

LA **FORMACIÓN CONTINUA**  
EN **EDUCACIÓN BÁSICA** Y  
SU **EXPRESIÓN TERRITORIAL**  
EN EL **ESTADO DE TLAXCALA**

HÉCTOR MANUEL CORTEZ YACILA  
HOMERO MENESES HERNÁNDEZ  
ADRIANA CARRO OLVERA  
RODRIGO CASTILLO AGUILAR

PLAZA Y VALDÉS  
**P Y V**  
EDITORES





LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
Y SU EXPRESIÓN TERRITORIAL EN EL ESTADO DE TLAXCALA



# La formación continua en Educación Básica y su expresión territorial en el Estado de Tlaxcala

Héctor Manuel Cortez Yacila  
Homero Meneses Hernández  
Adriana Carro Olvera  
Rodrigo Castillo Aguilar



**SEPE**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
PÚBLICA DEL ESTADO

**USET**

UNIDAD DE SERVICIOS  
EDUCATIVOS DE TLAXCALA



Primera edición: junio 2024

D.R. © Héctor Manuel Cortez Yacila, Homero Meneses Harnández,  
Adriana Carro Olvera y Rodrigo Castillo Aguilar

© Plaza y Valdés S. A. de C. V.  
C. Joaquín Velázquez de León, 10, Int. A-1, Colonia San Rafael,  
Alcaldía Cuauhtémoc, CP: 06470, Ciudad de México  
Teléfono: (+52) 5550972070  
editorial@plazayvaldes.com  
www.plazayvaldes.com.mx

Plaza y Valdés, S. L.  
Paseo del Rey, 4 28008 Madrid (España)  
Teléfono: (+34) 918126315  
madrid@plazayvaldes.com  
www.plazayvaldes.es

Formación tipográfica: Claudio Martínez Martínez

ISBN: 978-607-8935-61-1

ISBN COLTLAX: 978-607-5926-02-5

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Todos los derechos reservados. Este libro no puede ser reproducido, distribuido, ni transmitido por ningún medio ni forma (sea electrónico, mecánico, fotocopiado, grabado o cualquier otro métodos) sin el permiso previo y por escrito del editor.

El trabajo de edición de la presente obra fue realizado en el taller de edición de Plaza y Valdés, ubicado en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, en la Ciudad de México, gracias a las facilidades prestadas por todas las autoridades del Sistema Penitenciario, en especial, a la Dirección Ejecutiva de Trabajo Penitenciario.

## Contenido

<b>Presentación</b> . . . . .	11
<b>Introducción general</b> . . . . .	13
<b>La formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)</b>	
Introducción . . . . .	15
La noción de la integración del conocimiento . . . . .	16
Los campos formativos: una mirada integradora y compleja del conocimiento . . . . .	18
La integración del conocimiento y el trabajo por proyectos . . . . .	20
Los ejes articuladores y su lugar en la integración . . . . .	21
El papel de la dimensión comunitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje . . . . .	22
Las dimensiones de la formación docente a la luz de los planteamientos de la NEM . . . . .	24
La dimensión pedagógica de la formación docente . . . . .	24
La dimensión conceptual de la formación docente . . . . .	27
La dimensión operativa de la formación docente . . . . .	29
Reflexiones del capítulo . . . . .	30
<b>Antecedentes y regulaciones actuales de la formación continua en el Estado de Tlaxcala</b>	
Introducción . . . . .	33
La formación docente . . . . .	33
La normatividad de la formación docente . . . . .	35

Antecedentes de la formación continua en la educación en Tlaxcala . . . . .	41
Reflexiones del capítulo . . . . .	44
<b>La formación docente en Tlaxcala (2019-2023)</b>	
Introducción . . . . .	47
La formación docente . . . . .	48
Antecedentes de la formación docente en México . . . . .	50
Las figuras educativas en el estado de Tlaxcala . . . . .	52
La formación docente en Tlaxcala . . . . .	54
Resultados de la formación docente . . . . .	55
Reflexiones del capítulo . . . . .	59
<b>Necesidades y perspectivas de la formación continua en la opinión de Docentes, Directores, Subdirectores, ATPs, Supervisores y Técnicos docentes</b>	
Introducción . . . . .	61
Necesidades y perspectivas de la formación continua en el Estado . . . . .	62
Necesidades y perspectivas de la formación continua por nivel educativo . . . . .	64
Necesidades y perspectivas de la formación continua por figura educativa. . . . .	69
Necesidades y perspectivas de la formación continua en los entornos geográficos rural y urbano . . . . .	75
Descripción demográfica y territorial rural y urbano del Estado de Tlaxcala . . . . .	75
Necesidades de formación continua en los entornos rural y urbano del Estado de Tlaxcala . . . . .	76
Reflexiones del capítulo . . . . .	79
<b>El enfoque territorial de la Educación Básica y de la formación continua en México</b>	
Introducción . . . . .	81
El territorio como agente del desarrollo . . . . .	81
La expresión territorial de la educación . . . . .	84
El enfoque territorial en la propuesta de Educación Básica en México . . . . .	86
Ley General de Educación, 2019 . . . . .	86
Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022. . . . .	92

El enfoque territorial de la formación continua en México y en Tlaxcala . . . . .	96
Estrategia Nacional de Formación Continua 2022 . . . . .	96
Estrategia Estatal de Formación Continua, 2023 . . . . .	98
Reflexiones del capítulo . . . . .	99
<b>Las necesidades y perspectivas de la formación continua en los contextos territoriales rural y urbano de los municipios en el Estado de Tlaxcala</b>	
Introducción . . . . .	101
La expresión territorial de las necesidades de formación según tema seleccionado por las figuras educativas de Educación Básica . . . . .	102
Metodologías participativas y colaborativas . . . . .	102
Herramientas y estrategias para la enseñanza de la comunicación y los diversos lenguajes . . . . .	106
La importancia de la mirada inclusiva en la educación . . . . .	106
Diversidad e inclusión en la educación . . . . .	109
Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos . . . . .	109
Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación . . . . .	112
Estrategias de acompañamiento y seguimiento . . . . .	112
Metodologías y herramientas de evaluación formativa . . . . .	112
Trabajo por proyectos . . . . .	113
Estrategias y herramientas de aprendizaje . . . . .	117
Colaboración para el aprendizaje . . . . .	117
Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje . . . . .	121
Uso de diversas herramientas educativas virtuales . . . . .	121
La perspectiva de género en la educación . . . . .	121
Género y diversidad sexual en la educación . . . . .	124
Herramientas para la comunicación asertiva . . . . .	124
La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas . . . . .	124
Herramientas para la inclusión en la práctica educativa . . . . .	129
Codiseño del programa analítico y planeación didáctica . . . . .	129
Elaboración del diagnóstico escolar . . . . .	132
Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones . . . . .	132
Alfabetización emocional . . . . .	135
Liderazgo democrático y trabajo colegiado . . . . .	135
La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales . . . . .	135

Herramientas digitales para la educación a distancia . . . . .	138
Derechos sexuales, reproductivos y en materia de educación sexual integral . . . . .	138
Reflexiones del capítulo . . . . .	141
<b>Conclusiones y recomendaciones.</b> . . . . .	145
<b>Referencias.</b> . . . . .	149
<b>Curricular de los autores</b> . . . . .	153

## Presentación

La idea de publicar este libro surge de la necesidad por difundir y dar a conocer a los agentes de la educación en general, y en particular a las maestras y los maestros, directivos, supervisores, asesores técnico pedagógicos y coordinadores, la orientación de las prácticas de formación continua que organiza el Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP-Tlaxcala, así como establecer las bases conceptuales y metodológicas en que se desarrolla la formación continua en el marco del enfoque innovador, humanista y territorial de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Destaca la visión localizada y comunitaria de la educación asociada con resultados de integración y desarrollo local, donde los aprendizajes surjan y se apliquen en el propio contexto donde se desarrolla el proceso educativo. Así, tanto las distintas figuras educativas, como estudiantes y sus familias, estarán íntimamente vinculados entre sí con una visión de desarrollo de la comunidad, cuyas realidades se construyen a partir de las voluntades y necesidades de los propios actores de dicho desarrollo.

De esta forma, la práctica de la formación continua en el Estado tiene una expresión territorial que caracteriza el ejercicio institucional del PRODEP-Tlaxcala, además de garantizar su contribución al desarrollo de la comunidad y de identificarse con la necesidad de cambio y transformación.

*Adriana Carro  
Homero Meneses*



## Introducción general

Las instituciones públicas de educación en el país y en los estados, conciben a la formación continua como un proceso secuencial y lógico de formación, capacitación, actualización y profesionalización del personal educativo, necesario para orientar y optimizar capacidades cognitivas, pedagógicas, organizativas, didácticas y de gestión, garantizando la eficiencia, eficacia y calidad en su difusión, en su traslado y en su impacto en los estudiantes de todos los niveles de la Educación Básica. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, este proceso se legitima con una visión amplia de criterios relacionales y dialógicos conducentes a contemplar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, no desde la eficiencia, eficacia y calidad tradicionales relacionados con el logro de objetivos cognitivos y reducción de gasto per cápita, sino desde las cualidades inherentes y construidas social e históricamente. Esto implica poner énfasis en la formación continua desde su dimensión contextual y territorial, identificando elementos que caracterizan a las diferentes realidades y contextos y estableciendo patrones que orienten nuevas expresiones pedagógicas y organizativas de la práctica docente y la gestión escolar.

Para lograr lo anterior, es necesario poner énfasis en ciertos aspectos relevantes entre los cuales podrían considerarse: el conocimiento de la oferta y la demanda de la formación continua en el marco de las expresiones territoriales más importantes de los municipios, la posibilidad de revalidar en los instrumentos de formación continua los elementos de significados y de valoraciones del entorno, haciendo que estos se constituyan en ejes transversales de dicha formación, así como poner en el debate la importancia de discutir los roles de las entidades y la federación en la organización e implementación de la formación continua en el país, y en la posibilidad de incrementar la presencia de docentes en contextos territoriales de vulnerabilidad. Todo lo anterior permitiría avanzar hacia una formación situada y un

fortalecimiento de los equipos técnicos de las áreas de formación continua en el país, así como de los Centros de Maestros. En este sentido, el contenido y estructura de este libro representan un adelanto sobre el tema.

En el primer capítulo, se revisan los campos formativos y los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana asociados con las dimensiones pedagógica, conceptual y operativa de la formación continua; en el capítulo 2, se describen los antecedentes de operatividad y regulaciones más importantes de la formación continua en el Estado de Tlaxcala; en el capítulo 3, se describe, en general, la experiencia que se tiene en el Estado sobre la formación docente, así como sus antecedentes en México y algunos resultados obtenidos al respecto; en el capítulo 4, se presentan estadísticas relacionadas con las necesidades y perspectivas de formación continua en la opinión de las distintas figuras educativas, por nivel educativo, en los entornos geográficos rural y urbano; en el capítulo 5, se revisa el enfoque territorial de la Educación Básica y de la formación continua en México y en el Estado de Tlaxcala, a partir de criterios teóricos de territorialidad de la educación; y, en el capítulo 6, se revisan estadísticas de necesidades y perspectivas de formación continua en la opinión de las diversas figuras educativas del Estado, y en los contextos rural y urbano de los 60 municipios en el Estado de Tlaxcala a partir de los 26 temas que PRODEP-Tlaxcala propuso para consulta a las figuras educativas en el año 2022 sobre sus necesidades formativas.

