos vinculados con la Nueva Escuela Mexicana [NEM] (SEP, 2019). Y el alcance

contextual: El análisis se enfoca principalmente en el contexto mexicano, con referencias puntuales a la literatura latinoamericana que permite establecer diálogos y contrastes regionales. No se realiza una revisión exhaustiva de la literatura internacional, aunque se incorporan autores clave del pensamiento pedagógico y filosófico universal ([Arendt, 1996](#); [Bárcena y Mèlich, 2000](#); [Freire, 2007](#)) que enriquecen la reflexión.

En este ensayo se establece una distinción fundamental entre dos nociones que atraviesan toda la argumentación. El término alumno se utiliza para referirse a los jóvenes que están inscritos en una institución de educación primaria, pero que son considerados únicamente como matrícula escolar, es decir, como un número dentro del sistema. En cambio, al hablar de estudiantes, se piensa en jóvenes inscritos en una escuela cuya identidad, historicidad y personalidad se hacen presentes ([SEP, 2019](#)). Esta distinción implica reconocer que no todos los cuerpos dentro del aula son tratados como sujetos con historia y subjetividad propia, y que el sistema educativo tiende a reducir la complejidad humana a categorías administrativas.

Por ello, la reflexión que aquí se presenta, en diálogo con los debates sobre la condición juvenil ([Reguillo, 2010](#)), se organiza en torno a la siguiente pregunta orientadora: ¿De qué manera el sistema educativo mexicano, al nombrar y tratar como niños a los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, cuando estos viven experiencias propias de la juventud, contribuye a la configuración de identidades fragmentadas y a la permanencia de una zona de indefinición que obstaculiza una educación verdaderamente humanista?

La tesis central que guía este ensayo sostiene que los estudiantes de la fase cinco de educación primaria en México habitan una zona de las Bermudas de la juventud, un espacio de indefinición donde las agencias escolar, familiar y social les exigen identidades contradictorias, lo que los lleva a desarrollar filtros de identidad que ocultan su subjetividad ([Goffman, 1959](#)). Frente a esta situación, se propone que una pedagogía humanista, en lugar de negar dicha indefinición, debe convertirla en un lugar de formación ética y reconocimiento genuino.

La originalidad de este ensayo no reside en reunir estudios previos sobre juventud o identidad escolar, sino en articular tres conceptos: filtros de identidad, zona de las Bermudas de la juventud y estudiante como sujeto histórico ([Pérez Islas, 2008](#)). Esto con la intención de ofrecer una lectura crítica y propositiva sobre una problemática concreta del sistema educativo mexicano, proponiendo una mirada pedagógico-filosófica que sitúa el problema en el corazón de la práctica educativa: el aula, la relación docente-estudiante y las formas de nombrar y reconocer al otro.

Si bien existen investigaciones previas sobre la construcción de identidades juveniles en la escuela ([Reguillo, 2010](#); [Pérez Islas, 2008](#)), así como reflexiones sobre el humanismo pedagógico ([Bárcena y Mèlich, 2000](#); [Freire, 2007](#)), son escasos los trabajos que vinculan

ambas perspectivas para analizar la situación específica de los estudiantes de primaria en México. Este ensayo busca llenar dicho vacío, ofreciendo un marco conceptual alternativo que permita repensar las prácticas educativas desde el reconocimiento de la historicidad y subjetividad de los estudiantes.

El objetivo de este ensayo fue analizar críticamente la tensión entre las categorías etarias y administrativas con que el sistema educativo mexicano nombra a los estudiantes de la fase cinco y las experiencias identitarias que estos viven, a fin de fundamentar, desde una pedagogía humanista, el reconocimiento de su subjetividad e historicidad en el aula. En este sentido, el ensayo se organiza en tres apartados. En el primero, se aborda el contexto social y educativo de la juventud en México, analizando las tensiones entre los discursos políticos y las experiencias concretas de los jóvenes. En el segundo, se desarrollan los conceptos de filtros de identidad y zona de las Bermudas de la juventud como herramientas analíticas para comprender la situación de los estudiantes de la fase cinco. Finalmente, se ofrecen conclusiones que proponen líneas de acción para una pedagogía humanista que reconozca y potencie la subjetividad juvenil en el aula.

