

La salud mental en el plan de estudios mexicano de educación básica

Mental health in Mexico's basic education curriculum

PAMELA GARBUS*

AZUCENA DE LA C. OCHOA CERVANTES**

CINTLI CAROLINA CARBAJAL VALENZUELA***

Se analiza el lugar del cuidado de la salud mental en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 de México, considerando su formulación e integración curricular, transversal e institucional, los actores convocados, así como sus alcances y límites. Mediante un análisis documental cualitativo, orientado por cinco dimensiones, se examinaron fragmentos del plan de acuerdo con su formulación, desarrollo y articulación. El análisis se sustenta en aportes de la salud mental comunitaria, la ética y política del cuidado, el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes, y el enfoque de escuelas promotoras de salud y bienestar. Los hallazgos muestran que el cuidado de la salud mental ocupa un lugar reconocible y no se limita a una perspectiva clínica o individual, pues se vincula con la formación integral, la vida emocional, el buen trato, la participación y la relación entre escuela y comunidad. Sin embargo, su desarrollo no es homogéneo: los apoyos al aprendizaje, la formación docente, el continuo de cuidado y las redes territoriales presentan menor articulación. El plan incorpora este cuidado en su horizonte normativo y curricular, aunque persisten tensiones entre ese reconocimiento y las condiciones pedagógicas, institucionales y comunitarias necesarias para sostenerlo.

Palabras clave:

política educativa,
educación básica,
salud mental,
comunidades
escolares

Recibido: 7 de julio de 2026 | **Aceptado para su publicación:** 9 de septiembre de 2026 |

Publicado: 13 de octubre de 2026

Cómo citar: Garbus, P., Ochoa Cervantes, A. de la C. y Carbajal Valenzuela, C. C. (2026). La salud mental en el plan de estudios mexicano de educación básica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (67), e1822. <https://doi.org/10.31391/EURB5600>

This study examines the place of mental health care within Mexico's 2022 Curriculum for Preschool, Primary, and Secondary Education, considering its curricular, cross-cutting, and institutional formulation and integration, the actors involved, as well as its scope and limitations. Through a qualitative documentary analysis structured around five dimensions, selected excerpts from the Curriculum were examined in terms of their formulation, development, and articulation. The analysis draws on contributions from community mental health, the ethics and politics of care, the right of children and adolescents to participate, and the health- and well-being-promoting schools approach. The findings show that mental health care holds a recognizable place and is not confined to a clinical or individual perspective, as it is linked to holistic education, emotional life, respectful treatment, participation, and school-community relationships. However, its development is uneven: learning support, teacher training, continuity of care, and territorial networks show weaker articulation. The Curriculum incorporates mental health care into its normative and curricular framework; nevertheless, tensions persist between this recognition and the pedagogical, institutional, and community conditions required to sustain it.

Keywords:

mental health, educational policy, basic education, school communities

* Doctora en Salud Mental Comunitaria por la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Docente investigadora de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro. Líneas de investigación: salud mental, salud mental comunitaria, epidemiología en salud mental, adolescencia, ética la investigación, en especial con niños, niñas y adolescentes. Correo electrónico: pamela.garbus@uaq.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0003-4286-1362>

** Doctora en Psicología y Educación. Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Líneas de investigación: ciudadanía y convivencia escolar a través de la promoción de la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Correo electrónico: azus@uaq.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

*** Doctora en Psicología. Profesora en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro. Líneas de investigación: neurodesarrollo emocional y social temprano, factores que lo modifican e intervenciones psicosociales que lo benefician. Correo electrónico: cintli.carolina.carbajal@uaq.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0002-5099-4029>



INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar el lugar que ocupa el cuidado de la salud mental en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (PE-EB 2022) (SEP, 2024), documento curricular central de la Nueva Escuela Mexicana, con el fin de identificar cómo se formula y se integra en su marco y estructura curricular, qué actores son convocados para su promoción y cuáles son los alcances y límites del documento para orientar el bienestar de niñas, niños y adolescentes (NNA) y de sus comunidades (SEP, 2024).

La situación de la salud mental de NNA en México y en el mundo requiere especial atención. A nivel mundial, alrededor del 8% de las niñas y los niños de cinco a nueve años y el 14% de la población adolescente de 10 a 19 años viven con algún trastorno mental. Entre los menores de cinco años, los trastornos idiopáticos del desarrollo afectan aproximadamente a uno de cada 50. Durante la adolescencia, los trastornos de ansiedad se encuentran entre los más frecuentes, con una prevalencia estimada del 3.6% en el grupo de 10 a 14 años y del 4.6% entre quienes tienen de 15 a 19 años (OMS, 2022).

En México, la ansiedad y la depresión representan motivos frecuentes de atención en los servicios de salud mental de la Secretaría de Salud (Comisión Nacional contra las Adicciones, 2022). Asimismo, las mujeres y las personas jóvenes se encontraron entre los grupos más afectados por el deterioro de la salud mental durante la pandemia de COVID-19. Los trastornos del neurodesarrollo afectan a uno de cada 50 menores de cinco años y la ansiedad es el trastorno más prevalente en la adolescencia (4.6 %) (OMS, 2022). En cuanto al suicidio, entre 2017 y 2021, la tasa en mujeres de 10 a 19 años aumentó de 2.91 a 3.68 por cada cien mil habitantes (Valdez-Santiago et al., 2023).

La escuela constituye un espacio clave para pensar el cuidado de la salud mental, pues es uno de los contextos más relevantes para el desarrollo de NNA. En ella no solo se garantiza el derecho a la educación, sino que también se construyen vínculos, sentidos de pertenencia, formas de convivencia, modos de resolución de conflictos y maneras de relacionarse con otras personas. Asimismo, suele ser uno de los primeros espacios en los que se manifiestan distintas formas de malestar. Por ello, además de adquirir contenidos académicos, en la escuela se aprende a expresar o, en ocasiones, a silenciar lo que se siente. En este sentido, las normativas y dinámicas que organizan la vida escolar pueden contribuir, en mayor o menor medida, al cuidado de la salud mental. Esto convierte a la escuela en una instancia corresponsable de generar entornos en los que NNA puedan ser escuchados, acompañados y mantenerse en condiciones de seguridad y bienestar.

Esta preocupación también ha sido planteada por distintos organismos internacionales. El cuidado de la salud mental no corresponde exclusivamente al sistema de salud, sino que requiere incorporarse a la vida escolar y a las condiciones cotidianas en las que se desarrollan NNA. En la iniciativa Making Every School a Health-Promoting School, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) plantean que las escuelas deben constituirse como entornos promotores de la salud y el bienestar, mediante acciones integradas en sus políticas, prácticas y dinámicas institucionales (OMS y Unesco, 2021). Desde esta perspectiva, la promoción de la salud y la prevención deben formar parte de la organización cotidiana de la escuela, favoreciendo entornos seguros, saludables y de apoyo, en lugar de limitar la intervención a la atención de situaciones de malestar una vez que estas se han presentado.

Esta propuesta no podría consolidarse si se parte, como históricamente ha ocurrido desde una mirada patologizante, de la idea de que los malestares emocionales de NNA constituyen problemas propios del ámbito individual o familiar, o de que deben atenderse solo cuando afectan el desempeño académico o irrumpen en la convivencia y en la organización de la vida escolar. Por el contrario, el cuidado de la salud mental requiere considerar las condiciones institucionales, comunitarias y sociales que intervienen en la producción del malestar, así como incorporar estrategias de prevención y promoción (Adelman y Taylor, 1999).

El papel de la escuela en esta labor se inscribe en un sistema de atención fragmentado, caracterizado por brechas importantes de acceso, recursos limitados y dificultades para articular respuestas entre instituciones. En este contexto, su función es compleja: recibe el malestar, lo identifica y procura contenerlo, aunque no siempre dispone de redes, recursos o mecanismos claros que permitan un acompañamiento sostenido. En este sentido, hablar del cuidado de la salud mental en la escuela no implica exigirle que funcione como un servicio especializado, sino reconocer que la construcción de un clima escolar favorable, el fortalecimiento de los vínculos que se establecen en su interior, la participación de la comunidad escolar y la articulación con la comunidad de la que forma parte constituyen acciones que contribuyen a dicho cuidado (Díaz-Castro et al., 2017; Díaz-Castro et al., 2025; Gallegos-Guajardo et al., 2015).

Algunos trabajos han comenzado a analizar la dimensión emocional y relacional de la Nueva Escuela Mexicana. Se han ocupado de la delimitación conceptual de la educación socioemocional (Fuentes, 2024), de su presencia en programas y materiales educativos (Rodríguez y Trejo, 2024) y de la formación inicial del profesorado (Villagrán et al., 2025). Otros análisis del propio plan han abordado la convivencia escolar (Serrano y Cordero, 2025) y la participación como eje de la educación para la ciudadanía (Ochoa-Cervantes y Chávez, 2026). En conjunto, estos trabajos muestran que la dimensión socioemocional, la convivencia y la participación ocupan un lugar relevante en la propuesta, aunque su desarrollo no es homogéneo. Sin embargo, entre los trabajos localizados no identificamos un análisis que examine de manera integrada el cuidado de la salud mental en el PE-EB 2022, considerando sus condiciones institucionales, su propuesta pedagógica, la participación de NNA y de las figuras cuidadoras, así como la vinculación territorial y comunitaria.

En concordancia con esta visión del cuidado de la salud mental de NNA y con el objetivo de este trabajo, propusimos un modelo de análisis sustentado en los aportes de la salud mental comunitaria, la ética y la política del cuidado, el derecho a la participación de NNA y el enfoque de escuelas promotoras de salud y bienestar. Este modelo se organiza en cinco dimensiones: compromiso normativo e institucional; cuidado de la salud mental en la propuesta pedagógica; participación de NNA; participación familiar y de otras figuras cuidadoras; y vinculación territorial y comunitaria.

En este sentido, el modelo propuesto ofrece un doble aporte: por una parte, constituye una herramienta analítica para examinar el lugar, las formas y los actores vinculados con el cuidado de la salud mental en un documento de política curricular; por otra, permite analizar el PE-EB 2022 a partir de dicha herramienta.

El documento se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, exponemos los fundamentos teóricos y el proceso de construcción del modelo analítico. A continuación, describimos la metodología empleada para el análisis documental. Luego,

compartimos los resultados derivados de la aplicación del modelo al PE-EB 2022 y discutimos sus alcances y límites para incorporar el cuidado de la salud mental como una dimensión estructural del derecho a la educación. Para cerrar, formulamos las conclusiones y señalamos líneas de investigación que permanecen abiertas.