Con esto, se busca consolidar propuestas concretas de formación continua en el Estado, teniendo como marco de referencia los temas de equidad, justicia, humanismo, integralidad y territorialidad, que son la base del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

*Héctor Cortez Yacila*

# **La formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)**

## **Introducción**

**L**a Nueva Escuela Mexicana (NEM) emerge en el escenario educativo nacional como una propuesta que repiensa la perspectiva en que históricamente nos hemos acercado al conocimiento y al proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de lo que muchas voces han pretendido instaurar en el imaginario colectivo, este modelo educativo propone reconfigurar de fondo buena parte de la lógica aprendida, heredada y encarnada entre las comunidades escolares. La estructura curricular propuesta implica transitar hacia perspectivas epistemológicas que rompen con la noción tradicional racionalista y positivista en que veníamos acercándonos al hecho educativo dentro y fuera de las aulas.

Diversos son los elementos que distinguen a la nueva propuesta de las anteriores reformas; sin embargo, consideramos pertinente focalizar la presente disertación en: la noción de la integración del conocimiento, los campos formativos, la integración del conocimiento, el trabajo por proyectos, los ejes articuladores, la dimensión comunitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las dimensiones de la formación docente a la luz de los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Su comprensión y análisis permitirán tener mayor claridad sobre el nuevo modelo educativo, al tiempo que nos brinda las pautas significativas sobre sus implicaciones en la perspectiva de formación continua que hoy resulta apremiante enarbolar.

## **La noción de la integración del conocimiento**

El Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, en su documento Anexo, menciona que “La integración curricular articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de promover una formación integral, así como situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes y enseñan las profesoras y los profesores, tal como lo establece el Artículo 14, fracción IV de la LGE” (SEP, 2022b: 4). Dicha articulación se piensa a partir de tres elementos primordiales: una transición epistemológica hacia las nuevas perspectivas que rompen con el paradigma positivista y unidisciplinario tradicional; el tránsito hacia la mirada compleja del conocimiento a través de una articulación por campos formativos; y, el anclaje constante del proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad por medio del cruce de los ejes articuladores y los campos formativos, las metodologías socio-críticas y el codiseño de los programas analíticos.

La integración del conocimiento implica partir siempre de la realidad concreta para regresar a ella con el objetivo de transformarla. Hacer de la enseñanza un proceso de compartir y encontrarnos con nuestro contexto, en tanto espacios donde convergemos las personas, los procesos socioculturales, la historia, los fenómenos ambientales, como hecho complejo y articulado en sí mismo; es despojarnos de una noción donde se pretende conocer y comprender el entorno como si fuera una abstracción unidisciplinaria y desarticulada de otras disciplinas.

En la realidad concreta, el proceso de conocimiento no es un hecho desarticulado, puesto que los fenómenos de todo tipo suceden a partir del cruce de diversos elementos, los cuales, para fines de su comprensión, han sido analizados y estudiados a lo largo de la historia desde una perspectiva disciplinar y especializada que nos ha permitido su comprensión a mayor profundidad. Recuperar una perspectiva interdisciplinaria y compleja no va en detrimento del valor e importancia por las nociones científicas de cada área específica, en tanto estas han permitido procesos de especialización del conocimiento para la construcción de tecnología y saberes determinados. Sin embargo, es necesario reconocer que, en el caso del sistema educativo a nivel básico, partimos de acercamientos primarios al acto de conocer y contactar con el conocimiento científico, lo cual implica un proceso pedagógico gradual para la comprensión y desarrollo de habilidades en relación con el proceso de aprender y comprender la realidad.

Es por ello que, en una primera etapa de socialización académica, resulte importante definir un acercamiento con el conocimiento construido gradualmente, que permita ver las destrezas y capacidades metodológicas que abonen a un pensamiento crítico, analítico y autónomo, antes que priorizar el desarrollo de competencias para la vida laboral y productiva. Es importante poner en el centro la posibilidad de tomar decisiones, equivocarse y corregir lo hecho a partir de una comprensión profunda del proceso, en vez de dar un lugar central a la repetición y cumplimiento de patrones hegemónicos para su memorización con fines estadísticos.

Para la NEM, resulta medular hacer un llamado a las personas que conformamos la comunidad escolar para reconocernos como actores de nuestras realidades concretas. Es necesario dejar de ver a los estudiantes y docentes como sujetos de una estructura epistémica dada, en la cual habremos de insertarnos solamente como reproductores de discursos hegemónicos que consolidan dinámicas de desigualdad social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1997). Para ello, se requiere abordar el conocimiento a partir de los hechos concretos de la realidad contextual, asumiendo en todo momento que la cercanía de lo estudiado y su inmediata observación como proceso, le da un sentido diferente al aprendizaje.

Cuando el estudiante parte de un fenómeno o problema concreto de su realidad inmediata, el proceso de aprender inicia con un saber y contacto previo con ese conocimiento; el vínculo que ya existe, como consecuencia de ser parte del fenómeno a analizar y comprender, permite un mayor acercamiento a lo que se va a aprender puesto que reviste una importancia concreta e inmediata. Hay un interés particular en tanto aquello de lo que se está hablando en clase tiene relación directa con mi vida cotidiana. Reconocemos de antemano que tengo un lugar y juego un papel importante en lo que estamos por conocer a profundidad; los saberes disciplinares aparecen entonces como herramientas que nos permiten aclarar y entender los diversos aspectos que constituyen el hecho sobre el cual estamos profundizando nuestro saber, en lugar de ser conceptos y categorías que debemos de memorizar para ser reproducidos en un examen sin que ello implique su comprensión verdadera.

Es por ello, que la idea de un conocimiento integrado parte de generar un entrecruce de lo que sé, como saberes comunitarios heredados, lo que aprendo, el contexto en que lo aprendo y la realidad concreta cuyo conocimiento adquirido me permitirá comprender para transformarla.

La nueva perspectiva apuesta por avanzar en la construcción colegiada de sujetos críticos que cuestionan, comprenden y transforman su realidad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

## Los campos formativos: una mirada integradora y compleja del conocimiento

Bajo esta lógica, cobra relevancia el hecho de acercarnos a los contenidos curriculares a través de campos formativos en lugar de disciplinas o materias. Es entonces que sucede uno de los primeros rompimientos profundos con la tradición epistemológica clásica del conocimiento. Basta tener un acercamiento con el nombre de cada uno de los cuatro campos formativos para reconocer esta nueva perspectiva, donde lo que subyace es una mirada interdisciplinaria y compleja.

- Lenguajes: campo formativo que propone separarnos de la perspectiva colonial a la que nos hemos acostumbrado, para acercarnos a la lengua y a la comunicación oral y escrita como únicas expresiones reconocidas por el *homo academicus* (Bourdieu, 2008). No es posible pensar y asumir únicamente a las lenguas occidentales como las fundantes de la comunicación “formal” y académica, sin dar cabida, además, al reconocimiento de su mutación constante en tanto expresiones vivas de acercamiento y relación con la realidad. Hablar de lenguajes en vez de español e inglés, implica dar paso al contacto con las múltiples formas de enunciar y expresar la realidad; implica construir procesos de acercamiento al conocimiento científico desde una mirada que pone en el centro la comunicación antes que la repetición de estructuras enunciativas anquilosadas en reglas que no reconocen los contextos y cambios en que se expresa lo aprendido; implica hacer de las artes un elemento co-constructor del proceso de enseñanza-aprendizaje en vez de mirarlas como simples herramientas didácticas complementarias; implica asumir la importancia de la diversidad lingüística como factor fundante de nuestra identidad nacional y de la riqueza que subyace en las culturas que enuncian el mundo desde cada una de sus lenguas. Es un esfuerzo por revertir la tendencia histórica de concebir al Estado mexicano como mestizo y de habla castellana, imaginario donde el problema del monolingüismo es únicamente de los hablantes de lenguas distintas al español (Aguilar y Yásnaya, 2020).

En la práctica concreta, abordar los contenidos desde esta mirada permite generar procesos que parten de reconocer las múltiples formas en que expresamos nuestra realidad, así como las diversas implicaciones del uso de los lenguajes con base en el contexto en que se enuncian. Demanda hacer del diálogo un espacio para el encuentro de diversas formas de mirar y habitar la realidad, antes que pretender imponer una sola manera de enunciarla. Significa aprender la valía del lenguaje académico para

el tránsito por el mundo profesional y el avance en la comunicación con quienes son diferentes, donde la estandarización hegemoniza y discrimina a quienes no cuentan con el capital cultural para acceder desde temprana edad a él. Implica recuperar la diversidad lingüística del país como apuesta para la diversidad y profundización del pensamiento complejo en tanto alternativa para la construcción del conocimiento.

- Saberes y pensamiento científico: emerge como una propuesta para abordar el conocimiento científico a partir de reconocer los diversos elementos y saberes que subyacen a éste, para comprender la valía de las diversas formas de explicación de la realidad y sus aportaciones históricas a la construcción de un conocimiento. Implica atender las disertaciones de las ciencias sociales y la epistemología que nos han demostrado que la ciencia es también histórica y cultural; que lo reconocido como verdad hoy no lo era hace años debido a las diferencias estructurales y de capital cultural existentes. Es importante tener claro que cuando una categoría o explicación científica se asumen como verdad incuestionable e inmutable, corre el riesgo de convertirse en dogma y deja de abonar a la construcción del pensamiento crítico. Bajo esta mirada, es necesario no olvidar que “el pensamiento científico representa un modo de razonamiento que implica relaciones coherentes de conocimientos fundados en el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar, modelar, argumentar y explicar el entorno” (SEP, 2022b: 130).
- Ética, Naturaleza y Sociedades: el propio título de este campo formativo nos remite a una perspectiva interdisciplinaria de acercamiento a los fenómenos de la realidad, partiendo de comprender y enunciar los múltiples vínculos y nexos entre los procesos sociales, la ética, el contacto y la relación con la naturaleza. Su importancia radica en su utilidad para disertar y analizar a profundidad las formas en que hemos aprendido a relacionarnos con el entorno; asumir que dicha relación es consecuencia de herencias y perspectivas socioculturales e históricas en la que subyace un conjunto de preceptos éticos y morales acorde con las narrativas hegemónicas y sistémicas en turno. Por supuesto que no es igual la forma en que las sociedades occidentalizadas hemos aprendido a relacionarnos con nuestro entorno (biológico, ecológico y social), respecto a muchas otras sociedades y culturas originarias. Baste observar y dar cuenta de las lógicas de consumo y propiedad en que se sustentan nuestras formas de acercamiento a la naturaleza y a los diversos ecosistemas en el mundo, lo cual no tienen cabida alguna en muchas otras sociedades quienes se conciben como parte del entorno en vez de poseedores del mismo. De ahí la importancia de generar procesos de acercamiento a estos conocimientos y contenidos, a la luz

de una reflexión crítica y compleja que permita recuperar las otras miradas tan necesarias hoy para la construcción de relaciones más sanas y éticas con nuestro entorno.