Desarrollo

La juventud: tensiones entre discurso político y experiencia subjetiva

La sociedad en la que estamos inmersos es histórica, dinámica y generacional. Se encuentra conformada por individuos cambiantes, con nuevas necesidades y visiones, lo que exige a cada sistema social una constante reflexión y reconstrucción de sus acciones y objetivos. [Freire \(2006\)](#) señala que la utopía social se construye en la vida cotidiana a partir de las experiencias del pasado, pero el camino hacia ella nunca es lineal; surgen nuevas necesidades y obstáculos que le hacen tomar otras direcciones, por lo que el futuro siempre es diferente a la utopía imaginaria del deseo a realizar. En este contexto, los jóvenes son frecuentemente interpelados como el futuro del país, una frase que, como señala [Reguillo \(2010\)](#), los convierte en un proceso de metamorfosis y no en un estado presente que define a la sociedad, lo que genera una contradicción profunda entre las expectativas sociales y las experiencias concretas de los jóvenes.

Esta carga discursiva se institucionaliza en la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024](#)), que define a la juventud como el sector poblacional de 12 a 29 años, caracterizándolos como sujetos en transición, en construcción y sin autonomía plena. El [Instituto Mexicano de la Juventud \[INJUVE\] \(2017\)](#) los concibe como individuos que empiezan a establecer su identidad, su modo de comportarse y actuar, ante la toma de decisiones, lo que implica una visión deficitaria que los concibe como sujetos incompletos antes que como actores sociales plenos. Esta visión se refuerza con el eslogan gubernamental que sostiene que los jóvenes son el presente y futuro de México [Secretaría del Trabajo y Previsión Social \(2022\)](#),

atribuyéndoles una responsabilidad desmesurada para construir el futuro de un país, al tiempo que se les niega el reconocimiento como sujetos plenos en el presente. El [Instituto Mexicano de la Juventud \(s. f.\)](#) reafirma esta visión al definir su misión como impulsar y promover el desarrollo integral de las y los jóvenes, lo que implica una concepción de los jóvenes como sujetos carentes que requieren ser conducidos hacia su plenitud, más que como actores sociales con agencia propia.

La literatura especializada ha documentado ampliamente esta tensión. [Pérez Islas \(2008\)](#) argumenta que la juventud no puede reducirse a un parámetro etario, sino que debe entenderse como una construcción cultural atravesada por códigos de vestimenta, ideologías, lenguajes y formas de relación. [Reguillo \(2010\)](#) añade que los jóvenes viven como exiliados respecto de su propia patria y sus comunidades, al ser pensados desde discursos que les exigen alcanzar un desarrollo utópico definido por generaciones pasadas, sin considerar sus necesidades, deseos y potencialidades para accionar con esa utopía y no para la misma. Esta contradicción genera una crisis en sus identidades de pertenencia y estancia social, creando lo que [Pérez Islas \(2008\)](#) denomina un choque entre el crecimiento individual y el crecimiento de la sociedad.

El análisis crítico de esta situación revela que la contradicción entre el discurso político, que exige a los jóvenes transformar el país y la experiencia subjetiva, que los sitúa en un lugar de indefinición, genera una crisis de pertenencia que no es accidental, sino que responde a una lógica de control social. Dicha lógica mantiene a los jóvenes en un estado de dependencia y minoría de edad, al tiempo que les atribuye la responsabilidad de resolver problemas estructurales que las generaciones adultas no han logrado enfrentar. En este sentido, la juventud es construida discursivamente como un problema a resolver más que como un actor social con agencia propia. Sin embargo, cabe señalar como contraargumento que la categoría de juventud en transición podría ser funcional para garantizar procesos de protección y acompañamiento, y que no todas las políticas juveniles son necesariamente restrictivas. No obstante, como señala [Pérez Islas \(2008\)](#), el problema no radica en la existencia de transiciones, sino en que estas son definidas unilateralmente por los adultos, sin considerar las voces y experiencias de los propios jóvenes, lo que perpetúa una relación asimétrica donde los jóvenes son objetos de políticas y no sujetos de derecho.