MARCO CONCEPTUAL Y CONSTRUCCIÓN DEL MODELO ANALÍTICO

Salud mental: de una noción individual a una mirada comunitaria

El concepto de salud mental que orienta este artículo no se reduce a la ausencia de trastornos ni se circunscribe al ámbito individual. La OMS la define como un estado de bienestar mental que permite afrontar las tensiones de la vida, desarrollar capacidades, aprender, trabajar y contribuir a la comunidad (OMS, 2025). Si bien esta definición incorpora una dimensión social del bienestar, puede resultar insuficiente si no se consideran las condiciones materiales, relacionales e institucionales en las que las personas viven, crecen y se desarrollan (Hernández-Holguín et al., 2023). Desde esta perspectiva, la salud mental de NNA no puede explicarse solo a partir de factores intrapsíquicos o familiares, pues también está atravesada por condiciones estructurales como la desigualdad, la discriminación, las violencias y la fragilidad de los vínculos. Pensar la salud mental de este modo implica reconocer que una política curricular resulta insuficiente si limita su atención a la identificación de casos particulares. Requiere, en cambio, considerar que los entornos escolares, las dinámicas de aula, las prácticas docentes y las relaciones que se construyen en la comunidad educativa también participan en la promoción, el cuidado y el bienestar de NNA.

En este artículo distinguimos tres nociones estrechamente relacionadas, aunque no equivalentes: bienestar emocional, bienestar socioemocional y salud mental. Para efectos de este análisis, entendemos el bienestar emocional como la experiencia subjetiva de sentirse seguro, reconocido y valorado, así como la capacidad de identificar y expresar las propias emociones. El bienestar socioemocional amplía esta perspectiva al considerar la forma en que dicha experiencia se construye en relación con otras personas e incluye la calidad de los vínculos, el sentido de pertenencia, la convivencia, la regulación emocional en la interacción y las condiciones que favorecen la participación de NNA en la vida escolar y comunitaria. La salud mental constituye una noción más amplia: comprende estos aspectos, pero no se reduce a ellos ni se define solo por la presencia o ausencia de enfermedades o trastornos. Incluye experiencias de bienestar, malestar y sufrimiento, y está atravesada por condiciones individuales, relacionales, comunitarias y estructurales que pueden favorecerla, protegerla o deteriorarla (UNICEF, 2021; OMS, Unesco y UNICEF, 2022; OMS, 2025).

En este trabajo, cuando hablamos de salud mental, lo hacemos desde esta perspectiva. Por ello, analizamos las referencias que el plan hace a las emociones, los afectos, los vínculos, la convivencia, la seguridad y la inclusión en relación con el cuidado de la salud mental. No obstante, no asumimos que cualquier mención a estos elementos sea suficiente, sino que examinamos si se articulan con contenidos, acciones u orientaciones pedagógicas, institucionales o comunitarias capaces de sostener dicho cuidado en la vida escolar.

De la salud mental clínica a la salud mental comunitaria

Buena parte de la historia de la atención a la salud mental ha estado marcada por un paradigma clínico e individualizante que tiende a concebir los padecimientos emocionales como problemas centrados en la persona. Desde este enfoque, la intervención suele adoptar un carácter reactivo y concentrarse en los servicios especializados. En el ámbito escolar, esta lógica puede expresarse en la identificación y derivación de casos hacia los servicios de salud o de educación especial, sin considerar de manera suficiente las condiciones que intervienen en la producción del malestar, tanto en el ámbito familiar como en el propio espacio escolar.

En la Región de las Américas, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha documentado una inversión insuficiente en salud mental en relación con la carga que representan estos padecimientos, así como una distribución desigual de los recursos. De acuerdo con su informe de 2018, una proporción importante del presupuesto destinado a salud mental se concentraba en hospitales psiquiátricos, en detrimento del desarrollo de servicios comunitarios y de atención primaria (OPS, 2018).

Frente a esta lógica, el enfoque de salud mental comunitaria resulta pertinente porque propone situar el malestar emocional en sus contextos social, familiar y territorial; fortalecer la promoción y la prevención; articular distintos niveles y modalidades de atención; y reconocer la participación de la comunidad, sus redes y sus recursos como componentes del cuidado (OPS, 2007). En esta misma línea, Hernández-Holguín et al. (2023) señalan que la noción de salud mental colectiva, vinculada con la tradición latinoamericana de la salud colectiva, supera la dicotomía entre medicina y salud pública y articula, en un mismo campo, los determinantes sociales, la acción intersectorial y la intervención comunitaria.

Esta forma de comprender la salud mental comunitaria orienta una parte central del análisis propuesto. Partimos de sus aportes como marco para abordar el cuidado de la salud mental en la escuela y retomamos sus principios en la construcción de categorías que permitan examinar si el PE-EB 2022 considera las condiciones institucionales y pedagógicas necesarias para dicho cuidado, la participación de NNA, sus familias y otras figuras cuidadoras, así como la articulación con actores, redes y recursos del territorio.

El cuidado en clave de ciudadanía

El cuidado, vinculado con la salud mental, constituye uno de los conceptos articuladores del modelo. En este trabajo se aborda desde una perspectiva que no se limita a su dimensión ética, sino que incorpora también su dimensión política y la de género. Para su análisis, se organiza en tres ejes complementarios que se articulan entre sí.

El primer eje corresponde a la ética del cuidado. Gilligan (1982) contribuyó de manera decisiva al desarrollo de esta perspectiva al cuestionar los modelos de razonamiento moral centrados en principios abstractos de justicia y destacar una orientación basada en la responsabilidad, el cuidado y las relaciones concretas con otras personas. Tronto (1993, 2013), por su parte, amplió esta perspectiva hacia el ámbito político al plantear que el cuidado no debe quedar restringido a la esfera privada, sino entenderse como una práctica y una responsabilidad de carácter

público que atraviesa la organización de la vida social y de las instituciones. Desde este planteamiento, reconocer el cuidado como una responsabilidad pública no supone solo enunciar principios, sino también generar condiciones institucionales que permitan sostenerlo.

El segundo eje concibe el cuidado como un asunto de ciudadanía y retoma los aportes del feminismo latinoamericano. Desde la perspectiva de Pautassi (2007, 2018, 2023), el cuidado constituye un derecho humano universal que requiere garantías estatales, recursos, una distribución de responsabilidades y acciones que permitan su ejercicio efectivo. Esta concepción recibió un nuevo respaldo en el ámbito interamericano con la Opinión Consultiva OC-31/25, mediante la cual la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2025) reconoció el cuidado como un derecho humano autónomo. En el análisis del PE-EB 2022, este enfoque permite examinar si el plan reconoce el cuidado como una responsabilidad pública y si establece orientaciones institucionales para favorecer su ejercicio en el ámbito educativo.

El tercer eje examina la distribución desigual del cuidado desde una perspectiva de género y considera la infraestructura necesaria para sostenerlo. Batthyány (2015, 2020) ha señalado que, en América Latina, las responsabilidades de cuidado recaen de forma desproporcionada sobre las mujeres, principalmente dentro de los hogares, mientras que este trabajo recibe un reconocimiento social, económico e institucional limitado.

En línea con Batthyány et al. (2024), este eje retoma el principio de las tres erres del cuidado: reconocer su valor social, reducir la carga de trabajo no remunerado que recae de forma desproporcionada sobre las mujeres y redistribuir las responsabilidades entre el Estado, las familias, el mercado y las organizaciones comunitarias, así como entre mujeres y hombres dentro de los hogares. En el ámbito escolar, este enfoque permite formular la siguiente pregunta: cuando el PE-EB 2022 apela a la corresponsabilidad familiar en el cuidado de la salud mental de NNA, ¿establece orientaciones para compartir esa responsabilidad o desplaza hacia las familias y, dentro de ellas, hacia las mujeres, tareas que el Estado no asume?

En conjunto, estos aportes permiten examinar si el plan reconoce el cuidado como una responsabilidad pública y compartida, respaldada por orientaciones institucionales, o si su formulación concentra dicha responsabilidad en las familias y las escuelas.

El cuidado de la salud mental en el análisis del PE-EB 2022

En este trabajo, entendemos el cuidado de la salud mental en la escuela como el conjunto de orientaciones y condiciones dirigidas a promover el bienestar, prevenir situaciones que puedan afectarlo y acompañar a NNA cuando experimentan malestar. Este cuidado comprende la construcción de ambientes escolares seguros, el fortalecimiento de los vínculos, el buen trato, la escucha, la participación y el acceso a otros apoyos cuando son necesarios, sin atribuir a la escuela funciones de diagnóstico ni de atención clínica. Para examinar su incorporación en el PE-EB 2022, analizamos si el plan lo reconoce como una responsabilidad pública y si establece orientaciones curriculares, pedagógicas e institucionales que lo sustenten. También consideramos la participación de NNA y sus familias, así como la vinculación de la escuela con los actores y recursos del territorio. Estos componentes se organizaron en las cinco dimensiones del modelo de análisis.

La participación como ejercicio de la ciudadanía de NNA

Diversos estudios han examinado la relación entre la participación de NNA y su salud mental. Sus hallazgos apuntan a posibles beneficios para el bienestar, el sentido de pertenencia, la autodeterminación y el empoderamiento, aunque la evidencia disponible es heterogénea (Ghio et al., 2023; Holzmann et al., 2020; Viksveen et al., 2024). En este trabajo, entendemos la participación, ante todo, como un derecho cuyo ejercicio debe favorecerse. Lundy (2007) desarrolló un modelo de participación basado en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que reconoce el derecho de NNA a expresar con libertad sus opiniones sobre los asuntos que les afectan y a que estas reciban la debida consideración de acuerdo con su edad y madurez. Para que la participación sea significativa, la autora identifica cuatro condiciones interrelacionadas:

- Espacio: brindar oportunidades formales y seguras para que NNA puedan expresarse libremente.
- Voz: garantizar que puedan hacerlo en sus propios términos, con medios adecuados a su edad, idioma y contexto.
- Audiencia: asegurar que alguien escuche activamente lo que dicen.
- Influencia: lograr que sus opiniones se consideren con seriedad y puedan tener un efecto real en las decisiones.

Ochoa-Cervantes (2019, 2022) sostiene que, en el ámbito escolar, los espacios destinados a la participación de NNA son, en gran medida, simbólicos o están controlados por las personas adultas, lo que limita su capacidad de incidir en la vida escolar. Desde esta perspectiva, no basta con ofrecer oportunidades para expresar opiniones; una participación genuina requiere:

- Reformar las prácticas docentes y las políticas de gestión escolar mediante cambios en la organización, los roles del estudiantado y las pedagogías desarrolladas en el aula.
- Instituir espacios y actividades democráticas, como asambleas estudiantiles, proyectos colaborativos o experiencias de aprendizaje-servicio, que involucren a NNA en la toma de decisiones relevantes para la vida escolar.
- Avanzar hacia una democratización de la vida escolar en la que el estudiantado no solo exprese sus opiniones, sino que disponga de oportunidades estructuradas para incidir en la organización, los contenidos y las normas de su entorno educativo.

Retomando los aportes de ambas autoras, el modelo plantea al PE-EB 2022 las siguientes preguntas: ¿qué tipo de participación se promueve en relación con el cuidado de la salud mental? y ¿qué condiciones formula el plan para favorecer una participación significativa?