- De lo humano y lo comunitario: campo formativo por medio del cual acudimos a un acercamiento a los diversos cruces que constituyen lo humano y abonan al reconocimiento de sí y los otros como parte de una comunidad, priorizando un acercamiento a los fenómenos sociales y comunitarios desde una perspectiva compleja y contextual; es despojar las miradas lineales y consecutivas de los hechos históricos, cual narrativa que pretende instaurar historicidades hegemónicas, donde no hay cabida para otros ni para la resistencia. “Este campo reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad mediante un proceso continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica en un espacio donde toda persona en colectividad, desde sus primeros años, acceda a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo así al goce de un mayor bienestar” (SEP, 2022b: 134).

La integración emerge en esta nueva forma de acercamiento a los contenidos curriculares, bajo una perspectiva donde la realidad concreta es el centro del cual se parte y al que se llega. De ahí que las disciplinas, como elementos separados para la construcción del sendero del conocimiento, ceden su lugar a la idea de campos formativos en tanto oportunidades complejas e interdisciplinarias para el contacto, análisis y comprensión de los fenómenos del entorno inmediato.

Lo que subyace a esta otra mirada es una noción de conocimiento desde la lógica de las nuevas epistemologías, donde el centro deja de ser la noción de verdad como *orden discursivo* (Foucault, 2004), que valida como conocimiento, prioritariamente a la narrativa del hombre blanco, cisgénero, heterosexual, occidental y letrado, para dar paso a una perspectiva que recupera las voces, reflexiones, análisis e interpretaciones de la realidad de aquellos *agentes negados* (Santos y Gandarilla, 2009) por la epistemología racionalista y tradicional.

## **La integración del conocimiento y el trabajo por proyectos**

La integración del conocimiento irremediablemente implica reconceptualizar la forma de acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. De ahí que se proponga abordar los contenidos curriculares desde un conjunto de metodologías sociocríticas que permitan partir de la realidad para regresar a ella.

El trabajo por proyectos, no por productos, cobra una relevancia central para el abordaje didáctico dentro y fuera de las aulas, como alternativa para construir un vínculo directo entre el proceso de conocimiento y la vida cotidiana. “Producir proyectos educativos nos obliga a construir y compartir con los demás percepciones e interpretaciones de la realidad acordes con la nueva temporalidad que vivimos. Abrir y mantener espacios de diálogo inteligente y de retroalimentación constante para su regulación y mejora, desde sus concepciones primeras de pensamiento hasta la práctica directa e inmediata en el aula, la escuela y la comunidad” (SEP, 2023:57).

Esta forma de trabajo obliga a repensar la relación de estudiantes y docentes entre sí y con el proceso de conocimiento; es romper con tradiciones adultocéntricas donde se prioriza la voz de maestras, maestros, madres y padres de familia en tanto autoridades validadas como las únicas capaces de enunciar la verdad y poseer el saber en tanto “adultos”. Es avanzar en la construcción de comunidades de aprendizaje donde lo que impera es el diálogo colegiado y el reconocimiento de la escucha activa, el respeto y la disertación reflexiva como alternativas para el aprendizaje y la enseñanza mutua.

Trabajar bajo esta perspectiva epistemológica obliga a transitar por senderos didácticos y pedagógicos donde los detonantes principales para la planeación son las voces, experiencias y saberes heredados de las y los estudiantes, en tanto pretexto para la reflexión y análisis colegiado que nos permita recuperar los intereses e inquietudes respecto a la realidad concreta sobre la cual habremos de intervenir.

Los proyectos emergen como oportunidad de acercamiento al conocimiento y a los contenidos curriculares a partir de la recuperación de hechos y fenómenos concretos del contexto de cada comunidad escolar; son metodologías didácticas que acompañan a esta nueva perspectiva epistemológica de contacto y relación con el saber y conocimiento científico, de la mano del desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo en cada integrante del hecho educativo.

## **Los ejes articuladores y su lugar en la integración**

Los siete ejes articuladores que forman parte de la organización curricular propuesta son puntos de encuentro entre la vida cotidiana de las y los estudiantes, los contenidos de los campos formativos, la didáctica elegida por las y los docentes y los principios éticos que se pretenden alcanzar en la formación de las niñas, niños y adolescentes, expresados principalmente en el perfil de egreso. Enuncian capacidades humanas que se esperan desarrollar para “la formación de ciudadanas y ciudadanos de una

sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana” (SEP, 2022b:91).

En ese sentido, la inclusión, la interculturalidad crítica, el pensamiento crítico, la igualdad de género, la vida saludable, la apropiación de las culturas a través de la lectura, la escritura y las artes, y la experiencia estética, subyacen a todo el proceso de construcción y acercamiento al conocimiento como ejes que articulan contenidos, posibilitan el acercamiento a éstos desde una perspectiva no tradicional ni reproductiva, y acompañan un proceso de enseñanza-aprendizaje en y para la autonomía, al tiempo que pueden ser considerados como elementos centrales de un contenido determinado.

Su papel resulta medular en el proceso de integración del conocimiento al coadyuvar en el anclaje de los contenidos con elementos concretos del contexto social y cultural de cada comunidad escolar. Es así como la igualdad de género, como eje articulador, por ejemplo, permite aterrizar el análisis y la reflexión sobre la historia de México, como nación para comprender la importancia de la lucha feminista en el avance de la democracia y el reconocimiento de los Derechos Humanos en años recientes, al tiempo que puede servir como detonante para el análisis de muchas de las dinámicas de misoginia y desigualdad que siguen imperando en las formas de relación al interior de las escuelas, estructuras familiares y sociales para el diseño de un proyecto que abone y proponga acciones que posibiliten cuestionar y transformar algunas de aquellas actitudes que aun permean la convivencia escolar cotidiana que interrumpen los procesos creativos y de aprendizaje.

Recuperar las perspectivas que propone cada uno de los ejes permite entrelazar contenidos para ser abordados en los proyectos de forma integral y en contacto constante con la realidad concreta y contextual, contribuir para darle un sentido y significado de lo aprendido en congruencia con lo que se vive cotidianamente. Así, los ejes articuladores emanan como herramientas que abonan a una perspectiva de acercamiento a la comprensión y análisis de los fenómenos de la realidad, donde se reconocen las múltiples intersecciones que los configuran.

## **El papel de la dimensión comunitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Es importante reconocer las distintas dimensiones de la noción de comunidad que subyace al planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana. Por un lado, se puede observar la referencia a lo comunitario como espacio territorial, simbólico y cultural, perspectiva que emana de miradas socio antropológicas donde el foco de la reflexión se

encuentra en las dinámicas sociales que suceden entre las personas pertenecientes a un territorio determinado, las cuales posibilitan anclajes identitarios, tradiciones, símbolos y significados que dan sentido a los fenómenos compartidos. Esta noción de lo comunitario y su reconocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje implica recuperar los saberes y experiencias adquiridos como elementos detonantes para el análisis y la reflexión de los contenidos a abordar. En ese sentido, la comunidad emerge no sólo como el primer núcleo de socialización de las y los estudiantes, sino también como uno de los espacios fundamentales de su primer contacto con el proceso de conocer.

La comunidad dota de saberes y experiencias a las y los integrantes del hecho educativo escolar, abriendo una gama de posibilidades de interlocución entre las distintas perspectivas del mundo. Este proceso, a la luz de una educación colonial, positivista y tradicional, es visto como una barrera a vencer durante la enseñanza, pues la diversidad de voces entorpece e interrumpe la transmisión de la única noción de verdad en voz de los docentes. Sin embargo, para una educación liberadora, crítica y decolonial, la experiencia y los saberes comunitarios constituyen una oportunidad inmejorable para hacer del diálogo una herramienta pedagógica del proceso de enseñar y aprender.

Así mismo, la noción de comunidad aparece en la Nueva Escuela Mexicana como consecuencia de una nueva apuesta pedagógica centrada en el diálogo, la corresponsabilidad y el ejercicio de una autonomía profesional. En esta acepción, acudimos a una idea de comunidad que emerge de un trabajo colegiado, un diálogo entre pares y un proceso de enseñanza aprendizaje mediado por metodologías socio-críticas. La comunidad ya no es sólo el territorio que circunda a la escuela, pues también constituye las relaciones de aprendizaje y su vínculo con la transformación de la realidad, al tiempo que posibilita la consolidación de un tejido al interior de las barreras físicas que delimitan a la escuela.

La comunidad escolar, bajo esta perspectiva, es constructo y constructor de otras dinámicas de acercamiento al conocimiento y la realidad, donde lo que media es el diálogo y compromiso con el propio proceso de aprender. “La pedagogía del compromiso genera estudiantes y profesores autónomos, capaces de participar plenamente en la producción de ideas. Como profesores, nuestro papel es guiar a los estudiantes en la aventura del pensamiento crítico. Al aprender y conversar juntos rompemos con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo. Al favorecer y fomentar el diálogo nos comprometemos mutuamente en una comunidad de aprendizaje” (Hooks, 2022:61).

El acto educativo rebasa la lógica de memorización y repetición de categorías para resolución de pruebas estandarizadas, y cede su lugar al acercamiento de una

comprensión y análisis de la realidad concreta para su transformación en comunidad. La comunidad aparece aquí como alternativa para la construcción de conocimiento en colegiado y la reconstrucción del tejido social desde la propia escuela.

### **Las dimensiones de la formación docente a la luz de los planteamientos de la NEM**

La integración curricular y la figura de la comunidad como núcleo detonador de los procesos de enseñanza aprendizaje, implican una reconfiguración de las nociones heredadas del proceso de conocimiento y reproducidas hasta hoy en los diversos espacios de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, una transformación como la que se propone en el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, obliga irremediamente a que se reconfiguren las perspectivas tradicionales de la formación de las y los maestros. Al respecto, proponemos abordar algunas de las principales dimensiones en las que se considera apremiante recuperar nuevos anclajes y discusiones para la transformación que se necesita en torno a la formación docente.

#### *La dimensión pedagógica de la formación docente*

Hablar de la dimensión pedagógica de la formación docente implica reconocer al menos tres elementos que subyacen a la perspectiva de la formación docente: los anclajes teóricos en que se fundamenta esta formación, la propuesta didáctica que la integra y la perspectiva de la relación docente-estudiante-conocimiento que emerge del cruce de las dos anteriores.

Si partimos que la nueva propuesta educativa constituye una apuesta transformadora en términos epistemológicos, axiológicos y pedagógicos de la otrora relación con el proceso de conocimiento, es necesario reconocer el papel de las posturas críticas, decoloniales y feministas en ésta, las cuales habrán de interactuar también con la perspectiva de la formación docente que acompañe la implementación del aquel modelo.