El humanismo escolar como discurso normativo: entre la declaración y la práctica

Ante la necesidad de formar a la juventud para la transformación social, el sistema educativo mexicano ha incorporado el humanismo como eje rector de sus políticas. La NEM establece que la educación debe estar fundamentada desde el enfoque humanista, considerando que los estudiantes son sujetos históricos, cuya condición les permite acercarse al conocimiento y al cuidado de sí mismos en el marco de la vida cotidiana donde construyen su identidad y desarrollan las capacidades propias del mundo que habitan ([SEP, 2019](#)). Este reconocimiento de la historicidad de los estudiantes constituye

un avance significativo respecto a enfoques anteriores, que concebían al alumno como un receptor pasivo de conocimientos y lo reducían a su función de matrícula escolar.

El término humanismo es el que direcciona discursivamente el enfoque de formación de los jóvenes estudiantes, ya que ahora la escuela debe estar fundamentada desde esta perspectiva, considerando que los jóvenes, en su papel de estudiantes, requieren ser pensados más allá de su condición administrativa. [Bárcena y Mèlich \(2000\)](#) plantean que un enfoque humanista en educación supone un estudiante capaz de decidir quién quiere ser y hacia dónde conducir su existencia, así como de responder por la vida de los demás, lo que implica una formación integral que trascienda lo meramente cognitivo y se adentre en lo ético y relacional. [La SEP \(2021\)](#) retoma esta perspectiva al indicar que el humanismo escolar debe orientarse a reconocer, cuidar, proteger y desarrollar la dignidad de las niñas, los niños y los adolescentes en todas las relaciones que se tejen dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, la mera declaración normativa no garantiza su traducción en prácticas cotidianas. Al atribuirles el rol de sujetos históricos dentro de las escuelas, necesariamente se debe retomar la historicidad intersubjetiva para que se transforme en un impulso en la formación y transformación de cada individuo en vistas de una mirada humanista escolar. No obstante, como se argumentará en el siguiente apartado, la escuela tiende a reproducir categorías etarias y administrativas que contradicen el enfoque humanista. La escuela sigue operando con lógicas que privilegian el control jerárquico, la rendición de cuentas y los resultados académicos por encima de las relaciones humanas ([Ezpeleta, 1992](#)), lo que contradice el espíritu humanista del discurso oficial. La zona de las Bermudas de la juventud es un ejemplo paradigmático de esta contradicción: los estudiantes son nombrados como niños por razones administrativas, pero se espera que actúen con madurez juvenil en ciertos contextos, generando una tensión que el humanismo escolar no logra resolver.

El análisis crítico de esta situación evidencia que la brecha entre el discurso humanista de la NEM y las prácticas efectivas en las escuelas no es accidental, sino que responde a condiciones estructurales que privilegian la eficiencia administrativa sobre el reconocimiento de la subjetividad. Como advierten los análisis del enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, este no puede reducirse a un discurso; exige transformaciones profundas en las culturas escolares, los modelos de liderazgo y los sistemas de formación docente ([Avila Soliz, 2025](#)). En este sentido, el humanismo declarado por la NEM corre el riesgo de convertirse en un discurso que legitima prácticas autoritarias, al presentar como humanista lo que sigue siendo una educación centrada en el control y la homogeneización. Podría objetarse que la NEM aún está en proceso de implementación y que los cambios culturales requieren tiempo. Sin embargo, como advierte [Tello \(2016\)](#), las políticas educativas en América Latina tienden a reproducir lógicas de dominación que obstaculizan la democratización de la gestión escolar, y el

cambio discursivo sin transformación práctica puede profundizar la desconfianza de los docentes y estudiantes hacia el sistema. De manera similar, [Ezpeleta \(1992\)](#) ha señalado que la gestión pedagógica en las escuelas latinoamericanas sigue anclada en esquemas verticales que limitan la autonomía docente y la participación estudiantil, lo que contradice los principios del humanismo declarado.

Filtros de identidad: la fabricación de subjetividades fragmentadas

En la actualidad, la sociedad joven presenta una personalidad moldeable que no se manifiesta en su totalidad, sino únicamente por secciones creadas y adaptadas en el modo que el estudiante decida qué es conveniente conforme a las circunstancias o etapas que enfrenta. Este tipo de personalidad corre el riesgo de falsificarse, hasta reducir la subjetividad a una ilusión superficial en la que el individuo apenas se conforma con representar su papel dentro de una sucesión escenificada de identidades ([Bárcena y Mèlich, 2000](#)). Las identidades seleccionadas para el papel de los jóvenes se moldean aún con mayor facilidad con el apoyo de las tecnologías, las cuales pueden crear virtualmente el sujeto que se desee en el instante. A esta modalidad de personalidad se le denomina en este ensayo filtros de identidad.