Enfoque sobre escuelas promotoras de salud y bienestar

Desde el enfoque de escuelas promotoras de salud impulsado por la OMS y la Unesco (2021), la salud y la educación se conciben como dimensiones estrechamente vinculadas, de modo que la promoción del bienestar no constituye un componente añadido, sino una responsabilidad que atraviesa la vida escolar. Esta perspectiva parte de una

comprensión de la salud mental como un derecho humano y reconoce que está condicionada por factores individuales, familiares, comunitarios y estructurales, entre ellos, la pobreza, la violencia, la desigualdad y la calidad de los vínculos (UNICEF, 2021; OMS, 2025). Desde esta lógica, la escuela no es solo un espacio en el que se identifican o atienden situaciones de malestar, sino un entorno cuyas dinámicas, relaciones y condiciones pueden favorecer el bienestar o contribuir a su deterioro.

La OMS, la Unesco y el UNICEF (2022) sintetizan este enfoque en cinco pilares: crear entornos de aprendizaje que favorezcan la salud mental y el bienestar; garantizar el acceso a intervenciones tempranas, servicios y apoyos de salud mental; promover el bienestar del personal docente; fortalecer las capacidades del personal educativo en materia de salud mental y apoyo psicosocial; y favorecer la colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad. Este planteamiento reconoce que el personal docente no debe sustituir a profesionales especializados en salud mental, sino contar con formación, recursos y respaldo institucional para contribuir al cuidado del estudiantado sin asumir funciones que exceden su ámbito de responsabilidad.

La participación de NNA y sus familias constituye también un componente de este enfoque. Cuando se desarrolla de manera significativa y ética, puede favorecer relaciones de mayor confianza, fortalecer la autoconfianza y ampliar la percepción de control y capacidad de acción de quienes participan, elementos vinculados con el bienestar y la resiliencia (OMS, Unesco y UNICEF, 2022).

El modelo de análisis

A partir de los conceptos desarrollados en la sección anterior, el modelo propuesto se organiza en cinco dimensiones orientadas a examinar cómo el plan incorpora el cuidado de la salud mental desde una perspectiva comunitaria, de derechos y de participación. Para su construcción, retomamos los aportes de la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Tronto, 1993, 2013), la salud mental comunitaria y colectiva (OPS, 2007; OMS, 2025; Hernández-Holguín et al., 2023), el derecho al cuidado (Pautassi, 2007, 2018, 2023; Batthyány, 2015, 2020; Batthyány et al., 2024; Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2025), el derecho a la participación de NNA (Lundy, 2007; Ochoa-Cervantes, 2019, 2022; ONU, 1989) y los enfoques sobre bienestar y promoción de la salud en la escuela desarrollados por la OMS, la Unesco y el UNICEF (2022), así como por la OMS y la Unesco (2021). Incorporamos también los aportes de Adelman y Taylor (2012), que ofrecen elementos para pensar la inclusión de la salud mental como un componente estructural del sistema educativo.

Cada dimensión orienta una pregunta específica sobre el PE-EB 2022 y, al mismo tiempo, contribuye al análisis integral del lugar que ocupa el cuidado de la salud mental en el documento.

Dimensiones:

I. Compromiso normativo e institucional

Esta dimensión examina la forma en que el documento curricular reconoce y posiciona el cuidado de la salud mental. No interesa únicamente identificar si la salud

mental y el bienestar emocional aparecen en el plan, sino analizar si se integran como componentes del sistema educativo o si permanecen en un plano secundario.

Adelman y Taylor (2012) señalan que buena parte de las reformas de política educativa se estructura en torno a dos componentes principales: la enseñanza, que comprende el currículo, la didáctica y la evaluación dentro del aula, y la gestión escolar, vinculada con la supervisión, el liderazgo y la organización institucional. En estos ámbitos suelen concentrarse las decisiones normativas y operativas del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, las acciones relacionadas con el bienestar emocional, la salud mental, la inclusión y los apoyos psicosociales suelen ocupar un lugar secundario en las políticas de mejora escolar y desarrollarse de forma fragmentada, con escasa articulación con la enseñanza y la gestión institucional. Frente a esta limitación, Adelman y Taylor (2012) proponen incorporar un tercer componente, denominado apoyo al aprendizaje, orientado a atender las barreras que interfieren con los procesos de aprendizaje y enseñanza y a favorecer la participación del estudiantado en la vida escolar. Este componente integra recursos, estrategias y prácticas de apoyo físico, social, emocional e intelectual con el propósito de ampliar las oportunidades de aprendizaje y avanzar hacia una mayor equidad educativa.

Los aportes de Tronto (2013), en torno al cuidado como principio que debe orientar la organización de las instituciones, y de Pautassi (2007, 2018, 2023), quien lo sitúa en el campo de los derechos y las obligaciones estatales, complementan esta dimensión. Desde esta perspectiva, la salud mental de NNA no puede entenderse solo como un asunto individual, sino como un derecho que requiere acciones colectivas, recursos y responsabilidades públicas. Esta concepción permite analizar el lugar que ocupa el cuidado en el PE-EB 2022 y examinar si su formulación promueve una distribución compartida de responsabilidades o si estas recaen, de forma predominante, en las familias y las escuelas.

Los indicadores de esta dimensión son:

- Centralidad normativa y curricular de la salud mental y el bienestar emocional en el PE-EB 2022.
- Articulación de los apoyos al aprendizaje con la enseñanza y la gestión escolar.
- Presencia de condiciones institucionales para sostener el cuidado de la salud mental, entre ellas, actores, funciones, recursos, capacidades y mecanismos de apoyo.
- Reconocimiento del cuidado de la salud mental como un derecho y como una responsabilidad del Estado.

II. Cuidado de la salud mental en la propuesta pedagógica

Esta dimensión analiza si el cuidado de la salud mental forma parte de la propuesta pedagógica del PE-EB 2022 y si su incorporación se expresa en contenidos, orientaciones pedagógicas e institucionales, ambientes escolares y formas de acompañamiento dirigidas a favorecer el bienestar de NNA. No se trata únicamente de identificar menciones a la salud mental, sino de examinar si estas se traducen en elementos concretos de la propuesta educativa que contribuyan a sostener su cuidado en la vida escolar.

En este artículo, entendemos el cuidado de la salud mental como una categoría amplia que no se limita a la atención clínica, el diagnóstico ni la identificación individual de casos. Comprende condiciones emocionales, relacionales, pedagógicas, institucionales y comunitarias que intervienen en el bienestar de NNA. Desde esta perspectiva, el bienestar emocional forma parte del cuidado de la salud mental, pero no constituye un sinónimo de esta, sino una de las dimensiones mediante las cuales puede expresarse en el ámbito escolar.

Por ello, cuando el plan hace referencia a emociones, afectos, vínculos, convivencia, seguridad, inclusión o ambientes escolares, estos elementos se analizan en relación con el cuidado de la salud mental. Sin embargo, su sola presencia en el documento no resulta suficiente. Interesa examinar si dichas referencias se articulan con condiciones pedagógicas e institucionales que permitan sostener ese cuidado en la vida escolar.

Los aportes de Adelman y Taylor (2012) permiten situar esta dimensión al plantear que los apoyos vinculados con la salud mental no deben limitarse a la atención de situaciones críticas, sino organizarse como parte de un continuo que considere acciones dirigidas a todo el estudiantado, estrategias de promoción y prevención, identificación temprana de situaciones de malestar y apoyos específicos cuando sean necesarios. Desde esta perspectiva, la dimensión permite examinar si el PE-EB 2022 incorpora el cuidado de la salud mental como parte de la propuesta pedagógica e institucional o si lo mantiene en un plano general, sin mecanismos claros para su concreción en la vida escolar.

La promoción y el cuidado de la salud mental en la escuela requieren expresarse en acciones concretas, como la construcción de ambientes seguros e inclusivos, la identificación temprana de situaciones de malestar, el acceso oportuno a apoyos y el fortalecimiento de los vínculos con las familias y la comunidad (OMS, Unesco y UNICEF, 2022). Estas acciones deben articularse con el currículo, la planeación institucional y la formación docente, de modo que la salud mental se incorpore en distintos ámbitos de la vida escolar (OMS y Unesco, 2021). Por ello, resulta relevante examinar la forma en que el PE-EB 2022 orienta estas acciones.

En este trabajo, la formación docente para el cuidado de la salud mental se entiende como el diseño de herramientas que permitan reconocer situaciones de malestar o posible riesgo, incluidas señales asociadas con depresión o ideación suicida; escuchar y acompañar al estudiantado; e identificar cuándo y a qué instancias recurrir. Esto no implica atribuir al personal docente funciones de diagnóstico o intervención clínica, sino fortalecer sus capacidades para actuar dentro de los límites de su función educativa y recurrir a otros apoyos cuando sea necesario.

Los indicadores que conforman esta dimensión son:

- Integración pedagógica de la salud mental en el currículo.
- Orientaciones pedagógicas sensibles al bienestar y al malestar.
- Enfoque promocional y preventivo de la salud mental.
- Continuo de cuidado y articulación de apoyos.
- Formación docente para el cuidado de la salud mental.
- Cultura institucional de cuidado y buen trato.
- Ambientes escolares seguros e inclusivos.

III. Participación de niñas, niños y adolescentes

Esta dimensión permite examinar si el PE-EB 2022 promueve la participación de NNA en decisiones relacionadas con situaciones o problemáticas que les afectan, así como las condiciones que establece para que dicha participación tenga incidencia en la vida escolar. Lundy (2007) desarrolló un modelo interpretativo del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que reconoce el derecho de NNA a expresar sus opiniones sobre los asuntos que les afectan y a que estas sean tomadas en consideración. Para la autora, una participación significativa requiere cuatro condiciones interrelacionadas: espacio, voz, audiencia e influencia. Estas condiciones orientan el análisis de esta dimensión y permiten examinar si el PE-EB 2022 considera espacios seguros y sostenidos para que NNA expresen sus opiniones, si estas son escuchadas por actores con capacidad de decisión y si existen posibilidades de que incidan en asuntos relacionados con su vida escolar, su bienestar y el cuidado de su salud mental.

Ochoa-Cervantes (2019, 2022) sostiene que, en el ámbito escolar, los espacios destinados a la participación de NNA suelen ser simbólicos o estar controlados por las personas adultas, lo que limita su capacidad de incidir en la vida escolar. A partir de estos aportes, esta dimensión permite examinar si la participación se configura como una experiencia democrática con posibilidades reales de incidencia o si se restringe a modalidades consultivas o simbólicas, con escasa capacidad para influir en la organización, los contenidos y las normas del entorno educativo.

Desde la ética del cuidado, Tronto (1993) plantea que cuidar no implica solo atender a la voz de otras personas, sino también reconocer sus necesidades y responder a ellas de manera responsable. En este sentido, escuchar a NNA no supone únicamente permitirles expresarse, sino reconocer el valor de sus opiniones y considerar su posible incidencia en las decisiones escolares. De este modo, la participación puede entenderse también como una condición ética del cuidado y como un componente de la democratización de la vida escolar.

Dado que el análisis se centra en un documento curricular, esta dimensión no permite conocer cómo se desarrolla la participación en las escuelas ni en qué medida las opiniones de NNA inciden en las decisiones. El análisis se concentra en las oportunidades, orientaciones y condiciones que el PE-EB 2022 establece para favorecer dicha participación. Se considera que existe un riesgo de participación simbólica cuando el documento reconoce espacios de expresión para NNA, pero no prevé condiciones para que sus opiniones sean escuchadas, tomadas en consideración o tengan alguna incidencia en las decisiones.