Al respecto, consideramos pertinente recuperar las principales disertaciones planteadas por la pedagogía crítica sobre el papel del docente y su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resalta lo dilucidado por Freire (2005) para quien el

acto de enseñar no está nunca separado del aprender, haciendo del hecho educativo un proceso dialéctico donde se desdibujan las relaciones lineales e históricas de dominación, expresadas muchas veces en la reproducción de patrones de obediencia y disciplina dentro y fuera de las aulas.

Concebir a la enseñanza y el aprendizaje como dos elementos indisolubles de un proceso mayor, obliga a reconocer una relación dialógica y horizontal que desdibuja la autoridad incuestionable depositada sobre la figura docente como herencia de una tradición de acercamiento con el conocimiento. El docente bajo esta perspectiva emerge como un acompañante del proceso de encuentro y relación entre las y los estudiantes con su realidad y el conocimiento que acontece como hecho de liberación.

Para Freire, el acto de educar constituye un proceso de liberación, y un acto de amor en tanto permite a los oprimidos e incluso al opresor despojarse de las cadenas que les han sido impuestas bajo la dinámica de una relación binaria que les obliga a cumplir un papel y no cuestionar su lugar en él. Recuperar estas nociones obliga a reconfigurar la perspectiva tradicional de relación entre estudiantes y docentes dentro y fuera del aula; implica transitar hacia una mirada donde se revaloriza la labor de las y los maestros, no como una acción de reproducción, sino como un ejercicio profesional pedagógico y de acompañamiento en el que subyacen un conjunto de saberes, experiencias y conocimientos que se van adquiriendo, alimentando y robusteciendo en el encuentro con las y los estudiantes y pares docentes.

Bajo esta perspectiva, el proceso de formación docente irrumpe la lógica lineal y vertical en que se ha concebido hasta hoy. La imagen del especialista, como la única voz válida para enseñar y “capacitar” a las y los maestros, cede su lugar a la construcción colegiada, al reconocimiento de los pares como profesionales de la educación y a la construcción de procesos colectivos mediados por el diálogo, el encuentro y el intercambio de experiencias. En este sentido, el contexto en el que las y los maestros llevan a cabo su profesión cobra una relevancia medular en el proceso de diseño y construcción de las distintas opciones de formación y profesionalización docente; de ahí que se hable de formación situada.

Hablar de formación docente situada implica reconocer diversos elementos que subyacen al acto de la enseñanza y el aprendizaje; es asumir el ejercicio de la docencia como una profesión inserta en un conjunto de contextos territoriales, simbólicos y sociales específicos que irremediamente juegan y contribuyen a las perspectivas que las comunidades escolares han construido sobre la práctica de las y los maestros dentro y fuera del aula.

Pensar en lo situado como elemento de la formación docente es apelar a la importancia por contemplar, incluir y reconocer el papel que juegan los contextos en el hecho educativo escolar, y revela su importancia al momento de programar procesos

formativos y de profesionalización para las y los maestros. Es despojarse de una mirada centralizada en el escritorio y pensar que su base se encuentra en las temáticas como ejes explicativos de una realidad que muta cada día. Así, formar desde una mirada situada obliga a planear y diseñar partiendo de la realidad contextual y con la intención de siempre volver a ésta; es reconocer en el ejercicio de la docencia el valor del aquí y el ahora como espacio de contacto y relación con las y los estudiantes, docentes, autoridades, familias y demás figuras de las comunidades; es valorar el papel central de la improvisación, no como consecuencia de una ausencia de planeación, sino una muestra de la experiencia y saberes acumulados en esa misma práctica a lo largo de los años.

“Una aportación interesante de Schön a la reflexión sobre la docencia es que la describe como una práctica profesional que no puede determinarse de antemano en todos sus componentes. Dicha práctica, no sólo en la profesión docente sino en otras, presenta un espacio o área “indeterminada” que forma parte de la práctica misma, la cual resuelven los maestros a partir del conocimiento tácito que desarrollan con la experiencia” (Mercado, 2002:19-20).

La noción de lo situado en la formación docente implica poner en el centro a las y los maestros como coparticipes de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y valorar las experiencias y saberes construidos en la práctica misma. Es hacer del ejercicio de reflexión colegiada sobre su práctica un elemento medular para el tránsito hacia una perspectiva verdaderamente crítica. Es poner en el centro detonadores que nos provoquen a preguntarnos como docentes ¿qué hacemos, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos? Es encontrar en el diálogo y experiencias de las y los otros colegas, oportunidades para repensar lo que venimos haciendo y reconfigurar lo que sea necesario para transformar. Si queremos que las cosas sean distintas, necesitamos empezar a caminar diferente y mucho más juntos unos con los otros.

Comprender que un proceso formativo que sucede física y simbólicamente ajeno a los contextos reales y concretos en que las y los asistentes desarrollan su práctica profesional, es solamente una simulación, vaciado de contenidos y categorías sobre las y los otros, que pueden llegar a ser utilizados más adelante y tener cierto impacto en la práctica; sin embargo, de suceder ese proceso será consecuencia más de la experiencia acumulada y los saberes docentes en práctica, que de lo “aprendido” en su formación. Mientras el contenido sea el centro sobre el cual giren los diseños y propuestas formativas de docentes, el foco estará puesto afuera de la realidad de las aulas y comunidades escolares. Cuando las acciones de formación prioricen la valía académica de una sola voz (regularmente del especialista que viene de afuera), por encima del diálogo y retroalimentación colectiva, las experiencias como saberes y conocimientos profesionales seguirán guardados en

los anales y textos de las y los investigadores, en lugar de convertirse en materiales de consulta y formación colegiada. Es urgente, no sólo distinguir las categorías a utilizar para referirnos hoy a la formación, sino comprender y actuar en congruencia con lo que implican y significan; sólo así podremos alejarnos de la lógica de la simulación que tanto daño ha hecho al Sistema Educativo Nacional.

### *La dimensión conceptual de la formación docente*

Mientras que para la perspectiva positivista y tradicional el eje central del proceso de “capacitación” docente se encuentra en el desarrollo de capacidades y competencias para el buen desempeño de una labor que se piensa como la reproducción de acciones sistematizadas, homogéneas y estandarizables, con la mirada crítica y decolonial asistimos a la noción de la formación como un proceso mediante el cual las y los maestros de hoy son reconocidos como profesionales y, en ese sentido, sus saberes y experiencias juegan un papel central al momento de generar dispositivos que contribuyan a detonar el diálogo en el encuentro con las y los otros y el reconocimiento de los contextos reales donde se lleva a cabo su práctica.

La noción de “capacitación” prioriza el tema como contenido medular en torno al cual se diseña y construye la acción de formación. Los tópicos que entretujan las actividades diseñadas muchas veces se encuentran desarticulados entre sí, ajenos a la realidad contextual y responden a los imperativos de un sistema educativo centralizado y al servicio de los procesos de producción capitalista. En cambio, la idea de “formación” reviste una perspectiva donde el centro está formado por la persona y el contexto donde sucede su profesión, lo que obliga a reconocer la complejidad de contextos en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se habrá de pensar en el acto formativo como un trayecto que debe partir de la realidad concreta para regresar a ella, mediado por el diálogo colegiado a la luz de miradas autocríticas y desde la autonomía profesional.

En la “capacitación” subsiste una relación dicotómica con el conocimiento, que prioriza la voz del especialista, muchas veces ajeno al contexto de quienes “capacita”, abonando a una mirada hiper individualizada y competitiva del proceso de aprendizaje; desde esta perspectiva, en la “formación” recobran un papel medular el diálogo y la retroalimentación colegiada como herramientas del proceso de acercamiento y disertación con y del saber, perspectiva que pone al centro la noción colectiva e histórica de la construcción del conocimiento; mirada cercana a la postura decolonial y las epistemologías del sur.

En la formación de las y los estudiantes se propone un acercamiento a los contenidos curriculares a partir del cruce interdisciplinario y complejo, partiendo siempre de los procesos y fenómenos de la realidad concreta. La formación docente debe también poner en el centro la realidad contextual en que sucede el acto de educar. Los contenidos como temas emergen como consecuencia de procesos reflexivos y colegiados entre pares, con base en la lectura de su entorno y las complejidades que subyacen al ejercicio de su profesión.

La posibilidad de construir verdaderos trayectos va de la mano de una recuperación por parte de la federación y los estados, de la rectoría en los procesos que conforman el Sistema Educativo Nacional; de ahí la relevancia de transitar hacia el diseño de Programas de Formación y políticas públicas a mediano y largo plazo, para que se sienten las bases y se construyan los ejes sobre los cuales habrá de transitar la profesionalización de las y los maestros del país.

Bajo esta perspectiva, la didáctica aparece en el escenario bajo una mirada humanista, crítica e integral, poniendo el énfasis en la praxis y la acción como elementos que posibilitan una relación dialéctica entre lo que se está aprendiendo y la realidad concreta en que sucede el acto de enseñar y aprender. Hablar de didáctica con perspectiva humanista implica reconocer a las y los estudiantes como interlocutores válidos en el proceso de construcción del conocimiento; es permitirse *mirar el rostro del otro* (Levinas 1987), para encontrar ahí la propia humanidad. Es pensar en la planeación didáctica no como instrumento para la inserción de conceptos o categorías en las y los otros sujetos vacíos de contenido, sino atender al llamado de una realidad compleja en la cual las voces, expresiones, experiencia, saberes y reflexiones de docentes, estudiantes y sus comunidades, constituyen también una alternativa para abordar los contenidos, reconfigurarlos y aprenderlos a la luz de fenómenos y hechos concretos, desde los cuales nos veamos implicadas todas las personas que formamos parte de la comunidad de aprendizaje.

Es una invitación a permitirse preguntarle a las y los estudiantes, que aplica también para quienes formamos docentes, sobre sus expectativas e intereses para de ahí construir colegiadamente opciones y procesos que puedan tener concreción en una metodología a través de la cual exista un diálogo constante con la realidad. Es pensar en detonadores del diálogo como alternativas para la construcción de procesos formativos colegiados, en lugar de materiales para la “capacitación” autogestiva y sin retroalimentación de otras y otros en circunstancias y contextos similares a los propios. Es abogar por una “pedagogía de la autonomía [...] centrada en experiencias estimuladoras para la decisión y la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (Freire, 2022:102). Es dejar de lado la vigilancia exacerbada del ejercicio profesional docente y hacer de los espacios de formación lugares

seguros para el intercambio de experiencia, errores y dudas sobre la práctica. Para ello resulta necesario impulsar el diálogo entre pares, así como el intercambio de experiencias fuera de toda lógica de valoración o cualificación.

Es importante romper con las tendencias lineales en el diseño de dispositivos formativos que muchas veces saturan de información a los docentes, en ocasiones pertinente, pero en otras totalmente ajena a sus contextos, que concluyen con la entrega de un producto y dejan de lado todo proceso de acompañamiento y reflexión colegiada. Es pertinente recurrir a pequeñas actividades que permitan poner en práctica lo reflexionado para después regresar al espacio formativo para compartir lo acontecido durante la experiencia y emociones vividas en el proceso. Promover la conversación informal como herramienta para la retroalimentación y formación entre pares, permite construir puentes que estructuren vínculos de confianza y compasión mutua que abran paso a la construcción de comunidad. “Conversar es, siempre, dar. La conversación genuina está relacionada con compartir poder y conocimiento; es, en esencia, una iniciativa basada en la cooperación” (Hooks, 2022:63). La formación docente bajo la perspectiva de la NEM, no puede pensarse sin el diálogo e intercambio de experiencias como ejes medulares para el tránsito hacia una educación humanista, crítica y con equidad.