El concepto de filtro proviene de la óptica, donde se define como dispositivo que elimina o selecciona ciertas frecuencias de un espectro eléctrico, acústico, óptico o mecánico ([Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española \(s. f.\)](#)). Los filtros seleccionan la cantidad de luz que se requiere para modificar la calidad de la imagen conforme a lo que el autor desea mostrar a cada persona. Trasladado al plano digital, los filtros se vuelven aún más modificables, ya que no solo se habla de luz y calidad de imágenes, sino de cambios totales de lo visible: color de piel, cabello, ojos, maquillaje automático, cambio de edades, género, entre otras modificaciones ([Contaminación electromagnética, 2017](#)). Los filtros digitales son seleccionados por cada usuario conforme a lo que en el momento desea modificar en su fotografía para posteriormente publicarla en su grupo social, y son usados en masas por los jóvenes, suprimiendo digitalmente la verdadera personalidad del sujeto. Por ende, se puede pensar que la actual juventud usa filtros digitales para ocultar y cambiar su historicidad que desea publicar.

El uso de filtros ha sido tan popular que ha traspasado el plano digital y ahora también se pueden localizar en la vida cotidiana. Los filtros de identidad son seleccionados por cada individuo, es decir, deciden cómo comportarse con cada persona, espacio y círculo social. El concepto de filtros de identidad empleado en este escrito se retoma de una noción de identidad situada, misma que [Goffman \(1959\)](#), la entiende como la capacidad de un individuo para lograr adaptar su presentación social de acuerdo al contexto de interés. De esta forma, también entendemos la adaptación social desde las aportaciones de [Merton \(1968\)](#), quien alude a mecanismo de ajuste de las normas y expectativas de un entorno. Con estas bases, los filtros de identidad se componen por procesos y

condiciones más profundas. No se trata solo de una adaptación por necesidad o interés, sino de una fragmentación activa y consciente de toda la subjetividad de un individuo, en este caso, del estudiante. Él tiene la capacidad de seleccionar y activar diferentes versiones de sí mismo, según con quien interactúa, sin que necesariamente exista una integración reflexiva entre sus diversas versiones; tal y como sucede en los filtros de las redes sociales, se selecciona de una especie de catálogo, el que mejor se adapte a lo que el usuario quiere mostrar.

Estos filtros no pretenden regular la subjetividad de los estudiantes ni de crear experiencias internas como Dubet (1994) lo enuncia; más bien operan como mecanismos para ocultar y suprimir su subjetividad que, en ese momento, el estudiante considera inapropiados para determinados contextos o bien, no quiere revelarlos ni que nadie lo conozca. De esta forma, se genera una disociación entre el estudiante experimentado y el presentado. Esta distinción sitúa el problema no en la plasticidad identitaria, sino en la falta de reflexión crítica sobre los filtros que se activan y en la ausencia de espacios institucionales que permitan la integración de las distintas facetas identitarias y, sobre todo, el conocimiento de los otros con quien, los docentes y la misma educación tiene relación.

En los estudiantes de educación básica, es común ver cómo su personalidad cambia segundo a segundo, y depende de diversos factores: desde con qué compañeros se acerca, situaciones familiares, momentos escolares, etiquetas sociales, estado de ánimo, entre muchos otros aspectos. La personalidad de los estudiantes se abre a situaciones novedosas, pues ingresan en un mundo que aún les resulta ajeno mientras atraviesan su propio proceso de formación como seres humanos nuevos llamados a renovarlo (Arendt, 1996). Esta nueva formación crea presión de adaptación y surgimiento de diferentes filtros para convocarlos rápidamente en la vida que cada joven impulsivamente logra realizar. Esta adaptación y elección de identidades, sin una actitud reflexiva, se convierte solo en una colección de filtros guardados a la espera de que el alumno elija el que le convenga en el momento, sin definir realmente su identidad, potencialidad y el impacto que puede lograr tener como sujeto.