Los indicadores que permiten analizar esta dimensión son:

- Oportunidades y espacios para la participación de NNA.
- Reconocimiento de la voz y de distintas formas de expresión.
- Orientaciones para la escucha activa de NNA por parte de las personas adultas de la comunidad escolar.
- Influencia en decisiones que afectan la vida escolar.
- Orientaciones curriculares para la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía.
- Experiencias colaborativas de participación y proyectos colectivos.

IV. Participación de familias y otras figuras cuidadoras

Esta dimensión examina en qué medida el PE-EB 2022 promueve la corresponsabilidad de las familias en la educación desde una perspectiva amplia y plural. Interesa analizar si el documento reconoce la diversidad de formas de cuidado y evita enfoques homogéneos o normativos sobre la familia. Asimismo, se indaga si incluye una noción amplia de hogar y de figuras cuidadoras que incluya a madres, padres, abuelas, tíos, tutores comunitarios, personas cuidadoras informales y otras figuras afectivas presentes en la vida cotidiana de NNA.

Desde esta lógica, se busca superar un enfoque centrado únicamente en madres y padres para avanzar hacia una perspectiva más inclusiva, capaz de reconocer la diversidad de configuraciones familiares y las distintas condiciones que influyen en su participación. Adelman y Taylor (2012) advierten que las familias no disponen de los mismos recursos ni enfrentan las mismas condiciones para involucrarse en la vida escolar, por lo que resulta necesario evitar que una participación limitada sea interpretada de manera automática como falta de interés. Asimismo, la OMS, la Unesco y el UNICEF (2022) destacan la importancia de fortalecer la relación entre la escuela, las familias y la comunidad como parte de las acciones orientadas a promover la salud mental y el bienestar de NNA. En esta misma línea, la OMS y la Unesco (2021) plantean que las escuelas promotoras de salud requieren la participación de distintos actores de la comunidad educativa y vínculos sostenidos con las familias y el entorno. Desde esta perspectiva, las familias no se conciben solo como receptoras de las acciones escolares, sino como participantes en la construcción del bienestar y el cuidado de NNA.

Sin embargo, cuando se alude a la participación y la corresponsabilidad de las familias en el cuidado de la salud mental, resulta necesario preguntarse cómo se distribuyen esas responsabilidades y sobre quiénes incurren. Batthyány (2015, 2020) ha mostrado que, en América Latina, las tareas de cuidado recaen de forma desproporcionada sobre las mujeres. Cuando una formulación curricular apela a la corresponsabilidad familiar sin problematizar esa distribución desigual, corre el riesgo de asumir que todas las familias cuentan con las mismas condiciones para cuidar y que las responsabilidades se reparten de manera equitativa en su interior. Desde esta dimensión, el análisis del PE-EB 2022 examina no solo si se promueve la participación familiar, sino también si dicha participación se formula desde una perspectiva que favorece una distribución más equitativa del cuidado o si puede reproducir desigualdades ya existentes.

Pensar el cuidado implica considerar quién cuida, de qué manera, con qué recursos y con qué reconocimiento (Tronto, 1993). Desde esta dimensión, se analiza también si el PE-EB 2022 promueve una distribución más equitativa de las responsabilidades de cuidado o si estas recaen de forma predominante en las familias. Asimismo, se examina si las familias son reconocidas como portadoras de saberes afectivos, educativos y comunitarios, y no solo como ejecutoras de tareas o indicaciones definidas por la escuela.

Los indicadores que conforman esta dimensión son:

- Reconocimiento de la diversidad familiar y de distintas figuras cuidadoras.
- Orientaciones para el diálogo continuo entre escuela y familias.
- Participación corresponsable de las familias en la educación y el bienestar de NNA.

- Consideración de barreras que limitan la participación familiar.
- Reconocimiento de saberes familiares, comunitarios y prácticas culturales.
- Participación de las familias en decisiones y responsabilidades escolares.
- Distribución del cuidado y perspectiva de género en la corresponsabilidad familiar.

Vinculación territorial y comunitaria

Esta dimensión examina el lugar que el PE-EB 2022 otorga a la relación entre la escuela y el territorio. No buscamos únicamente identificar referencias a la comunidad, sino analizar si esta vinculación forma parte de la propuesta curricular y si el documento reconoce la necesidad de articularse con actores, servicios, recursos y saberes locales. También observamos si dicha relación se concibe como un intercambio recíproco, en el que la escuela participa en la vida comunitaria y, a su vez, reconoce los conocimientos, prácticas y necesidades de las comunidades.

Desde la propuesta de Adelman y Taylor (2012), el cuidado del bienestar y la salud mental no puede limitarse a lo que ocurre dentro del aula. Sostener las trayectorias escolares requiere también trabajar con las familias, acompañar situaciones de crisis y establecer vínculos con servicios y apoyos especializados cuando sean necesarios. En esta misma línea, la OMS, la Unesco y el UNICEF (2022), así como la OMS y la Unesco (2021), destacan la importancia de articular a las escuelas con servicios de salud y otros recursos de la comunidad para favorecer el bienestar y responder a las necesidades del estudiantado. Para evitar que estos vínculos dependan de iniciativas aisladas, se requieren orientaciones, mecanismos de coordinación y condiciones institucionales que permitan sostenerlos en el tiempo.

Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como parte de una red territorial de cuidado y no como la institución responsable de resolver por sí sola las necesidades del estudiantado. Puede contribuir a identificar problemáticas, convocar a distintos actores y participar en la construcción de respuestas colectivas, sin que ello implique trasladar a las escuelas o a las comunidades responsabilidades que corresponden al Estado. Por el contrario, este enfoque requiere que el Estado genere los recursos, apoyos y condiciones necesarios para sostener la articulación territorial.

Dado que este trabajo analiza un documento curricular, no es posible determinar si estas redes existen o funcionan en las escuelas. El análisis se concentra, en cambio, en observar si el PE-EB 2022 incorpora la relación entre escuela y territorio, promueve la vinculación con actores y servicios comunitarios y reconoce los saberes y condiciones de cada contexto. Tampoco asumimos que cualquier referencia a la comunidad constituya, por sí misma, evidencia de una red de cuidado de la salud mental. Esta vinculación se identifica cuando el plan articula el trabajo territorial con la salud, el bienestar, el buen trato, la prevención de la violencia o los apoyos educativos.

Los indicadores que conforman esta dimensión son:

- Articulación entre la escuela y el territorio en la propuesta curricular.
- Vinculación intersectorial con actores, servicios y recursos comunitarios.
- Reconocimiento e intercambio de saberes del territorio.

- Presencia de redes territoriales de apoyo educativo, bienestar y cuidado.
- Sostén institucional y continuidad de la vinculación comunitaria.
- Contextualización de las acciones educativas en función de las realidades locales.

Las cinco dimensiones que integran el modelo no operan de manera independiente. Cada una permite observar un aspecto específico del PE-EB 2022, pero su lectura se realiza de forma articulada. En conjunto, permiten analizar si el cuidado de la salud mental se incorpora como parte de una propuesta curricular coherente, vinculada con una perspectiva comunitaria, de derechos y de participación, o si permanece en el plano discursivo sin traducirse en condiciones institucionales, pedagógicas y comunitarias que permitan sostenerlo.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló mediante un análisis documental cualitativo, entendido como un proceso sistemático de revisión e interpretación de documentos (Bowen, 2009). La revisión se apoyó en un análisis de contenido guiado por las cinco dimensiones y los indicadores construidos a partir del marco conceptual. Estas categorías permitieron examinar cómo se formula el cuidado de la salud mental en el documento, con qué componentes curriculares se articula, qué actores son convocados y qué condiciones institucionales, pedagógicas y comunitarias se plantean para sostenerlo.

Nos centramos en este documento porque organiza la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana para la educación básica y establece sus principales orientaciones, entre ellas, los fundamentos, las finalidades, los campos formativos y los ejes articuladores. En este sentido, el análisis no aborda lo que ocurre en las escuelas ni la forma en que el plan se implementa en la práctica cotidiana, sino aquello que el propio documento establece como horizonte curricular.

La revisión se centró en identificar cómo aparecen en el plan algunas nociones centrales para este artículo: salud mental, bienestar emocional, cuidado, participación de NNA, familias, figuras cuidadoras y comunidad. No buscamos únicamente localizar menciones explícitas a la salud mental, sino examinar el lugar que ocupa en el documento, los temas con los que se articula y el grado en que se integra en una propuesta pedagógica, institucional y comunitaria.

La unidad de análisis estuvo constituida por fragmentos del plan, entre ellos, apartados, enunciados normativos, campos formativos, ejes articuladores, orientaciones pedagógicas y formulaciones relacionadas con la comunidad, la participación, el bienestar, el cuidado y la organización escolar. En estos fragmentos identificamos elementos vinculados con las dimensiones del modelo.

Para orientar la revisión, construimos una matriz analítica organizada a partir de las cinco dimensiones del modelo y sus respectivos indicadores. Esta herramienta permitió vincular cada indicador con fragmentos específicos del plan, registrar las páginas correspondientes, asignar una codificación ordinal cualitativa y elaborar una primera interpretación de los hallazgos. De este modo, la matriz no funcionó únicamente como un recurso para organizar y presentar los resultados, sino como parte del proceso de análisis documental.

El análisis se desarrolló en tres momentos. La primera etapa consistió en una lectura exploratoria del plan guiada por los conceptos centrales del estudio y las cinco dimensiones del modelo. La segunda, en una codificación analítica del documento y los contenidos identificados se clasificaron de acuerdo con los indicadores de cada dimensión. En la tercera, los hallazgos se contrastaron con los aportes teóricos revisados para interpretar no solo la presencia de determinados temas, sino también su alcance dentro de la formulación curricular.

La revisión inicial del documento se distribuyó entre las tres autoras, quienes utilizaron la misma matriz analítica y criterios acordados con anterioridad. Una vez concluida esta etapa, contrastamos de manera conjunta los fragmentos identificados, su clasificación y las valoraciones asignadas. Los casos en los que surgieron diferencias de interpretación o en los que un fragmento podía corresponder a más de una dimensión se revisaron y discutieron hasta alcanzar un acuerdo. Las valoraciones finales incluidas en las tablas corresponden a este proceso de consenso.

Todas las referencias identificadas se registraron en la matriz de trabajo. Para las tablas de resultados, seleccionamos los fragmentos que expresaban con mayor claridad el sentido de cada indicador, por lo que las citas incluidas no representan la totalidad de las menciones localizadas. La valoración de ausencia se asignó después de revisar el documento completo y considerar tanto las referencias explícitas como otras formulaciones conceptualmente equivalentes.