### *La dimensión operativa de la formación docente*

Finalmente, es importante dimensionar la diversidad de estructuras operativas de la formación continua que existen en las entidades del país, así como los grados de inversión presupuestaria, de recursos humanos, materiales y de infraestructura con que cuentan para comprender la complejidad de su operación. Durante la mal llamada Reforma Educativa en el sexenio de Enrique Peña Nieto, el proceso de subrogación de las responsabilidades y obligaciones del Estado mexicano se incrementó significativamente; la formación continua de docentes no fue la excepción, dejándola en un contexto donde una parte significativa de los equipos de formación continua de las entidades no cuentan con la infraestructura, presupuestaria, humana ni material para ofrecer las alternativas de profesionalización acorde con los contextos y realidades en que se desenvuelven los docentes del país, y los pocos ingresos que llegan a tener acontecen como inversiones presupuestales temporales o programas específicos donde el camino para su utilización subyace en un proceso de contratación del servicio a ofrecer.

Es necesario avanzar hacia el fortalecimiento de los equipos técnicos-académicos y los Centros de Maestros como espacios para la formación colegiada, reflexiva y situada, sin dejar de lado la responsabilidad histórica que tienen el Estado mexicano y las autoridades estatales y de la Ciudad de México con el magisterio nacional.

Sin duda, el reto principal de la formación docente en el marco de la NEM es avanzar en el fortalecimiento de la operación y seguimiento de los procesos formativos, responsabilidad que, de acuerdo con el Art. 114 de la Ley General de Educación (LGE), recae en las Autoridades Educativas de los Estados (AEE) y de la Ciudad de México, al ser los encargados de la prestación de los servicios de formación de maestras y maestros del país. Sin embargo, es también apremiante transitar hacia nuevas lógicas de operación de la formación, donde se priorice, desde la relación entre la federación y las AEE y de la Ciudad de México, el acompañamiento y dialogo colegiado como oportunidad para construir caminos conjuntos e intercambiar experiencias que permitan enriquecer lo que cada entidad esté llevando a cabo.

## Reflexiones del capítulo

Hablar de formación continua en México, implica contemplar múltiples elementos y factores que la atraviesan; en el presente capítulo se intentó abordar algunos de los aspectos donde consideramos necesario poner mayor atención, pues son medulares para lograr la transformación educativa que propone el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022, y que implica un gran reto para la sociedad en general y para quienes estamos involucrados e interesados por la educación y la formación de docentes en particular.

A modo de reflexiones finales es pertinente sintetizar algunos de los puntos abordados y compartir posibles alternativas que contribuyan a transitar hacia una nueva cultura de la formación docente.

- La Nueva Escuela Mexicana constituye un cambio de paradigma educativo, lo cual obliga a fortalecer los procesos de formación continua de docentes y directivos del país bajo una nueva perspectiva epistemológica, didáctica y pedagógica de las propias nociones y acciones de formación. La posibilidad de acompañar las trayectorias de las y los maestros en este nuevo contexto y propuesta curricular, hace urgente una recuperación por parte de la Federación y los Estados, de la rectoría en los procesos que conforman el Sistema Educativo Nacional. En tal sentido, es importante incrementar inversión en infraestructura, recursos humanos y equipo técnico-académicos en cada una de las

entidades para fortalecer las opciones y alternativas de vinculación, diálogo colegiado y trabajo colaborativo como estrategias para la formación y el acompañamiento.

- Transformar los procesos educativos en el aula no es una tarea sencilla, pues venimos de tradiciones heredadas que han sido encarnadas en las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula. Al respecto, es necesario que la lógica de la pedagogía que subyace hasta hoy en la perspectiva de la formación, se transforme rumbo al diseño de Programas de Formación como políticas públicas a mediano y largo plazo, que sienten las bases y constituyan los ejes sobre los cuales habrá de transitar la profesionalización de las y los maestros del país.
- Es urgente que las instituciones públicas, que en su momento fueron creadas para acompañar, fortalecer, investigar, vincular, construir conocimiento y brindar alternativas de formación y profesionalización docente, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, las Escuelas Normales, los Centros de Maestros, entre otras, se fortalezcan y cobren relevancia en las estrategias impulsadas por cada entidad y coordinadas desde la Federación. Asimismo, la vinculación entre estas instituciones con la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe fortalecerse a través del establecimiento de convenios que posibiliten acciones colegiadas y cercanas a las realidades contextuales de las y los maestros del país.
- La regulación y consolidación de un Sistema Federal Integral de Formación, Actualización y Profesionalización de Docentes y Directivos en el país, desde la Secretaría de Educación Pública, que coordine y siente las bases y criterios para el funcionamiento y regulación de subsistemas en todo el país, emerge como una obligación pendiente de atender, al tiempo que abre una posibilidad histórica por avanzar hacia el cumplimiento de una demanda histórica del magisterio.
- Las transformaciones llevadas a cabo hasta hoy, sin duda, construyen un piso firme sobre el cual es necesario continuar avanzando, sin perder la mirada crítica y autoevaluación constante de los procesos, como alternativas ante la simulación y el cumplimiento de metas numéricas.



# **Antecedentes y regulaciones actuales de la formación continua en el Estado de Tlaxcala**

## **Introducción**

**H**istórica e institucionalmente, tener docentes mejor preparados ha sido uno de los principales objetivos de toda política educativa; en general, en toda la sociedad se considera un binomio trascendental enseñar y aprender. En México, la formación docente ha estado vinculada con las orientaciones del modelo educativo vigente en cada momento y, por ello, han sido diversos también los enfoques a los que ha obedecido dicha formación.

Actualmente, para la política educativa conducida por la Secretaría de Educación Pública, existen elementos que el docente requiere para el desarrollo de su práctica pedagógica como: el dominio de los contenidos que pretende enseñar, creación de ambientes de aprendizaje, liderazgo comunitario, conocimiento innovador, trabajo colaborativo, manejo e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), preferentemente una segunda lengua, por mencionar los más generales y conocidos. Esta aspiración es resultado de un recorrido de perfeccionamiento de estrategias y de un marco regulatorio que dé certidumbre al quehacer docente. Este capítulo tiene como objetivo revisar los antecedentes y la normatividad vigente sobre la formación continua en educación del Estado de Tlaxcala en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

## **La formación docente**

Los cambios en las diversas dimensiones de la realidad mexicana construyen realidades que implican múltiples retos y grandes oportunidades para pensar y afirmar

el valor de la escuela, así como para reconocer la importancia de los saberes en los docentes y su capacidad profesional y humana para cumplir con su tarea, organizarse en colectivos y asumir su protagonismo en la toma de decisiones educativas, a fin de contribuir a la educación en condiciones igualitarias y abierta, a todos y todas, a la diversidad social, cultural y lingüística (MEJOREDU, 2020a). La formación continua en la educación, según documentos oficiales de la Nueva Escuela Mexicana, es un proceso importante que todo docente tomará en cuenta para su actualización y especialización, según sea el caso.

En este marco, el docente es el eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es el factor principal de los resultados educativos (Delgado, 2019). En la actualidad, la formación docente está orientada a los ámbitos de: lenguaje, saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedades; de lo humano a lo comunitario; pedagogía, didáctica, saberes y experiencias; liderazgo educativo y acompañamiento, y enfoque filosófico y principios del currículo (SEP, 2023). Así, se entiende a la formación continua en educación como un proceso sistemático de capacitación, actualización y profesionalización del personal educativo que permite garantizar su dominio disciplinar, pedagógico y didáctico a través de cursos, talleres y/o diplomados, propiciando experiencias diversas en las que se pongan en práctica capacidades, habilidades y valores para interactuar con las y los estudiantes y sus contextos en ambientes armónicos, inclusivos y con respeto a la diversidad cultural, social y étnica.

En México, se han establecido diversas estrategias y acciones para la formación docente. En esta línea, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) contribuye actualmente al fortalecimiento de los conocimientos y habilidades para el desempeño de las funciones del personal docente y del personal con funciones de dirección y supervisión de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS); lo hace a través de la oferta académica de programas de formación continua, y contribuye con las diferentes instancias en el seguimiento del personal docente, de dirección y de supervisión en los programas de formación continua a través de medios informáticos.

Por ello, desde el PRODEP se busca revalorar al docente tal y como lo establece la Constitución Política en su Artículo 3°:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2023:5).

## ANTECEDENTES Y REGULACIONES ACTUALES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Para el cumplimiento de los objetivos que se establecen en las políticas educativas se toman en cuenta algunas especificaciones como lo es la transparencia y la igualdad, lo cual se ejerce a través de instituciones públicas de formación docente y, en especial, las escuelas normales y los distintos programas enfocados a la regularización y actualización de la Reglas de Operación del Programa (SEP, 2022). La formación docente busca que las maestras y los maestros contribuyan a la transformación social para el logro del aprendizaje de los educandos a través del fortalecimiento de liderazgo en la comunidad, así como el reconocimiento de su experiencia, su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde laboran. Se considera de importancia la experiencia y capacidad de tomar decisiones, el contexto donde se desarrolla y, sobre todo, aprender para ejercer su rol con calidad, reconociendo los derechos y disposiciones que tienen dentro del proceso educativo, creando así un sentido de responsabilidad para la transformación social.

Otra entidad pública de importancia para la formación continua es la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), que establece elementos multifactoriales con los que valora los conocimientos, aptitudes y experiencias. En el Artículo 26 del documento que regula a esta instancia se señala que:

- III. Capacitación y actualización profesional refiere a los procesos de formación, capacitación y actualización vinculados al nivel, servicio o materia educativa en el que participa, los cuales serán determinados por la Unidad del Sistema en los términos de este Acuerdo (USICAMM, 2022).

Con esto se busca impulsar la formación como medio de crecimiento personal y desarrollo social, considerando el área de especialización por nivel, servicio o materia. Se pretende que la formación continua sirva no sólo para subir de “rango”, sino también como medio para el cambio y transformación social, demostrando desde su interior los principios de igualdad para que la calidad educativa se alcance en su totalidad (USICAMM, 2022). Los principios de promoción son aquellos con los que se busca ascender a una categoría o puesto en específico y se realizan por medio de evaluaciones anuales emitidas según las entidades federativas indicando los requisitos, etapas, características, fechas y reglas.

### **La normatividad de la formación docente**

El Artículo 3° de la Constitución Política reconoce a las maestras y los maestros como agentes clave en la contribución a la transformación social, y tienen derecho

de acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización. Con la finalidad de cumplir con la política educativa en beneficio de la formación docente, se integran documentos oficiales para que se lleve a cabo este proceso de formación.