El análisis crítico de este fenómeno revela que la fragmentación identitaria no es un problema individual, sino una respuesta a un sistema que exige al estudiante ser niño para la matrícula, joven en transición para las temáticas biológicas, y adulto responsable para las exigencias académicas. Cada agencia solicita un filtro diferente, y el estudiante aprende a activarlos según la demanda, sin lograr construir una identidad integrada (Merton, 1968). Esta fragmentación es funcional al sistema, pues permite que el estudiante se adapte a cada contexto sin cuestionar las contradicciones estructurales. Los filtros de identidad son, en este sentido, un mecanismo de supervivencia en un sistema que no reconoce la complejidad de la subjetividad juvenil. Se podría argumentar que la adaptación a diferentes contextos es una habilidad social deseable y que la

identidad es siempre múltiple y situada. Sin embargo, el problema no es la multiplicidad en sí misma, sino la falta de reflexión crítica sobre los filtros que se activan. Cuando el estudiante no es consciente de sus filtros y los utiliza como mecanismo de supervivencia sin cuestionarlos, la adaptación se convierte en alienación, y la identidad se reduce a una colección de máscaras sin un rostro propio que las integre.

La zona de las Bermudas de la juventud: un espacio de indefinición identitaria

La educación básica de nivel primaria se conforma por alumnos que ingresan desde los 5 y 6 años de edad y egresan de 12 o 13 años, por lo que, si se toma el parámetro de edades para medir y nombrar sectores de poblaciones, este nivel es el escenario de transición de la niñez a la juventud. Justo dentro de la fase cinco de primaria, conformada por quinto y sexto grado, donde los estudiantes empiezan a cumplir la edad de 12 años, se presenta un tiempo borroso donde los alumnos comienzan una formación de identidad cognitiva, emocional y física que, en conjunto con la edad establecida, cumplen con las características para ser considerados jóvenes ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024](#)). No obstante, en el discurso político-escolar siguen siendo niños, pero no cualquier niño: en la educación primaria se les nombra como los niños grandes, precisamente porque ya no entran dentro de las características de los alumnos de los grados inferiores. Esta fractura los posiciona en el limbo, donde su condición es indecisa, nombrados a conveniencia conforme al contexto donde se encuentran, obstaculizando su pertenencia al sector de la niñez y su asentamiento en la juventud.

A este estado de indefinición, en este ensayo se le denomina zona de las Bermudas de la juventud. Con este término se hace referencia al famoso triángulo de las Bermudas, el cual es una región misteriosa en el océano Atlántico, encuadrada por las Bermudas (un territorio británico en el Atlántico Norte), Miami (EE.UU) y Puerto Rico ([Hermosilla, 2024](#)), conocida por el mito de ser el escenario de hechos inexplicables, donde nadie sabe con certeza qué sucede dentro de esa área, y solo se ha enunciado desde fuera, desde sus límites. Análogamente, la zona de las Bermudas de la juventud es el espacio social donde los estudiantes de la fase cinco quedan atrapados entre tres fronteras: la política (que los nombra como niños para trámites administrativos y los reduce a números de matrícula), la biológica (que los reconoce como sujetos en transición hacia la juventud, especialmente en temas de sexualidad y desarrollo físico, exigiéndoles una madurez que no se les reconoce en otros ámbitos) y la social (que les exige comportamientos juveniles en ciertos espacios, pero los trata como niños en el hogar y en la comunidad).

Este concepto no alude únicamente a un estado subjetivo del joven, sino a una construcción estructural del sistema educativo. Mientras que la indefinición identitaria suele referirse a un proceso psicológico individual ([Erikson, 1968](#)), y la crisis de pertenencia a una experiencia social más amplia ([Reguillo, 2010](#)), la zona de las

Bermudas de la juventud designa un espacio institucional específico donde confluyen tres lógicas contradictorias: la administrativa (que reduce al estudiante a número), la biológica (que lo reconoce como sujeto en transición) y la social (que le exige comportamientos juveniles).