A lo largo del análisis, realizamos nuevas revisiones del PE-EB 2022 para contrastar la clasificación de algunos fragmentos y discutir aquellos contenidos que podían interpretarse desde más de una dimensión o recibir distintas valoraciones. Este proceso permitió ajustar los criterios y construir acuerdos interpretativos compartidos. En este sentido, la matriz no se utilizó como una herramienta rígida de puntuación, sino como un recurso para organizar la lectura y hacer explícitas las decisiones analíticas.

Para asignar las valoraciones, consideramos tanto el desarrollo de cada indicador como la naturaleza del documento analizado. Un plan de estudios establece principios, orientaciones y componentes curriculares, pero no desarrolla de modo necesario protocolos, rutas de actuación o procedimientos específicos, pues estos pueden corresponder a los programas de estudio, la gestión escolar u otros instrumentos. Por esta razón, la ausencia de ese nivel de detalle no se consideró, por sí misma, una limitación. El análisis se centró en identificar si el plan reconoce el aspecto examinado, qué lugar le otorga dentro de su propuesta y si ofrece orientaciones suficientemente claras para favorecer su desarrollo en otros niveles de concreción curricular.

Asignamos una valoración de 0 cuando el indicador no se identificó en el plan, ni de forma explícita ni mediante formulaciones conceptualmente equivalentes. La valoración de 1 se utilizó cuando el indicador aparecía de manera general, aislada o indirecta, sin una vinculación clara con la propuesta curricular. Asignamos una valoración de 2 cuando existía una formulación explícita y pertinente, pero su desarrollo era parcial, se encontraba disperso en el documento o mostraba una articulación limitada con otros componentes del plan. La valoración de 3 correspondió a los casos en los que el indicador ocupaba un lugar claro y consistente en componentes centrales, como los principios curriculares, el perfil de egreso, los ejes articuladores, los campos formativos o las orientaciones pedagógicas e institucionales.

Tabla 1. Valores del indicador

Valor	Criterio de valoración
0	El indicador no se identifica en el Plan, ni de manera explícita ni mediante formulaciones conceptualmente equivalentes.
1	El indicador aparece como una referencia general o aislada, sin vinculación clara con los componentes de la propuesta curricular.
2	El indicador presenta algún desarrollo y se relaciona con uno o más componentes curriculares, pero su formulación es parcial o se encuentra poco articulada con el conjunto del Plan.
3	El indicador se formula de manera clara y consistente y se articula con los componentes pertinentes del Plan, como sus finalidades, ejes, campos formativos, orientaciones pedagógicas o actores educativos

Estas valoraciones no tienen como propósito medir el plan en términos estadísticos ni permiten conocer la forma en que se implementa en las escuelas. Su función es organizar la revisión documental y hacer explícitos los criterios utilizados para interpretar la presencia, el desarrollo y la articulación de cada indicador.

Alcances y limitaciones metodológicas

Este estudio se centra en el análisis documental del PE-EB 2022, por lo que no permite valorar cómo se implementa el plan en las escuelas, cómo lo traduce el personal docente en sus prácticas ni cómo lo viven NNA, sus familias y otras figuras cuidadoras. El análisis se sitúa en el plano de la formulación curricular, es decir, en aquello que el documento enuncia, organiza, prioriza y deja abierto como posibilidad.

Esta delimitación forma parte de la decisión metodológica del trabajo y, al mismo tiempo, define sus alcances. Permite examinar con mayor detalle el lugar que ocupa el cuidado de la salud mental en el diseño curricular, aunque no basta para comprender cómo estas orientaciones se sostienen, reinterpretan o transforman en la vida cotidiana de las escuelas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aplicación del modelo de análisis al PE-EB 2022

A continuación, presentamos una síntesis de la matriz utilizada en la revisión documental. Las tablas se organizan a partir de las cinco dimensiones del modelo e incluyen, para cada indicador, un fragmento representativo del PE-EB 2022, la página correspondiente, la valoración asignada y la lectura analítica. Los fragmentos seleccionados no reúnen la totalidad de las menciones identificadas en el documento, sino aquellas que muestran con mayor claridad el proceso de interpretación.

La valoración de 0 a 3 funciona como una codificación ordinal cualitativa del grado en que cada indicador se encuentra formulado, desarrollado y articulado en el plan. No representa una medición estadística ni la frecuencia con la que aparecen determinados términos. Por ello, cada valor se interpreta en relación con el fragmento seleccionado y con la lectura analítica correspondiente.

El análisis no parte de considerar la salud mental como un contenido curricular único, sino que examina su presencia en distintos planos del PE-EB 2022: como una orientación normativa vinculada con la formación integral y los derechos; en componentes curriculares como el perfil de egreso, el eje articulador “Vida saludable” y el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”; y en orientaciones pedagógicas e institucionales relacionadas con el bienestar emocional, el buen trato, los ambientes escolares y los apoyos. También, consideramos sus vínculos con las familias y el territorio, aunque en estos ámbitos la relación con el cuidado de la salud mental aparece, en algunos casos, de forma indirecta. Esta distinción orienta la presentación de los resultados a partir de las cinco dimensiones del modelo.

Dimensión 1. Compromiso normativo e institucional

La tabla 2 presenta los fragmentos que permiten analizar el reconocimiento de la salud mental en el plan y las condiciones institucionales que se formulan para sostener su cuidado.

Tabla 2. Dimensión 1. Compromiso normativo e institucional

Indicador del modelo	Fragmento seleccionado del Plan	Pág.	Valoración	Lectura analítica
Centralidad normativa y curricular de la salud mental y el bienestar emocional en el Plan.	"Reconocer a las y los estudiantes como sujetos de la educación que tienen derecho a aprender conocimientos y saberes significativos para su vida personal y social [...] con especial énfasis en la salud mental con el desarrollo de habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas"	p. 44	3	El fragmento reconoce de forma explícita la salud mental como parte de los aprendizajes prioritarios y la vincula con habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas. Esto sustenta un reconocimiento normativo y curricular claro, aunque no demuestra por sí solo las condiciones institucionales para sostenerlo.
Articulación de los apoyos al aprendizaje con la enseñanza y la gestión escolar.	"El derecho a la educación significa también que las y los estudiantes cuenten con los apoyos de las escuelas, las familias, la comunidad y del sistema educativo en general, para mantenerse o reintegrarse a su trayectoria escolar en caso de ser interrumpida"	p. 62	2	El Plan reconoce que el sostenimiento de las trayectorias requiere apoyos de la escuela, las familias, la comunidad y el sistema educativo. La orientación es pertinente y se vincula con el derecho a la educación, aunque esos apoyos no aparecen articulados de manera sistemática con la enseñanza y la gestión escolar.
Orientaciones institucionales para sostener el cuidado de la salud mental.	"Propiciar aprendizajes de vida saludable, requiere de la proximidad de diferentes sectores de la comunidad en la escuela [...] para que apoyen a las maestras y los maestros con programas de promoción de la salud alimentaria, salud bucodental, salud mental [...]"	p. 129	2	El Plan convoca a distintos sectores comunitarios y contempla programas de promoción de la salud mental que apoyen al profesorado. Ofrece así una orientación institucional general, cuyo desarrollo corresponde a programas, estrategias y otros instrumentos de gestión educativa.
Vinculación del cuidado de la salud mental con el derecho y responsabilidad pública.	"Esta propuesta curricular en permanente construcción ratifica el papel del Estado como garante de niñas, niños y adolescentes para que ejerzan sus derechos humanos, y el derecho a la educación en particular [...]"	p. 14	2	El Plan ratifica al Estado como garante de los derechos de NNA, incluido el derecho a la educación. Esto ofrece un marco general de responsabilidad pública. Sin embargo el cuidado de la salud mental no se vincula de manera explícita con esa responsabilidad.

Nota: Elaboración propia con base en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (SEP, 2024).

En conjunto, la tabla 2 muestra un mayor desarrollo de los indicadores relacionados con el reconocimiento normativo de la salud mental y el bienestar de aquellos vinculados con las condiciones institucionales necesarias para sostener ese cuidado. Esto permite advertir que la salud mental ocupa un lugar reconocible en la formulación curricular del PE-EB 2022. Su presencia no se limita a la referencia explícita al “desarrollo de habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas” (SEP, 2024, p. 44), sino que también se expresa en el perfil de egreso, el eje articulador “Vida saludable” y las formulaciones sobre bienestar, buen trato y formación integral. Asimismo, el plan adopta un enfoque de derechos y reconoce al Estado como garante de la educación, la salud y el desarrollo integral de NNA. Sin embargo, el cuidado específico de la salud mental no se formula de manera expresa como una responsabilidad pública.

En este marco, la salud mental no aparece solo como un problema individual ni como un asunto externo a la escuela. Por el contrario, se vincula con la formación integral, la convivencia y las condiciones que favorecen el aprendizaje y las trayectorias educativas. No obstante, el desarrollo es menor cuando se examinan las condiciones institucionales necesarias para sostener ese cuidado. Si bien el plan reconoce la importancia de los apoyos provenientes de la escuela, las familias, la comunidad y el sistema educativo, estos no se configuran como un componente estructural articulado con la enseñanza y la gestión escolar, en el sentido propuesto por Adelman y Taylor (2012). Las responsabilidades, las capacidades institucionales y las formas de articulación entre los distintos actores se presentan de forma general y dispersa, lo que dificulta identificar con precisión las condiciones requeridas para traducir estos principios en prácticas sostenidas dentro de la vida escolar.

Fuentes (2024) sostiene que la educación socioemocional es parte de la formación integral propuesta por la Nueva Escuela Mexicana y requiere un mayor desarrollo conceptual y metodológico para favorecer su incorporación en las prácticas educativas. En este sentido, el menor desarrollo de las condiciones institucionales necesarias para sostener el cuidado de la salud mental en la vida escolar muestra que persiste un desafío para traducir estas orientaciones en prácticas y apoyos sostenidos.

Dimensión 2. Cuidado de la salud mental en la propuesta pedagógica

En la tabla 3 se reúnen los fragmentos que muestran cómo se incorpora el cuidado de la salud mental en la propuesta pedagógica y en las orientaciones curriculares del plan.