La Ley General de Educación, en su Artículo 14º, establece que la revalorización de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, se da a partir de la profesionalización desde la formación y a través del aprendizaje con una amplia visión pedagógica, y promueven la formación docente presencial y a distancia para desarrollar las habilidades necesarias en el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, así como para prevenir violencias y promover una cultura de paz, igualdad de género en el entorno educativo, desarrollo del pensamiento crítico en el aula y la interculturalidad; igual ocurre con las distintas convocatorias que se publican en PRODEP para favorecer el proceso de formación docente tales como los clubes de lectura, los cursos de desarrollo del pensamiento lógico, cursos de habilidades socioemocionales, entre otros (DOF, 2019).

Por otro lado, se tienen documentos que respaldan el derecho que tienen las maestras y los maestros para participar en la formación docente, y garantizar la transparencia y calidad que se ofrecen para este proceso. El Diario Oficial de la Federación publicado el 13 de diciembre de 2021, habla sobre la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y define a la formación continua como:

El proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que abarca etapas que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral. La formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden (DOF, 2021a:4).

Si bien la formación continua es clave para fortalecer saberes, se necesita tener un buen sistema de capacitación y compromiso social. Por esta razón nace el concepto de formación docente contextualizada, la cual pone énfasis en las condiciones que se pueden presentar, mencionando como formación docente situada:

“... al enfoque que reconoce y sostiene el carácter situacional de la práctica docente en el que convergen los siguientes elementos: sujetos, saberes y conocimientos, territorios, y participación. La formación es situada porque el aprendizaje docente está determinado por el contexto en que se produce a partir de la subjetividad, saberes y conocimientos que los docentes han adquirido a lo largo de sus historias profesionales y de vida. También lo es respecto del territorio, que no es tan sólo un contexto con características identificables,

## ANTECEDENTES Y REGULACIONES ACTUALES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

sino un espacio complejo, con tensiones entre las subjetividades y las instituciones donde convergen procesos sociales, recursos, sujetos, pautas culturales y conflictos, entre otros. Asimismo, es situada respecto a las condiciones existentes que favorecen u obstaculizan la participación del docente en el colectivo escolar, en un espacio de aprendizaje común, con características propias” (DOF, 2021a:4).

Este concepto pone énfasis en los distintos contextos que se presentan a lo largo del tiempo. La formación continua considera diversas situaciones en espacios reales con problemas distintos. Con base en el contexto y sus características propias, se integrarán programas de formación continua que estarán alineados con lo establecido en el Artículo 6° de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación Específica y programas de formación continua y desarrollo profesional docente, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- I. Análisis del estado de la situación que enfrenta la formación continua en el tipo educativo y la etapa educativa.
- II. Objetivo o intencionalidad de mediano plazo (6 años) que contribuya a avanzar hacia la situación a la que se aspira lograr y promueva una educación de excelencia con justicia social y al alcance de todas y todos.
- III. Ruta de avance anual.
- IV. Intervenciones formativas que operarán por el ciclo escolar y respondan a los criterios para su formulación.
- V. Mecanismos de seguimiento.
- VI. Mecanismos de difusión del programa y las intervenciones formativas.
- VII. Organización y mecanismos de coordinación para diseñar, operar y evaluar el programa: personal, recursos financieros, de infraestructura y tecnológicos, entre otros aspectos.

Estos son aspectos importantes que ayudan a dar continuidad y organización a los procesos de formación, con el objetivo de llevar a cabo la correcta función de capacitación e intervención por parte de los programas, contextualizando los problemas y las demandas que requieran en su zona.

También, el Artículo 9° de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, establece las intervenciones formativas, mencionando que serán dirigidas a docentes de algún nivel, modalidad, opción o servicio educativo al que pertenezca, así mismo serán dirigidas a:

- I. Colectivos docentes
- II. Redes de docentes

- III. Instituciones formadoras de docentes y de educación superior
- IV. Organizaciones de la sociedad civil y asociaciones civiles sin fines de lucro, nacionales e internacionales
- V. Organismos internacionales

Por otra parte, en el Artículo 21° hace referencia al valor que la Secretaría de Educación Pública dará a los programas en tres etapas que son: diseño, operación y evaluación. Para que se lleve a cabo el correcto cumplimiento de los objetivos:

- I. En el diseño se formula el programa a partir del análisis del estado de la situación de la formación continua correspondiente al tipo, nivel, modalidad, opción y servicio educativo; etapa formativa y docentes a los que se dirige. Con base en ello, se establece un objetivo a mediano plazo; la ruta de avance en fases anuales que correspondan con el ciclo escolar para incorporar a los docentes de un tipo educativo y etapa formativa específica; y también los mecanismos de seguimiento y valoración del programa. Asimismo, se formulan las intervenciones formativas que se implementarán en el ciclo escolar de que se trate, para dar cumplimiento al objetivo del programa, una vez que se lleve a cabo el proceso de convocatoria pública y valoración de las propuestas. En esta etapa se analiza si el programa cumple con los criterios de pertinencia, coherencia y factibilidad. La valoración del diseño se realizará de manera previa al inicio de cada ciclo escolar.
- II. En la etapa de operación se pone en marcha el programa, a través de las intervenciones formativas que correspondan a cada ciclo escolar. Incluye la valoración del acompañamiento y la gestión de las instituciones y actores educativos que participan en las intervenciones formativas y el monitoreo de éstas. Se analiza cómo esto contribuye al avance del programa y si se están cumpliendo con los criterios de suficiencia, oportunidad y coordinación entre instituciones y actores educativos. La valoración de esta etapa se realizará a partir del primer año de la operación tomando en cuenta las fases anuales del programa. Los hallazgos del monitoreo, la autoevaluación y la coevaluación son importantes insumos para la valoración del programa.
- III. En la etapa de evaluación se realiza un análisis sobre el logro del objetivo del programa y los propósitos de las intervenciones formativas, a fin de reconocer sus resultados y tomar decisiones para su mejora. Para ello, se recupera la información aportada por la valoración del diseño y el monitoreo de la operación, que se podrá complementar con información adicional, a partir de entrevistas, grupos de enfoque, entre otras estrategias, para conocer los

## ANTECEDENTES Y REGULACIONES ACTUALES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

resultados obtenidos; finalmente, se emite un juicio de valor sobre el alcance del programa y sus intervenciones formativas, tomando como referencia la mejora esperada. El criterio para valorar los resultados del programa se relaciona con la eficacia en el cumplimiento de su objetivo. La evaluación podrá ser integral o parcial. Se realizará una valoración parcial (del diseño y la operación) en el tercer año de operación del programa y una final (de los resultados) a los seis años o cuando éste concluya. (DOF, 2021a: 9-10).

Un órgano público de importancia en la revalorización docente y la formación continua es la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUCIÓN), en cuyo fundamento estructural se señala que “La revalorización del magisterio pone especial énfasis en su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (MEJOREDUCIÓN, 2021, p. 5), priorizando así el derecho de las maestras y los maestros a tener acceso a una formación continua equitativa y de calidad. En este mismo documento se aclara la importancia de hacer valer este derecho con la finalidad de alcanzar el máximo logro de aprendizaje:

Hacer realidad el derecho de las maestras y los maestros a una formación continua que contribuya a su revalorización como protagonistas clave de la mejora de la educación, a través del reconocimiento de la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado de su trabajo y práctica docente; de sus conocimientos y saberes; de su compromiso ético para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes alcancen el máximo logro de aprendizaje; de su responsabilidad para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad; y de la necesidad de generar las condiciones laborales e institucionales óptimas para su desarrollo profesional (MEJOREDUCIÓN, 2021: 7).

Con lo anterior, se reafirma el hecho de que la formación continua se establece como un eje central para el correcto desarrollo profesional docente y así poder afrontar las distintas problemáticas que se presenten en el proceso de la transformación educativa. Con ello, uno de los objetivos es el que las maestras y los maestros alcancen los logros establecidos para su revalorización, informando sobre sus derechos y contextualizando las situaciones desde su escuela y comunidad.

El plan de mejora reconoce el derecho que tiene el magisterio para participar en dichos programas, especificando que: “La reforma constitucional en materia educativa de 2019 estableció el derecho de las maestras y los maestros a acceder a un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización” (MEJOREDUCIÓN, 2021:16). Es una reforma que se llevará a cabo con las indicaciones establecidas por la Secretaría de Educación Pública, en la cual debe haber equidad y

compromiso social. Sin embargo, en la concepción de formación continua no se trata solo de actualización o capacitación, sino también de tener una concepción integral de la profesión. En ese sentido, MEJOREDU (2021) aclara que la formación como un continuo implica:

- a) Concebirla como un proceso de larga duración
- b) Establecer y reconocer las particularidades de cada trayecto formativo
- c) Superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización
- d) Considerarla como una acción dinámica que se crea y se recrea por los mismos actores

De esta manera, se define la formación continua como una serie de procesos que implican cambiar de enfoque tradicional, trasladándola a un espacio de recreación y autorreflexión con base en ciertas particularidades formativas.

Por otra parte, se reconoce que el fortalecimiento de la autonomía profesional, saberes y prácticas, depende de algunos factores institucionales o sociales para alcanzar el desarrollo profesional docente. Por ello, en la visión que se tiene de la formación continua para el desarrollo profesional docente se establecen los siguientes principios (MEJOREDU, 2021:21-24):

- Contribuyen al aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la práctica docente
- Consideran el contexto escolar y socio cultural de los actores educativos
- Toman en cuenta las particularidades de las prácticas docentes
- Fortalecen el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes
- Impulsan el diálogo y la deliberación para alcanzar acuerdos
- Privilegian la escuela como el espacio para la formación continua
- Promueven la reflexión sobre la práctica docente
- Fortalecen la autonomía y la identidad docente
- Promueven el uso pedagógico de las tecnologías y de diversos materiales y recursos para la enseñanza

Para lograr las distintas metas se deben establecer objetivos prioritarios (MEJOREDU, 2021):

Objetivo prioritario 1. Fortalecer la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañamiento, mediante el desarrollo de programas

de formación continua que consideren la recuperación de los conocimientos y saberes de maestras, maestros y demás figuras educativas de Educación Básica y media superior, los contextos y problemáticas en los que ejercen su labor y el trabajo colaborativo.

Objetivo prioritario 2. Mejorar las condiciones para el desarrollo de los programas de formación, mediante el fortalecimiento de los sistemas de formación continua de maestras, maestros y demás figuras educativas de Educación Básica y educación media superior a nivel nacional y estatal.

Objetivo prioritario 3. Generar condiciones institucionales que incidan favorablemente en el logro de los propósitos de los programas de formación continua y en el desarrollo profesional mediante la revisión y articulación de las regulaciones del trabajo docente para que sean congruentes con los objetivos y enfoques de la formación (MEJOREDU, 2021: 25).

### **Antecedentes de la formación continua en la educación en Tlaxcala**

En Tlaxcala, en alineación con los objetivos del ámbito federal, se han establecido distintos cursos para la formación docente que han sido desarrollados desde el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para contribuir con el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades para el desempeño de las diferentes figuras educativas con funciones de dirección y de supervisión de las IPEMS, a través de la oferta académica de programas de formación continua. De esta manera, se han establecido, en los años correspondientes a esta administración federal, estrategias con base en políticas educativas nacionales con el fin de que la formación docente llegue a todas las maestras y los maestros, cumpliendo con los objetivos de mejora en la enseñanza y en la calidad, así como la revalorización y actualización docente.