Esto no es producto del azar ni de la inercia institucional, sino de una lógica de control que mantiene al estudiante en un estado de dependencia y minoría de edad, al tiempo que le atribuye responsabilidades propias de la juventud sin otorgarle el reconocimiento correspondiente. La metáfora del triángulo de las Bermudas resulta particularmente pertinente porque, como en el famoso mito, la zona es descrita desde sus límites por agentes externos (adultos, sistema educativo), pero nunca es explorada desde la perspectiva de quienes la habitan (los estudiantes), lo que perpetúa su carácter misterioso y la ausencia de políticas que atiendan esta problemática desde el reconocimiento de la subjetividad juvenil.

Esta triple frontera se manifiesta en la dinámica cotidiana del aula. Para todos los trámites administrativos, evaluaciones y documentos oficiales, estos jóvenes estudiantes son vistos y tratados como alumnos que, al final de cuenta, se convierten en números estadísticos de la infancia en reportes escolares, donde ellos saben que su nombre puede ser cambiado y obviado por un número referido a una lista de asistencia e inscripción educativa. Por otro lado, en las temáticas de clase, por ejemplo, los cambios biológicos como la menstruación, el cambio de hormonas y la sexualidad, se les toma como sujetos ejemplo para que sepan que están pasando por parte de la juventud con esos cambios biológicos, implicando otra forma de madurez, higiene y responsabilidad individual y conjunta, siendo entonces los sujetos experimentados y conocedores de un eslabón sobre la niñez (SEP, 2021).

Finalmente, en la sociedad, depende de con quién y en dónde se encuentran fuera de la institución, adoptan su personalidad influenciada por amigos, vivencias donde descubren nuevas experiencias de moda de la eterna juventud, y viven con las tecnologías para conocer nuevos mundos y conexiones con otros jóvenes de contextos diversos; no obstante, en el hogar, siguen siendo tratados como niños que aún no están listos para enfrentar ciertas responsabilidades.

El análisis crítico de esta situación revela que la zona de las Bermudas de la juventud no es un fenómeno natural, sino una construcción del sistema educativo y social. La escuela, al nombrar a estos estudiantes como niños grandes, reconoce implícitamente que ya no encajan en la categoría de niños, pero se niega a nombrarlos como jóvenes porque ello implicaría reconocer su agencia y subjetividad. Esta negación es funcional al control disciplinario: un joven puede exigir derechos, un niño solo puede recibir órdenes. La permanencia en esta zona de indefinición permite al sistema educativo mantener a los estudiantes en un estado de dependencia, al tiempo que les exige responsabilidades propias de la juventud sin otorgarles el reconocimiento

correspondiente. Podría objetarse que la categoría niños grandes es una forma de reconocer la especificidad de esta etapa, y que no todas las instituciones educativas operan con lógicas autoritarias.

Sin embargo, el problema no es la existencia de una categoría intermedia, sino que esta categoría sea definida exclusivamente por los adultos, sin participación de los estudiantes. La zona de las Bermudas de la juventud es misteriosa solo porque nadie ha preguntado a los jóvenes cómo la viven, y porque el sistema educativo no ha creado espacios para que los estudiantes expresen su experiencia y sean escuchados en su complejidad (Ezpeleta, 1992).

Implicaciones para una pedagogía humanista: más allá de los filtros y la indefinición

La misteriosa zona de las Bermudas de la juventud, al articularse con el humanismo escolar que hoy proclama la atención a la dignidad de las niñas, los niños y los adolescentes mediante su reconocimiento, su cuidado, su protección y su desarrollo (SEP, 2021), al enfrentarse a los filtros sociales juveniles, a las fracturas entre agencias y a la ahora mencionada zona de Bermudas de la juventud, se queda en los límites de esta área triangular. La zona de Bermudas en la juventud, al conjuntarse con el discurso libre, sin límites de fractura y sin misterios ni ataduras sociales que el humanismo marca como utopía, se convierte en la geografía de la vida de la fase cinco de la educación básica, donde se fabrican los filtros que los jóvenes estudiantes seleccionan para su sustento y que, a la par, luchan por cimentarse humana y naturalmente, sin filtros, en el terreno social.