Tabla 3. Dimensión 2. Cuidado de la salud mental en la propuesta pedagógica

Indicador del modelo	Fragmento seleccionado del Plan	Pág.	Valoración	Lectura analítica
Integración pedagógica de la salud mental en el currículo.	"Están estrechamente relacionados a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, y se centran en [...] la comprensión consciente de la vida emocional y afectiva propia en su relación con la de otras y otros; el cuidado de la salud individual y comunitaria [...]"	p. 151	3	El fragmento incorpora la comprensión de la vida emocional y afectiva, así como el cuidado de la salud individual y comunitaria, dentro de las finalidades del campo De lo humano y lo comunitario. Para el nivel de formulación propio de un plan de estudios, existe una integración pedagógica clara.
Orientaciones pedagógicas sensibles al bienestar y al malestar.	"Es fundamental que niñas, niños y adolescentes participen en la construcción de una sociedad [...] en donde las emociones, los afectos, los cariños, las pasiones, el amor, las alegrías, los sentimientos de frustración, rechazo y tristeza [...] pueden vivir en compañía, en solidaridad y con vínculos de cuidado con otras personas para fortalecer estados de salud mental desde lo común"	p. 126	3	La orientación incluye emociones y situaciones de malestar, como frustración, rechazo y tristeza, y propone abordarlas mediante la compañía, la solidaridad y los vínculos de cuidado. Esto constituye una formulación pedagógica sensible al bienestar y al malestar.
Enfoque promocional y preventivo de la salud mental.	"Reconocer a las y los estudiantes como sujetos de la educación que tienen derecho a aprender conocimientos y saberes significativos para su vida personal y social, que den prioridad a la salud del cuerpo [...] con especial énfasis en la salud mental con el desarrollo de habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas"	p. 44	2	El Plan presenta una orientación promocional clara al relacionar la salud mental con el desarrollo de habilidades sociales, psicológicas, emocionales y afectivas. En este fragmento, la prevención específica de problemas de salud mental no se desarrolla con la misma claridad.
Continuo de cuidado y articulación de apoyos.	"El eje de vida saludable impulsa una formación que hace visible desde la niñez, la importancia de los procesos de salud-enfermedad-cuidado-atención para todas y todos en condiciones de igualdad y equidad"	p. 129	2	La referencia a los procesos de salud-enfermedad-cuidado-atención ofrece una base para relacionar promoción, prevención y atención. Esta articulación aparece formulada de manera general y no se desarrolla específicamente para el campo de la salud mental.
Formación docente para el cuidado de la salud mental.	"Propiciar aprendizajes de vida saludable, requiere de la proximidad de diferentes sectores de la comunidad en la escuela [...] para que apoyen a las maestras y los maestros con programas de promoción de la salud alimentaria, salud bucodental, salud mental [...]"	p. 129	1	El Plan contempla que distintos sectores apoyen al profesorado mediante programas de promoción de la salud mental. Sin embargo, no vincula de manera expresa la formación docente con el desarrollo de capacidades para su cuidado.
Cultura institucional de cuidado y buen trato.	"El buen trato y el bienestar se basan en una convivencia que tiene como principio ético la inclusión colectiva e institucional entendida como la forma que tienen las escuelas de dar respuesta, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier niña, niño y adolescente [...]"	p. 26	3	El buen trato y el bienestar se presentan como principios de una respuesta institucional inclusiva, en la que la escuela debe responsabilizarse, cuidar y atender a NNA. Esto sustenta con claridad una cultura institucional de cuidado.
Ambientes escolares seguros e inclusivos.	"Adoptar una perspectiva de buen trato es fundamental para establecer relaciones pedagógicas y escolares libres de cualquier tipo de violencia, abuso y acoso físico, psicológico y sexual"	p. 26	3	El Plan vincula el buen trato con relaciones pedagógicas y escolares libres de violencia, abuso y acoso. Esta formulación ofrece una orientación clara para construir ambientes seguros; su concreción corresponde a los programas y a cada contexto escolar.

Nota: Elaboración propia con base en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (SEP, 2024).

Los resultados muestran que el cuidado de la salud mental se integra en componentes relevantes de la propuesta pedagógica del PE-EB 2022. Su presencia no se limita al eje articulador "Vida saludable", sino que también se expresa en el campo formativo "De lo humano y lo comunitario", y en orientaciones relacionadas con la vida emocional, los vínculos, el bienestar y el buen trato. El plan reconoce

emociones asociadas tanto con el bienestar como con el malestar y plantea que pueden “vivirse en compañía, en solidaridad y con vínculos de cuidado con otras personas” (SEP, 2024, p. 126). Asimismo, vincula la salud mental con condiciones sociales y comunitarias y promueve la construcción de ambientes escolares seguros, inclusivos y libres de violencia.

El desarrollo es menos claro en otros componentes de la propuesta. La orientación promocional mantiene una presencia sostenida, mientras que la prevención vinculada de forma específica con la salud mental recibe menor atención. El plan reconoce los procesos de salud, enfermedad, cuidado y atención, así como la interdependencia entre educación y salud, pero no los articula como un continuo que integre promoción, identificación de situaciones de malestar, acompañamiento y acceso a apoyos. Algo similar ocurre con la formación docente: se reconoce su importancia y la necesidad de apoyar al profesorado, pero no se relaciona de forma directa con el desarrollo de capacidades para el cuidado de la salud mental. En conjunto, observamos una integración pedagógica clara, aunque desigual en sus componentes preventivos, formativos y de articulación de apoyos. Rodríguez y Trejo (2024) sostienen que la educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana se integra de modo transversal en la propuesta curricular. No obstante, a partir de nuestro análisis, consideramos que esta integración no siempre se acompaña de orientaciones pedagógicas con el mismo nivel de desarrollo para el cuidado de la salud mental.

Dimensión 3. Participación de niñas, niños y adolescentes

En la tabla 4 presentamos las orientaciones del plan relacionadas con las oportunidades de expresión, escucha e incidencia de NNA en la vida escolar y comunitaria.

Tabla 4. Dimensión 3. Participación significativa de niñas, niños y adolescentes

Indicador del modelo	Fragmento seleccionado del Plan	Pág.	Valoración	Lectura analítica
Oportunidades y espacios para la participación de NNA.	"Se debe reconocer a la escuela como un espacio de formación democrática en donde docentes, niñas, niños, adolescentes, autoridades, personal administrativo, trabajadores y trabajadoras se organizan para expresar sus puntos de vista y tomar diferentes decisiones"	p. 83	2	El Plan reconoce a la escuela como un espacio democrático en el que NNA pueden expresar sus puntos de vista y participar en decisiones junto con otros integrantes de la comunidad escolar. No precisa con la misma claridad las condiciones para que estos espacios sean estables, accesibles e inclusivos.
Reconocimiento de la voz y de distintas formas de expresión.	"Es fundamental que las escuelas den prioridad a la opinión de las niñas, niños y adolescentes sobre los derechos que los protegen, los problemas y decisiones que afectan su vida y la de su entorno, así como su particular integración en los espacios en los que conviven, dentro y fuera de la escuela"	pp. 20–21	3	El Plan reconoce expresamente la opinión de NNA y establece que debe tener prioridad en los asuntos que afectan su vida y su entorno. La cita sustenta de manera directa el reconocimiento de su voz; otras formas de expresión se desarrollan en apartados no incluidos aquí por razones de extensión.
Orientaciones para la escucha activa de NNA por parte de las personas adultas de la comunidad escolar.	"[...] las relaciones que se desarrollan en la comunidad escolar no privilegian las acciones de los adultos hacia niñas, niños y adolescentes, sino que se plantea un diálogo entre sujetos con los mismos derechos y potencialidades que da lugar a formas de socialización que permiten que los adultos aprendan también de sus estudiantes"	p. 20	3	El Plan orienta la relación entre NNA y las personas adultas hacia el diálogo entre sujetos con los mismos derechos y reconoce que las personas adultas también pueden aprender de sus estudiantes. Para un plan de estudios, esto constituye una orientación clara hacia la escucha activa.
Influencia en decisiones que afectan la vida escolar.	"Se debe reconocer a la escuela como un espacio de formación democrática en donde docentes, niñas, niños, adolescentes, autoridades, personal administrativo, trabajadores y trabajadoras se organizan para expresar sus puntos de vista y tomar diferentes decisiones"	p. 83	3	El Plan no limita la participación a la expresión de opiniones: reconoce a NNA como integrantes de la comunidad escolar que pueden organizarse, presentar sus puntos de vista y tomar decisiones. La posibilidad de incidencia está planteada con claridad.
Orientaciones curriculares para la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía.	"La Nueva Escuela Mexicana entiende la educación para la democracia como una formación de capacidades para que niñas, niños y adolescentes ejerzan una práctica social compuesta por el respeto a la legalidad, la autodeterminación para hacer visible su influencia en las decisiones en distintas esferas de la vida y el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales, así como su participación activa en la construcción del espacio público"	p. 25	3	La participación se vincula con la autodeterminación, la influencia en las decisiones, el ejercicio de derechos y la construcción del espacio público. NNA aparecen como sujetos capaces de participar en la vida democrática, no únicamente como receptores de decisiones adultas.
Experiencias colaborativas de participación y proyectos colectivos.	"[...] se expresa a partir de la construcción de proyectos de servicio e intercambio solidario entre la escuela y la comunidad-territorio [...]"	p. 114	3	El Plan incorpora proyectos de servicio e intercambio solidario entre la escuela y la comunidad como experiencias de participación y aprendizaje colectivo. La orientación es coherente con el carácter curricular del documento.

Nota: Elaboración propia con base en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (SEP, 2024).

La participación de NNA ocupa un lugar claro en el PE-EB 2022 y se vincula con el ejercicio de derechos, la ciudadanía y la formación democrática. El plan señala que las escuelas deben "dar prioridad a la opinión de las niñas, niños y adolescentes" sobre los problemas y decisiones que afectan su vida (SEP, 2024, pp. 20-21). Asimismo, reconoce diversas formas de expresión, promueve relaciones de diálogo entre personas adultas y estudiantes y considera la participación de NNA en la toma de

decisiones. Los proyectos colectivos, las asambleas y las actividades de servicio e intercambio con la comunidad amplían las oportunidades curriculares para el ejercicio de esta participación.

Estas formulaciones son compatibles con las condiciones de voz, audiencia e influencia planteadas por Lundy (2007). Sin embargo, las características necesarias para sostener espacios accesibles, inclusivos y continuos presentan un menor desarrollo. Además, la participación se formula sobre todo en relación con la democracia, la ciudadanía y la vida comunitaria, y no de forma expresa como parte del cuidado de la salud mental. Desde el modelo de análisis, puede considerarse una condición favorable para la escucha, el reconocimiento y la capacidad de incidencia de NNA, pero el documento no permite afirmar que sus opiniones influyan de manera efectiva en las decisiones escolares. El plan ofrece orientaciones para una participación significativa, aunque su concreción depende de otros niveles de desarrollo curricular y de la vida institucional de las escuelas. Este hallazgo es consistente con los planteamientos de Ochoa-Cervantes (2019, 2022) sobre la necesidad de transitar de formas consultivas de participación hacia mecanismos con mayor capacidad de incidencia en la vida escolar.

Dimensión 4. Participación de las familias y otras figuras cuidadoras

La tabla 5 reúne los fragmentos vinculados con el reconocimiento, la participación y la corresponsabilidad de las familias y otras figuras cuidadoras en la educación y el bienestar de NNA.