En la entidad federativa, en lo que va de este siglo, la formación continua de los docentes ha recibido algunas denominaciones alineadas con lo establecido en la Secretaría de Educación Pública, destacando entre éstas la de *actualización* y la de *formación*. Este cambio en la terminología se debe a políticas educativas estatales, a la manera de entender el aprendizaje de los docentes y a la correspondiente revisión en la terminología.

En el plano nacional, los antecedentes de capacitación y actualización de los maestros en servicio se registran a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992, con la creación del Programa Emergente de Actualización del Maestro, que se denominaría posteriormente Programa

Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, y más tarde, Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio [SNFCSP] (DOF, 1993). Con la implementación del Acuerdo 592, sobre la Articulación de la Educación Básica en el año 2011, se mostró la necesidad de una nueva política educativa en función al desarrollo institucional y profesional del magisterio nacional y estatal, espacio donde emana la misión y visión del actual Programa para el Desarrollo Profesional Docente. De esta manera, la formación continua se debe entender bajo el papel que tenga la formación en servicio en el cambio, renovación y mejora de los sistemas educativos, tal como ocurre en estos momentos dentro de la política del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana; pero también debe entenderse sobre la base de contextualizar las necesidades de las maestras y los maestros de la entidad.

Por lo anterior, la Coordinación Estatal del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, de acuerdo con las necesidades docentes detectadas en el Estado, se ocupa del diseño, gestión, desarrollo y evaluación de la oferta formativa dirigida a docentes de Educación Básica, con el fin de fortalecer sus capacidades y habilidades para mejorar su desempeño en aras de contribuir a salvaguardar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes tlaxcaltecas.

Otras vertientes de los antecedentes de la formación continua en Tlaxcala deben entenderse a partir de la idea de que el proceso de formación de los docentes contempla el reconocimiento de la necesidad de mejorar la práctica educativa con una apertura al cambio en las formas de relación que establecen con el conocimiento los estudiantes, los pares, la institución y el contexto.

En este sentido, la formación continua en el Estado está vinculada con los rasgos de identidad, del perfil profesional, a la concepción del trabajo docente, al tipo de saberes, disposiciones y capacidades que la política de formación les atribuye, y al papel que se espera que desempeñen en el sistema educativo y en la sociedad. Un documento que ofrece esta visión de formación continua es la Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación de las y los Docentes. Esta impulsa la formación continua del personal educativo mediante acciones académicas de actualización que favorezcan sus capacidades, su desempeño en el aula, la escuela y la zona escolar, para la mejora del aprendizaje de los estudiantes en el marco de una educación con perspectiva de equidad, calidad y atención prioritaria a la diversidad, así como a las comunidades escolares en contextos de vulnerabilidad. La formación continua es un solo proceso que integra a la capacitación, la actualización y el desarrollo profesional, este último como un componente vinculado con la formación inicial.

## ANTECEDENTES Y REGULACIONES ACTUALES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Por su parte, la Estrategia Estatal de Formación Continua establece a la formación continua como una acción organizada, dirigida, intencional, continua y permanente que conlleva a la práctica del diálogo genuino, como una estrategia para ejercitar la capacidad de comprender a los demás; un instante de reflexión sobre la propia práctica basada en lo dicho por el otro; una oportunidad para llevar adelante acciones conjuntas tendientes a solucionar problemas relacionados con la capacitación de las y los maestros. Este documento es producto del diagnóstico de formación continua para definir prioridades y población a atender, así como concebir la estrategia de la determinación de las acciones de formación (PRODEP, 2023b).

Las Reglas de Operación son las disposiciones normativas a las cuales se sujetan algunos programas y fondos federales con el objeto de otorgar transparencia y asegurar la aplicación eficiente, eficaz, oportuna y equitativa de los recursos públicos, y están alineadas con la Coordinación Estatal del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Son emitidas cada año en el mes de diciembre para su operación y aplicación dentro del siguiente año fiscal inmediato (SEP, 2022a).

La Estrategia Nacional de Formación Continua permite orientar la concreción de la formación continua de las maestras y los maestros de Educación Básica a nivel nacional, a fin de favorecer su desarrollo profesional, considerando sus necesidades profesionales, contextos regionales y locales e impulsando la reflexión sobre su práctica en el marco de los principios y fundamentos de equidad, excelencia y mejora continua; aquí se abordan, entre otras situaciones, la perspectiva de la formación continua en Educación Básica, el diseño de acciones de formación y formulación de intervenciones formativas, además de los mecanismos para su operación. El documento es redactado cada año por la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos adscrita a la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023).

Los Criterios Generales de los Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente, y la valoración de su diseño, operación y resultados en Educación Básica y media superior, tienen por objeto definir las bases para formular programas de formación continua y desarrollo profesional docente en Educación Básica, además de la educación media superior, así como para valorar su diseño, operación y resultados. En su aplicación se considerarán las características y condiciones de los docentes, las escuelas, las zonas y sectores escolares, regiones y entidades federativas y la diversidad de las instituciones educativas (DOF, 2021b).

El Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026, atiende la formación continua a la que tienen acceso a lo largo de su vida profesional las maestras y los maestros de Educación Básica en servicio, desde sus diversas funciones; es un elemento clave para fortalecer sus conocimientos,

saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y con ello, favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. Fue presentado en la Primera Sesión Ordinaria del Comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación el 21 de julio de 2021. Es un planteamiento que considera nuevas miradas de la formación continua de los docentes, dando sentido a la reforma constitucional en materia educativa de 2019, la cual estableció el derecho de las maestras y los maestros a acceder a un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización. El plan busca contribuir a su cumplimiento desde una visión más amplia de la formación continua y desarrollo profesional docente, para diferenciarse de los enfoques con una tradición epistemológica y teórica centrada en aspectos carentes de la práctica docente, los cuales han usado de manera indistinta los conceptos de formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización.

Finalmente, está el Nuevo Modelo Educativo Tlaxcalteca; es un documento propio del sector educativo de Tlaxcala publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala el 21 de septiembre de 2022. Derivado del Plan Estatal de Desarrollo 2021-2027, establece la promoción de una estrategia para la formación continua para mejorar las capacidades, habilidades y conocimientos de los docentes. Esta política estatal agrupa el papel y compromiso de los docentes como prioritarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son ellos el elemento articulador de la política educativa en sus comunidades (POGET, 2022).

## Reflexiones del capítulo

Hablar de formación docente, es señalar la importancia del dominio del conocimiento disciplinar sólido, generando mayor credibilidad y confianza hacia todo el sistema educativo o comunidad educativa. Como lo establece la constitución política del país, los docentes son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Así como ellos deben de asumir ese compromiso, se les tiene que garantizar el acceso a un sistema integral de formación continua para cumplir los objetivos y propósitos de la política educativa.

Con los referentes de las regulaciones de la formación continua en la entidad tlaxcalteca, todas tienen como punto de convergencia situar la formación docente como un continuo que implica un proceso de larga duración, superando la visión instrumental y destacando la evolución de la práctica, además de establecer y reconocer las particularidades de cada trayecto formativo (formación inicial, inserción laboral a una nueva función educativa y formación en servicio). También se relaciona con el hecho de superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como

## ANTECEDENTES Y REGULACIONES ACTUALES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

formación, capacitación y actualización y, por último, considerarla como un proceso que se crea y se recrea por los mismos actores educativos; es decir, los docentes, quienes de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas del contexto y de su propia práctica, deciden sobre su formación con base en sus saberes y conocimientos.



## **La formación docente en Tlaxcala (2019-2023)**

### **Introducción**

**L**os cambios actuales son cada vez más vertiginosos y obligan a los diferentes profesionales de la educación a mantener una formación continua. Lejos ha quedado la percepción de que una formación profesional inicial sólida es suficiente para toda la vida. Los conocimientos evolucionan y las experiencias se acumulan, lo cual conduce a una permanente actualización, entendida ésta no como una acepción doctrinaria, sino como el significado de estar al ritmo de la actualidad, la cual, preferentemente será de vanguardia.

Con esta idea, la formación docente es un elemento vertebral en la política educativa, ya que implica contar con maestras y maestros preparados para los retos que la educación exige y que niñas, niños, adolescentes y jóvenes esperan y merecen. En México, ha sido una constante aspiración que los docentes en su formación normalista o universitaria reciban los aprendizajes necesarios para una adecuada instrucción y, posteriormente, ser formadores. Como todo conocimiento y experiencia, se requiere de una formación permanente; para ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde hace varias generaciones, ha impulsado una oferta de diplomados, cursos y talleres en diferentes modalidades para que los docentes continúen preparándose en su vida activa y se consoliden como formadores.

En el transcurso de poco más de medio siglo, desde que se inició la profesionalización de la enseñanza, se han registrado diversos programas dirigidos a los docentes y, en general, a todos los que actualmente se conocen como figuras educativas. Desde hace algunos años, la entidad que coordina y conduce esas tareas es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), dependiente de la SEP en el ámbito federal y en cada una de las entidades federativas existe una réplica de la

figura con atribuciones equivalentes. En el caso de Tlaxcala lleva el mismo nombre, PRODEP, dependencia de la Secretaría de Educación Pública del Estado-Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (SEPE-USET)<sup>1</sup>, y tiene la responsabilidad de la formación continua de las diferentes figuras educativas.

El objetivo de este capítulo es describir la evolución de la formación docente en el Estado de Tlaxcala con relación a la oferta y demanda de las figuras educativas respecto a sus modalidades y características desarrolladas a partir del año 2019 hasta el 2023. El período analizado corresponde a los años del gobierno federal actual y a la implementación de la política educativa denominada la Nueva Escuela Mexicana (NEM), donde se observa una actividad permanente de formación continua, a excepción del año 2020 que fue ofertada por las instancias oficiales, derivada de la crisis sanitaria generada por la pandemia del COVID-19.

## La formación docente

En la formación de docentes y profesionales de la educación, tanto la formación inicial como la continua no son conceptuadas como una meta, sino como una premisa prioritaria para el desempeño en el ámbito de la educación. Una formación docente inicial y continua contribuye a su mejora, ya que los docentes estarán preparados para diseñar, ofrecer experiencias y conocimientos en el aula. A través de la formación docente, inicial y continua, los educadores adquieren las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para diseñar estrategias de aprendizaje en función de los objetivos educativos establecidos. Esto implica tener un conocimiento profundo de los contenidos curriculares, así como de las metodologías y estrategias de enseñanza más efectivas. La labor docente puede tener un impacto positivo o negativo en su entorno; su desempeño está delimitado por variables intrínsecas y extrínsecas como, por ejemplo, vocación, formación inicial, condiciones laborales, clima institucional, prestigio social y satisfacción, entre otros (Álvarez *et al.*, 2011).