Adicionalmente, Feldfeber (2022) afirma que una educación humanista exige pensar el espacio escolar como un territorio común habitado en igualdad y sostenido por el trabajo de la escuela, desde la convicción de que todas y todos tienen derecho a apropiarse de ese espacio, del conocimiento y de la cultura. Sin embargo, como advierte Frigerio (2016), cuando la escuela opera como un dispositivo que arrasa con la vida de sus alumnos y desatiende las heridas que les produce, la formación humanista queda reducida a un discurso vacío que legitima prácticas deshumanizantes.

Como plantea Rivas (2020), ha llegado el momento de deshacer la costumbre social de sometimiento acrítico a la cultura escolar que termina alejando a los estudiantes del sentido mismo de aprender. La escuela se convierte en el escenario que se compone por una gran diversidad de misteriosos triángulos de Bermudas de juventud, mismos que avivan los filtros de números de las políticas escolares, sobreponiendo los comportamientos deseables y homogéneos hacia los estudiantes dentro de la escuela, distinguiendo rostros sin considerar el alma y la esencia de cada joven estudiante.

Por otro lado, la SEP (2021) establece que el humanismo escolar debe basarse en el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de los estudiantes. Sin embargo, como se ha argumentado, la práctica cotidiana contradice este principio al

negar la historicidad y subjetividad de los estudiantes de la fase cinco. Para romper esta contradicción, se requiere una pedagogía que: a) reconozca explícitamente la condición juvenil de estos estudiantes, nombrándolos como lo que son y no como lo que el sistema administrativo requiere; b) cree espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar sus experiencias y ser escuchados en su complejidad; c) fomente la reflexión crítica sobre los filtros de identidad, ayudando a los estudiantes a reconocer sus propias máscaras y a construir una identidad más integrada; y d) acompañe a los estudiantes en la construcción de una identidad integrada que no sea solo una colección de filtros para distintos contextos, sino un proyecto de vida con sentido ético y social.

El análisis crítico de esta propuesta revela que la pedagogía humanista no puede limitarse a la declaración de principios. Exige una transformación de las prácticas cotidianas: las formas de nombrar a los estudiantes, los espacios de participación, los criterios de evaluación, las relaciones de poder en el aula y la relación con las familias y la comunidad. Si la escuela no cuestiona sus propias categorías y filtros, el humanismo se convierte en un discurso que oculta prácticas autoritarias, y la escuela continúa siendo una máquina de filtros que produce estudiantes fragmentados en lugar de sujetos históricos integrados.

La educación institucionalizada no debe permitir que los filtros de identidades opaquen la subjetividad, historicidad y humanidad real de los estudiantes; no debe fabricar individuos sin historia, ni mucho menos ser el escenario que cree, fomente y mantenga la zona de Bermuda de juventud. Se podría argumentar que las escuelas ya están sobrecargadas y que no es posible abordar todas las dimensiones identitarias de los estudiantes. Sin embargo, como señala [Freire \(2007\)](#), la educación es siempre un acto político y ético: ignorar la subjetividad de los estudiantes no es una opción neutral, sino una opción que reproduce relaciones de dominación. La pregunta no es si la escuela puede abordar la subjetividad de los estudiantes, sino si puede permitirse no hacerlo.

Conclusiones

La reflexión desarrollada permite afirmar que el sistema educativo mexicano contribuye a la fragmentación identitaria al imponer categorías etarias y administrativas que niegan la historicidad y subjetividad de los estudiantes de la fase cinco. Esta negación se manifiesta en tres ámbitos: el político, que los reduce a números de matrícula; el biológico, que los reconoce como sujetos en transición solo para temas específicos; y el social, que les exige comportamientos juveniles sin otorgarles el reconocimiento correspondiente. La conjunción de estas tres demandas contradictorias genera lo que hemos denominado zona de las Bermudas de la juventud, un espacio de indefinición donde los estudiantes desarrollan filtros de identidad como mecanismos de adaptación, fragmentando su subjetividad.

A partir de lo dicho, se abre una reflexión crítica sobre la condición de los estudiantes de la fase cinco, ofreciendo un marco conceptual alternativo, filtros de identidad y zona de las Bermudas de la juventud, que permite comprender las dinámicas de fragmentación identitaria en el contexto escolar. Además, las implicaciones de esta reflexión para la práctica educativa son significativas. Una pedagogía humanista genuina requiere: a) reconocer explícitamente la condición juvenil de los estudiantes de la fase cinco; b) crear espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar sus experiencias y ser escuchados; c) fomentar la reflexión crítica sobre los filtros de identidad; y d) acompañar a los estudiantes en la construcción de una identidad integrada que no sea solo una colección de filtros para distintos contextos.