Tabla 5. Dimensión 4. Participación de las familias y otras figuras cuidadoras

Indicador del modelo	Fragmento seleccionado del Plan	Pág.	Valoración	Lectura analítica
Reconocimiento de la diversidad familiar y de distintas figuras cuidadoras.	"Esto requiere reconocer que en la escuela conviven niñas, niños, adolescentes y adultos que provienen de distintos tipos de familias: tradicionales, homoparentales, monoparentales, reconstruidas, de acogida, temporales, extensas y adoptivas [...]"	p. 28	2	El Plan reconoce de manera explícita una diversidad amplia de configuraciones familiares y evita presentar un único modelo de familia. Sin embargo, no identifica con la misma claridad a las distintas personas que pueden ejercer funciones de cuidado.
Orientaciones para el diálogo continuo entre escuela y familias.	"[...] es fundamental que exista un diálogo continuo entre las maestras y los maestros con las familias para que se defina lo que se espera de ellas de acuerdo con las circunstancias de los grupos y escuelas, así como lo que la comunidad espera de las escuelas, generando una dinámica de cooperación, comunicación respetuosa y constructiva"	p. 29	3	El Plan establece la necesidad de un diálogo continuo entre docentes y familias, basado en la cooperación y en una comunicación respetuosa y constructiva. Para un plan de estudios, la orientación es clara; su organización concreta corresponde a la gestión de cada escuela.
Participación corresponsable de las familias en la educación y el bienestar de NNA.	"La participación de las familias en los procesos de enseñanza es vital no sólo para garantizar que la educación de sus hijas e hijos se lleve a buen término, sino también para coadyuvar en la disminución de la violencia en las escuelas"	p. 29	3	Las familias aparecen como participantes activas de los procesos de enseñanza y su participación se vincula tanto con la educación de NNA como con la disminución de la violencia escolar. No se las presenta únicamente como receptoras de información.
Consideración de barreras que limitan la participación familiar.	"[...] se reconoce que las familias viven en realidades sociales, económicas, migratorias, culturales y laborales que establecen condiciones distintas para dar seguimiento y acompañamiento a sus hijas e hijos en la escuela, por lo que es necesario que el sistema educativo considere mecanismos de comunicación y solidaridad para apoyar a las familias en esta situación"	p. 29	3	El Plan reconoce expresamente que las familias viven condiciones sociales, económicas, migratorias, culturales y laborales distintas. También atribuye al sistema educativo la responsabilidad de generar mecanismos de comunicación y solidaridad para apoyarlas.
Reconocimiento de saberes familiares, comunitarios y prácticas culturales.	"Las situaciones de enseñanza y aprendizaje comprenden los conocimientos y saberes que tienen su origen en la escuela, la familia o la comunidad, las cuales guardan relación con los contenidos de una o más disciplinas en un campo de formación"	p. 93	3	El Plan reconoce que los conocimientos y saberes de la familia y la comunidad forman parte de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Así, las familias no aparecen solo como apoyo para tareas escolares, sino también como portadoras de saberes relevantes.
Participación de las familias en decisiones y responsabilidades escolares.	"El papel de las familias en la escuela pública implica compartir decisiones y responsabilidades para la mejora continua de la educación, el bienestar y el buen trato de las y los estudiantes en el espacio escolar y en la comunidad [...]"	p. 30	3	El Plan establece que las familias deben compartir decisiones y responsabilidades relacionadas con la educación, el bienestar y el buen trato de NNA. Para el nivel de formulación propio de un plan de estudios, su participación en las decisiones escolares está planteada con claridad.
Distribución del cuidado y perspectiva de género en la corresponsabilidad familiar.	"Se debe propiciar una perspectiva de género en la preparación de los alimentos, enseñando a niñas, niños y adolescentes que los hombres deben participar en la preparación de los alimentos, porque históricamente se ha dejado el cuidado de los alimentos a las mujeres"	p. 125	1	El Plan cuestiona de manera explícita la asignación del cuidado de la alimentación a las mujeres y promueve la participación de los hombres. Sin embargo, esta problematización no se extiende al acompañamiento educativo, el cuidado emocional ni al conjunto de responsabilidades atribuidas a las familias.

Nota: Elaboración propia con base en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (SEP, 2024).

El PE-EB 2022 otorga un lugar relevante a las familias en los procesos educativos y reconoce una amplia diversidad de configuraciones familiares. Su participación no se plantea solo como acompañamiento de las actividades escolares: el plan promueve el diálogo continuo con la escuela, reconoce los saberes familiares y comunitarios y propone que las familias compartan "decisiones y responsabilidades" vinculadas con la educación, el bienestar y el buen trato de NNA (SEP, 2024, p. 30). Asimismo, reconoce que las condiciones sociales, económicas, laborales, migratorias y culturales generan posibilidades diferenciadas de participación, por lo que no atribuye el involucramiento familiar únicamente al interés o la voluntad de cada familia.

Algunos aspectos presentan un menor desarrollo. Aunque el plan reconoce diversas formas de familia, no identifica con la misma claridad a las distintas personas que pueden asumir funciones de cuidado. La perspectiva de género aparece con puntualidad al cuestionar la asignación del cuidado de la alimentación a las mujeres, pero no se amplía al cuidado emocional, el acompañamiento educativo ni a otras responsabilidades atribuidas a las familias. En este sentido, la participación familiar se encuentra integrada en la formulación del plan, aunque su relación específica con el cuidado de la salud mental es, en varios apartados, indirecta. Asimismo, la distribución de las tareas de cuidado dentro de los hogares recibe un tratamiento limitado. Esta interpretación dialoga con la propuesta de Tronto (1993), quien permite analizar no solo quiénes participan en el cuidado, sino también cómo se distribuyen y sostienen las responsabilidades asociadas con este.

Dimensión 5. Vinculación territorial y comunitaria

La tabla 6 presenta las orientaciones del plan referidas a la relación entre la escuela y el territorio, la participación de actores comunitarios y la articulación de saberes, servicios y apoyos locales.

Tabla 6. Dimensión 5. Vinculación territorial y comunitaria

Indicador del modelo	Fragmento seleccionado del Plan	Pág.	Valoración	Lectura analítica
Articulación entre escuela y territorio en la propuesta curricular.	“Colocar a la comunidad como un núcleo de vinculación de los procesos educativos implica una función desde donde se problematiza el hecho educativo. Significa establecer una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo docente sobre el currículo, la planeación, la evaluación, y la gestión de los procesos académicos y administrativos”	p. 82	3	La relación entre escuela y territorio ocupa un lugar central en la propuesta curricular. La comunidad no aparece solamente como contexto externo, sino como un núcleo que articula la enseñanza, el currículo, la planeación, la evaluación y la gestión escolar.
Vinculación intersectorial con actores, servicios y recursos comunitarios.	“Propiciar aprendizajes de vida saludable, requiere de la proximidad de diferentes sectores de la comunidad en la escuela que contrarresten los condicionantes sociales de la salud en la comunidad escolar, pero también para que apoyen a las maestras y los maestros con programas de promoción de la salud alimentaria, salud bucodental, salud mental [...]”	p. 129	3	El Plan plantea la participación de distintos sectores comunitarios en la promoción de una vida saludable e incluye de manera expresa programas de salud mental. Esto sustenta una orientación intersectorial vinculada con el bienestar y el cuidado de la comunidad escolar.
Intercambio y reconocimiento de saberes del territorio.	“[...] la construcción de interacciones cognitivas, simbólicas, y prácticas con personas con diversos conocimientos, para construir un diálogo de saberes que involucre a la ciencia occidental, los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes, mismo que se fundamenta en relaciones de respeto y horizontalidad”	p. 114	3	El Plan propone un diálogo de saberes que incorpora conocimientos diversos y se basa en relaciones de respeto y horizontalidad. La comunidad no aparece únicamente como receptora de conocimientos producidos por la escuela.
Redes territoriales de apoyo educativo, bienestar y cuidado.	“[...] la escuela es un elemento más de una red de instituciones que tiene la comunidad para construir sus procesos de socialización, como son [...] las familias en todas sus formas, la biblioteca pública, los centros de salud [...] comités de salud [...] grupos culturales [...] organizaciones estudiantiles, asociaciones civiles y cooperativas; todos ellos espacios de aprendizaje”	p. 83	3	El Plan sitúa a la escuela dentro de una red territorial que incluye familias, servicios de salud y organizaciones comunitarias. La orientación es clara, aunque la articulación de esta red con el cuidado de la salud mental aparece principalmente de manera indirecta
Sostén institucional y continuidad de la vinculación comunitaria.	“Es fundamental que las profesoras y los profesores dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir, junto con sus estudiantes, vínculos pedagógicos con la comunidad, y así comprender las necesidades y demandas de ésta [...]”	p. 69	2	El Plan propone la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares con la comunidad. La orientación es pertinente, aunque la distribución de responsabilidades entre el profesorado, la escuela y otros niveles del sistema educativo queda formulada de manera general
Contextualización de las acciones educativas en las realidades locales.	“[...] los programas de estudio [...] necesitan ser apropiados por las maestras y los maestros a través de su resignificación y contextualización de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, así como de diversidad sexual y de género en las que se ejerce la docencia”	p. 69	3	La contextualización constituye una orientación clara del Plan: los programas deben resignificarse de acuerdo con las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales y sociales del estudiantado. Para un plan de estudios, la consideración de las realidades locales está formulada de manera consistente.

Nota: Elaboración propia con base en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (SEP, 2024).

La comunidad ocupa un lugar central en la estructura curricular del PE-EB 2022. El plan la concibe como un núcleo articulador de la enseñanza, la planeación, la evaluación y la gestión escolar, a partir de una “relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca” entre la escuela y su entorno (SEP, 2024, p. 82). Asimismo,

reconoce el valor educativo de los saberes del territorio y promueve un diálogo sustentado en el respeto y la horizontalidad. La vinculación con el sistema de salud y con distintos actores comunitarios se incorpora como parte de la promoción de una vida saludable e incluye una referencia expresa a programas de salud mental. La contextualización de los contenidos basada en las condiciones familiares, culturales, sociales y territoriales también presenta un desarrollo consistente.

El plan sitúa a la escuela dentro de una red amplia integrada por familias, servicios de salud, organizaciones y espacios comunitarios. Sin embargo, estos actores no se articulan de forma expresa como una red de apoyo y cuidado con responsabilidades compartidas. La continuidad de los vínculos recae, en buena medida, en el trabajo del profesorado y de cada escuela, mientras que las condiciones institucionales necesarias para sostener esa articulación presentan un menor desarrollo. Considerando el alcance de un plan de estudios, no resulta necesario que el documento defina convenios o procedimientos específicos. No obstante, sí es pertinente señalar que define una orientación territorial clara, aunque desarrolla en menor medida las condiciones generales necesarias para dar continuidad a las redes comunitarias de bienestar y cuidado. Esta observación es congruente con el enfoque de escuelas promotoras de la salud, que concibe la promoción de la salud y el bienestar como una responsabilidad compartida entre la escuela, las familias, los servicios de salud y la comunidad (OMS y Unesco, 2021).

Tabla 7. Distribución de las valoraciones cualitativas por dimensión

Dimensión	Valor 0	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Total de Indicadores
Compromiso normativo e institucional	0	1	2	1	4
Cuidado de la salud mental en la propuesta pedagógica	0	1	2	4	7
Participación de NNA	0	0	1	5	6
Participación de familias y figuras cuidadoras	0	1	1	5	7
Vinculación territorial y comunitaria	0	0	2	4	6
Total	0	3	8	19	30

Nota: Elaboración propia con base en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (SEP, 2024).

La lectura conjunta de las dimensiones muestra que el PE-EB 2022 no se limita a una incorporación declarativa de la salud mental, el cuidado y la participación. En varios componentes se identifican orientaciones curriculares claras, en particular en la integración pedagógica de la salud mental, la construcción de ambientes de buen trato, la participación de NNA, el diálogo con las familias y la relación entre escuela y territorio. Por ello, la mayor parte de los indicadores se concentra en los valores 2 y 3.

Sin embargo, el desarrollo no es homogéneo. Los aspectos con menor desarrollo corresponden a la organización de los apoyos al aprendizaje como componente estructural, la formación docente para el cuidado de la salud mental, la articulación de un continuo de cuidado y la distribución de las responsabilidades familiares desde una perspectiva de género. También presentan un desarrollo parcial las condiciones institucionales necesarias para dar continuidad a los apoyos y a las redes territoriales. Más que una oposición general entre formulación y puesta en práctica, los resultados muestran una propuesta curricular con orientaciones claras en varios ámbitos, aunque con distintos niveles de desarrollo y articulación entre sus componentes.

Estos resultados se refieren exclusivamente a la formulación del PE-EB 2022. No permiten conocer cómo se concretan sus orientaciones en las escuelas, pero sí identificar los aspectos que el plan aborda con mayor claridad y aquellos que requieren ser complementados mediante programas de estudio, orientaciones pedagógicas, políticas de formación docente y otros instrumentos de gestión educativa.

Los hallazgos dialogan con trabajos previos sobre la Nueva Escuela Mexicana. Coinciden con los análisis que identifican una presencia relevante, aunque desigual, de la educación socioemocional, la convivencia y la participación (Fuentes, 2024; Ochoa-Cervantes y Chávez, 2026; Rodríguez y Trejo, 2024; Serrano y Cordero, 2025; Villagrán et al., 2025). El aporte específico de este estudio consiste en ampliar la mirada más allá de los contenidos socioemocionales y examinar en conjunto el cuidado de la salud mental, las condiciones institucionales, la participación de NNA y de las familias, y la relación con el territorio.

En relación con los marcos de escuelas promotoras de salud, el PE-EB 2022 presenta coincidencias en la construcción de ambientes de buen trato, la participación y la vinculación comunitaria (OMS y Unesco, 2021; OMS, Unesco y UNICEF, 2022). Las principales diferencias se observan en los componentes que requieren una mayor articulación, como los apoyos al aprendizaje, las capacidades docentes, el continuo de cuidado y el sostén institucional de las redes. Esto no implica que el plan deba detallar protocolos específicos, sino que estos aspectos requieren mayor desarrollo y coordinación mediante programas de estudio, políticas de formación docente y otros instrumentos de gestión educativa.

CONCLUSIONES

El análisis permite concluir que el cuidado de la salud mental ocupa un lugar reconocible en el PE-EB 2022. No aparece solo como una referencia general ni se limita a una perspectiva clínica o individual, sino que se vincula con la formación integral, la vida emocional, el buen trato, la participación y la relación de la escuela con su comunidad. Su incorporación, sin embargo, no es homogénea: mientras algunos componentes cuentan con orientaciones curriculares claras, otros, como los apoyos al aprendizaje, la formación docente, el continuo de cuidado y el sostén de las redes territoriales, presentan un menor nivel de articulación.

En este trabajo examinamos si las orientaciones generales del plan articulan la propuesta pedagógica con los apoyos institucionales, las responsabilidades compartidas y el trabajo con la comunidad. Los resultados muestran que esta articulación presenta distintos niveles de desarrollo entre sus componentes. El modelo permitió analizarlos de manera conjunta y reconocer que el cuidado de la salud mental en la escuela no se sostiene solo mediante la incorporación de contenidos relacionados con las emociones o el bienestar.

El análisis también identificó diferencias entre las dimensiones que conforman el modelo. Mientras el plan reconoce de manera consistente la participación de NNA como parte de la vida escolar y de la formación ciudadana, su relación con el cuidado de la salud mental presenta un menor desarrollo. En términos similares, las familias y otras figuras cuidadoras son reconocidas como actores relevantes del proceso

educativo, aunque las orientaciones para sostener su participación desde una perspectiva de cuidado son más limitadas. En conjunto, estos hallazgos muestran que la incorporación del cuidado de la salud mental no depende solo de su reconocimiento en la formulación curricular, sino también del modo en que se articulan las responsabilidades y la participación de los distintos actores involucrados.

Dado que se trata de un análisis documental, el estudio permite conocer lo que el PE-EB 2022 enuncia y organiza, pero no la forma en que estas orientaciones se concretan en las escuelas. Será necesario ampliar la revisión hacia los programas de estudio, los materiales educativos y las políticas de formación docente, así como incorporar las experiencias de NNA, familias, docentes y actores comunitarios. A partir de estos resultados, la pregunta no es solo si la salud mental está incluida en el plan, sino cómo se articulan sus distintos componentes para sostener su cuidado dentro de la propuesta educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, H. S. y Taylor, L. (2012). Mental health in schools: Moving in new directions. *Contemporary School Psychology*, vol. 16, pp. 9–18. <https://doi.org/10.1007/BF03340972>
- Adelman, H. S. y Taylor, L. (1999). Mental health in schools and system restructuring. *Clinical Psychology Review*, vol. 19, núm. 2, pp. 137–163. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00071-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00071-3)
- Batthyány, K. (coord.). (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO/Siglo XXI Editores. <https://www.clacso.org/miradas-latinoamericanas-a-los-cuidados/>
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales* (Serie Asuntos de Género núm. 124). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9677a63c-ba5e-41bb-b9c4-63c243c2d22f/content>
- Batthyány, K., Pineda Duque, J. A. y Perrotta, V. (coords.) (2024). *La sociedad del cuidado y políticas de la vida*. CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?c=38&p=3205>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, vol. 9, núm. 2, pp. 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Comisión Nacional contra las Adicciones (2022). *Dossier del Observatorio Mexicano de Salud Mental y Consumo de Drogas*. <https://www.gob.mx/conasama/documentos/dossier-del-observatorio-mexicano-de-salud-mental-y-consumo-de-drogas?state=published>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2025). *El contenido y el alcance del derecho al cuidado y su interrelación con otros derechos* (Opinión Consultiva OC-31/25, serie A núm. 31). https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_31_esp.pdf
- Díaz-Castro, L., Arredondo, A., Pelcastre-Villafuerte, B. E. y Hufty, M. (2017). Indicadores de gobernanza en políticas y programas de salud mental en México: una perspectiva de actores clave. *Gaceta Sanitaria*, vol. 31, núm. 4, pp. 305–312. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.08.001>

- Díaz-Castro, L., Pineda-Antunez, C., de León-Castañeda, C. D., Cabello-Rangel, H., Barrón-Cantú, J. A. y Suárez-Herrera, J. C. (2025). Challenges in accessibility of public specialized mental health services for children and adolescents in Mexico. *Psychiatry International*, vol. 6, núm. 2, art. 72. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint6020072>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Fuentes Tapia, F. I. (2024). Educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana: un análisis documental. *Formación Estratégica*, vol. 4, núm. 1, pp. 106–126. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/117>
- Gallegos-Guajardo, J., Ruvalcaba-Romero, N. y Halpern, M. (2015). The current state of school mental health approaches and initiatives in Mexico and Chile. En S. Kutcher, Y. Wei y M. D. Weist (eds.). *School mental health: Global challenges and opportunities* (pp. 156–169). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107284241.015>
- Ghio Villalobos, A., Cabrera Herrera, V., Bravo Paredes, C. y García-Quiroga, M. (2023). Participación y salud mental en niños, niñas y adolescentes: percepción de profesionales del sistema de protección. *Psykhē*, vol. 32, núm. 2, pp. 1–17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.33151>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Hernández-Holguín, D. M., Arias López, B. E. y Martínez-Hernández, Á. (2023). Salud mental colectiva: una revisión del concepto en la literatura académica de Brasil, Colombia y España. *Saúde e Sociedade*, vol. 32, núm. 3, art. e210693es. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902023210693es>
- Holzmann, E., Cano, M. y Rabinovich, D. (2020). Nuevas experiencias en participación infantil: relatos de sus protagonistas y dimensiones en la salud mental. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, vol. 5, núm. 6, pp. 300–321. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31673>
- Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, vol. 33, núm. 6, pp. 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Ochoa-Cervantes, A. de la C. (coord.). (2022). *Participación de niñas, niños y adolescentes: nuevas conceptualizaciones y estrategias para su promoción en el contexto escolar*. Ediciones Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52502/cc.035>
- Ochoa-Cervantes, A. de la C. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 184–194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Ochoa-Cervantes, A. y Chávez Romo, M. C. (2026). La participación como eje de análisis de la educación para la ciudadanía en la Nueva Escuela Mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 17, art. e2683. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v17i0
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2025). *Salud mental*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022). *Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos. Panorama general*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>
- Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2022). *Promoting and protecting mental health in schools and learning environments*. <https://www.unicef.org/reports/promoting-and-protecting-mental-health-schools-and-learning-environments>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas, 2018*. <https://iris.paho.org/items/6b759b11-406a-465b-9cec-cdea1e44b8bd>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2007). *La reforma de los servicios de salud mental: 15 años después de la Declaración de Caracas*. <https://iris.paho.org/items/4cd6d95b-ee91-400e-8927-3847c46dd8f6>
- Pautassi, L. C. (2023). *El derecho al cuidado: de la conquista a su ejercicio efectivo*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://collections.fes.de/publikationen/ident/fes/20144>
- Pautassi, L. C. (2018). El cuidado como derecho: un camino virtuoso, un desafío inmediato. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, vol. 68, núm. 272-2, pp. 717–742. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2018.272-2.67588>
- Pautassi, L. C. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos* (serie Mujer y Desarrollo núm. 87). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7bb982b7-abf7-47ac-bd5f-8672b98ae40d/content>
- RodríguezRodríguez, L. y TrejoSmith, T. (2024). Replanteando la educación socioemocional en México: la Nueva Escuela Mexicana. *Fuera del Aula*, núm. 5. <https://revistafueradelaula.iberomx/replanteando-la-educacion-socioemocional-en-mexico-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Serrano Arenas, D. y Cordero Arroyo, G. (2025). La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 55, núm. 2, pp. 63–90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.716>
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814770450.001.0001>

Valdez-Santiago, R., Villalobos-Hernández, A., Arenas-Monreal, L., Benjet, C. y Vázquez-García, A. (2023). Conducta suicida en México: análisis comparativo entre población adolescente y adulta. *Salud Pública de México*, vol. 65, supl. 1, pp. S110–S116. <https://doi.org/10.21149/14815>

Viksveen, P., Cardenas, N. E., Berg, S. H., Salamonsen, A., Game, J. R. y Bjønness, S. E. (2024). Adolescents' involvement in mental health treatment and service design: A systematic review. *BMC Health Services Research*, vol. 24, núm. 1, art. 1502. <https://doi.org/10.1186/s12913-024-11892-2>

Villagrán Rueda, S., Jasso Velázquez, D. y Rodríguez Ortiz, M. (2025). Formación docente normalista desde la alfabetización emocional, la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana: educación preescolar. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 16, núm. 31, art. a010. <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2748>