Para futuras líneas de investigación, se sugieren: a) estudios empíricos que exploren cómo los estudiantes de la fase cinco viven y significan su experiencia en la zona de las Bermudas de la juventud; b) investigaciones sobre las prácticas docentes que logran trascender los filtros de identidad y reconocer la historicidad de los estudiantes; c) análisis comparativos entre distintos contextos escolares (urbanos y rurales, públicos y privados) para identificar factores que favorecen u obstaculizan una educación humanista; y d) estudios longitudinales que permitan observar cómo evoluciona la identidad de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Acerca de

Contribución de la autora: La autora contribuyó a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito, a la revisión crítica de su contenido intelectual y aprobó la versión final para su publicación.

Financiamiento: La autora declara que no recibió financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses para esta investigación.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (A. Poljak, Trad., pp. 185–208). Península.
- Avila Soliz, L. G. (2025). El humanismo en la Nueva Escuela Mexicana: Aportaciones en la formación del colectivo docente. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 180–185. <https://doi.org/10.70625/rlce/107>
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. <https://books.google.com/books?id=fgcTgHNFjx8C>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (texto vigente, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de abril de 2024)*. <https://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/html/wo13102.html>
- Contaminación electromagnética. (2017). *Filtro óptico*. <https://contaminacion-electromagnetica.com/2017/12/01/filtro-optico/>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil. https://openlibrary.org/books/OL852897M/Sociologie_de_l%27exp%C3%A9rience
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. W. W. Norton. <https://archive.org/details/identityyouthcri0000erik>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12(42), 27–42. https://nuevantropologia.org.mx/index.php/revista/article/view/TrabajoDocente_JustaEzpeleta_vol_12_num_42_1992
- Feldfeber, M. (2022). El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social. *Anales de la Educación Común*, 3(1–2), 43–51. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1525>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido (2.ª ed.)*. Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/paulo-freire-pedagogia-del-oprimido-siglo-xxi-ediciones-2007>
- Frigerio, G. (2016). *La educación en el mundo contemporáneo [Video]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-0med5vyjqo>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday. <https://archive.org/details/presentationofse0000goff>
- Hermosilla, I. (2024). *¿Qué hay detrás del Triángulo de las Bermudas? Qué dice la ciencia y cómo se creó su leyenda*. BioBioChile. <https://www.biobiochile.cl/noticias/servicios/explicado/2024/05/30/que-hay-detras-del-triangulo-de-las-bermudas-que-dice-la-ciencia-y-como-se-creo-su-leyenda.shtml>
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2017). *¿Qué es ser joven?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven>
- Instituto Mexicano de la Juventud. (s. f.). *¿Qué hacemos?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/imjuve/que-hacemos>
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press. <https://archive.org/details/dli.scoerat.5361socialtheoryandsocialstructure1968>
- Pérez Islas, J. A. (2008). *Juventud: Un concepto en disputa*. En J. A. Pérez Islas, M. Valdez González, & M. H. Suárez Zozaya (Coords.), *Teorías sobre la juventud: Las miradas de los clásicos* (pp. 9–33). Miguel Ángel Porrúa/Universidad Nacional Autónoma de México.

https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L11_juventud/SES2008_TeoriasSobreLaJuventud.pdf

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (s. f.). *Filtro. En Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/filtro>

Reguillo, R. (2010). *La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares*. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395–429). Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071650818/F>

Rivas, A. (2020). Prólogo. En R. Anijovich & G. Cappelletti, *El sentido de la escuela secundaria* (pp. 9–14). Paidós. <https://www.planetadelibros.com.ar/libro-el-sentido-de-la-escuela-secundaria/311465>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principio%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2022). *Los jóvenes son el presente y futuro de México, bajo ese principio el Imjuve será coordinado por la STPS*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/stps/prensa/los-jovenes-son-el-presente-y-futuro-de-mexico-bajo-ese-principio-el-imjuve-sera-coordinado-por-la-stps>

Tello, C. (2016). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (4), 38-53. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5664>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).