Darling (2021), argumenta que las políticas gubernamentales no siempre reflejan las necesidades reales del aula ni las demandas de la sociedad contemporánea. Esto puede llevar a un desajuste entre la formación docente y las habilidades requeridas

<sup>1</sup> La entidad pública que conduce el sector educativo en el estado de Tlaxcala se denomina Secretaría de Educación Pública del Estado-Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (SEPE-USET). Este doble carácter se debe a que la primera es una dependencia centralizada de la administración pública estatal y la segunda es una entidad descentralizada que opera con recursos financieros de la federación.

en la práctica educativa. Además, la percepción social de la profesión docente, como señalan Ingersoll y Collins (2018), a menudo no reconoce la complejidad y el valor de la labor educativa, lo que puede traducirse en una falta de apoyo y recursos para los docentes, con lo que se afecta su motivación y desarrollo profesional.

Según Hargreaves y Fullan (2015), los educadores no son meros receptores pasivos de políticas y percepciones, sino que pueden actuar como agentes de cambio al adaptarse y resistir las políticas que no se alinean con las mejores prácticas educativas. Esto requiere de una formación docente que se centre en las competencias técnicas, pero también en el desarrollo de la capacidad crítica y la agencia para pugnar por cambios significativos en el sistema educativo. La percepción social de la profesión docente, como señalan Ingersoll y Collins (2018), a menudo no reconoce la complejidad y el valor de la labor educativa, lo que puede traducirse en una falta de apoyo y recursos para los docentes, con lo que se afecta su motivación y desarrollo profesional.

Al respecto, Monroy y Mercado (2021), plantean que la calidad educativa depende de una formación docente reflexiva y continuada, que se ajusta a las exigencias emergentes de la sociedad y de los propios estudiantes. Consideran que es esencial que los docentes en formación y en servicio se preparen para integrar en su práctica educativa habilidades socioemocionales y estrategias que propicien un aprendizaje significativo y contextualizado. Esta preparación, según los autores, implica un compromiso por parte de las instancias de formación docente para incorporar de manera efectiva las demandas de la Nueva Escuela Mexicana, y reflejar así una formación que no sólo sea actualizada, sino también pertinente y sensible a los retos socioculturales actuales. Asimismo, enfatizan la importancia de reconocer y superar las limitaciones estructurales que históricamente han impactado en la formación docente en México. En su obra, señalan que las políticas educativas deben transitar de un enfoque que tradicionalmente ha respondido más a intereses políticos transitorios, hacia una visión que coloque al docente y su desarrollo profesional en el centro de sus prioridades (Monroy y Mercado, 2021). Esta perspectiva se alinea con la necesidad de revisar, crítica y continuamente, la práctica docente, para garantizar que la educación esté orientada a fomentar un ambiente de justicia social y participación comunitaria dentro del aula.

El docente es el eje articulador de los procesos de enseñanza y factor principal de los resultados educativos; es considerado como factor sustancial donde se concentra la responsabilidad de la realidad actual que vive el proceso educativo (Delgado, 2019); sin embargo, en países como los latinoamericanos estos factores pueden pasar a un nivel secundario, ya que han influido más las políticas del sistema educativo; es decir, el propio Estado es el que ha determinado el tipo de enseñanza que se realiza

y el tipo de formación, lo cual responde más a los intereses de las políticas gubernamentales en turno, que a los objetivos de la política educativa nacional.

La formación docente está condicionada por las políticas educativas de cada país, así como por la consideración que tiene la sociedad sobre la educación y tal formación (Rivera y Alfageme, 2019). Las características de los docentes y su formación son elementos clave para la educación, para la mejora de la práctica educativa y para su desarrollo profesional, pero está condicionada por la orientación que los gobiernos establezcan, además de considerar los retos actuales de realidades educativas desde la vulnerabilidad, desigualdad y problemáticas sociales.

Los programas de actualización docente en muchas ocasiones son vistos de manera general, y lo pertinente es que se aborden necesidades particulares reales de las y los maestros alineadas con el contexto geográfico donde se ubican. Si los programas no se diseñan teniendo en cuenta estas consideraciones, los docentes pueden percibirlos como innecesarios y no sentir la motivación para participar activamente. A pesar de la evidencia sobre los problemas en la formación docente, muchas de las iniciativas de desarrollo profesional no han tenido apoyo suficiente y sistemático, y tienden a concentrarse en la mejora de resultados a corto plazo más que en la generación de cambios sistémicos que hagan frente a los problemas estructurales (Vaillant y Marcelo, 2015).

### **Antecedentes de la formación docente en México**

Los sistemas educativos son un reflejo de la situación política, social y cultural de cada país. Los países diseñan su política educativa, siendo la formación docente resultado de su propia cultura, valores y estructuras sociales, así como de diferentes políticas y marcos legales. Por tanto, algunas naciones pueden tener sistemas educativos más consolidados y una amplia experiencia en la inclusión de la formación docente, mientras que otros pueden estar en etapas iniciales del proceso.

En México, los antecedentes de contar con docentes profesionalizados se remontan al año 1969, cuando se estableció como requisito contar con una formación mínima para el ejercicio docente de Educación Básica. A partir de ese momento adquiere su principal rasgo característico que se refiere a su papel como profesión de Estado encargada de la conformación de la identidad nacional (Alaníz, 2018). La educación normalista, a partir de ese momento, se instituyó como responsable exclusiva de esa labor, situación que prevalecería hasta 1984, cuando se apertura a otros perfiles como los universitarios. A partir de ese momento también se les

exige a quienes ingresen a las escuelas normales una educación media superior para posteriormente ingresar como cualquier carrera superior. En 1993 se suscribe el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), derivado de la Ley General de Educación, que estableció la obligatoriedad de integrar un sistema nacional y subsistemas estatales de formación docente, al consignar que las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros (DOF, 1993).

Al iniciar el siglo XXI, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), se convierte en el eje articulador de la formación continua a través de una amplia oferta de opciones de actualización como talleres, cursos y asesoramiento permanente, dirigido a todos los maestros de la Educación Básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades (Vezub, 2005). El programa buscaba brindar a los maestros acceso a cursos, talleres, seminarios y recursos educativos actualizados para mejorar sus habilidades y conocimientos en áreas específicas de la enseñanza, considerando el aprendizaje de nuevas metodologías, estrategias de enseñanza innovadoras, uso de tecnología educativa y manejo de la diversidad en el aula. Esto les brinda la oportunidad de mejorar su práctica docente, adoptar enfoques pedagógicos más efectivos y ofrecer una educación de mayor calidad. Terigi (2010) planteaba que, pese a las importantes inversiones realizadas de ese momento, la docencia en la región no parecía estar mejor calificada.

La polémica reforma educativa del 2013, instrumentó el Servicio Profesional Docente como un eje medular; se fundamentó en la desconfianza hacia los docentes antes de realizarse un diagnóstico de la situación y diseñar las políticas educativas de formación para atender de mejor manera a los estudiantes. La acreditación del examen para concurso de oposición de la plaza docente configuró mayor peso que la formación pedagógica, y el sistema de promoción y permanencia adquirió tintes persecutorios provocando rechazo del magisterio. Las evaluaciones estandarizadas a los alumnos y maestros fueron el parámetro empleado y los docentes por primera vez se sintieron atemorizados por la potencial pérdida de su plaza magisterial (López 2013).

La llegada del gobierno de izquierda en México representó un cambio en el modelo educativo nacional. La denominada Nueva Escuela Mexicana revirtió la tendencia y considera que los saberes y las competencias docentes son resultado de la trayectoria de formación profesional, pero también de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo del quehacer docente (MEJOREDUC, 2020b). Entonces, la estrategia de formación continua se

centra en considerar que la práctica docente se configura de manera compleja a partir de los saberes y experiencias construidos a lo largo de su trayectoria, en las relaciones y dinámicas del aula, la escuela y la comunidad, con una visión humanística, crítica y situada (SEP-DGFCDD, 2023).

En el marco de la articulación de la Nueva Escuela Mexicana, Trujillo *et al.* (2019) enfatizan la importancia de un enfoque reflexivo en la formación docente. Argumentan que la adaptabilidad y la reflexión crítica son fundamentales para los docentes en el ejercicio de su profesión, al destacar que la efectividad de los fines educativos no sólo depende del dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino también de la capacidad de los maestros para reflexionar sobre su práctica y adaptarse a las cambiantes necesidades de sus estudiantes y de la sociedad. Esta perspectiva pone de manifiesto la necesidad de un desarrollo profesional continuo que vaya más allá de la formación inicial, desde la cual se debe propiciar un aprendizaje permanente y adaptativo en la carrera docente.

De esta manera, la formación continua en la educación actual se enfoca en promover una educación integral que fomente el desarrollo de habilidades socio-emocionales, el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Los docentes deben estar preparados para adaptarse a las necesidades individuales de sus estudiantes, ofreciendo un apoyo adecuado y creando un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador (MEJOREDUC, 2020b).

## **Las figuras educativas en el estado de Tlaxcala**

Para conocer la evolución de la formación docente en el estado de Tlaxcala, es pertinente conocer también la evolución de la matrícula escolar total de forma general, y de manera específica la matrícula docente (las figuras educativas que componen el sistema educativo en la entidad federativa). Las instancias oficiales (SEPE-USET, 2023), registran los datos educativos por ciclo escolar. En el caso de los alumnos correspondiente al ciclo escolar 2018-2019, la matrícula fue de 289,113 estudiantes, siendo la cifra más alta registrada durante el período; a partir del siguiente año las cifras descendieron hasta el ciclo escolar 2021-2022 en su punto más bajo, con 272,308 alumnos, representando el 94.2% de la cifra inicial. En el ciclo escolar 2022-2023, la cifra se incrementó en un 0.5%, con una matrícula que ascendió a casi 274 mil estudiantes, pero 5.3% inferior al dato inicial. En el caso de las figuras educativas no se registró esa tendencia. En el ciclo escolar inicial (2018-2019), los docentes frente

LA FORMACIÓN DOCENTE EN TLAXCALA (2019-2023)

a grupo sumaron 13,922 y el punto más bajo fue en el ciclo 2020-2021, con 13,469, representando el 96.3%, pero para el ciclo escolar 2022-2023, la cifra inicial se había superado en 0.6%.

Con relación al total de figuras educativas, en el ciclo escolar 2018-2019 se registraron 23,109, y la cifra más baja fue un año después, con 22,993, representando un descenso de 0.6%. A partir del ciclo 2020-2021 las cifras registraron un incremento continuo hasta el 2022-2023 con un total de 23,903 figuras educativas, representando un incremento de 3.4% del inicio al final del período y de 3.9% de incremento respecto de su momento más bajo (tabla 1).

**Tabla 1. Datos escolares de educación básica en el estado de Tlaxcala**

<i>Ciclo escolar</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Docentes</i>	<i>Directivos*</i>	<i>Otras modalidades docentes**</i>	<i>Personal administrativo</i>	<i>Total</i>
2018-2019	289,113	13,922	1,631	3,515	4,041	23,109
2019-2020	280,971	13,810	1,625	3,449	4,109	22,992
2020-2021	276,739	13,675	1,654	3,395	4,495	23,013
2021-2022	272,308	13,676	1,661	3,458	4,506	23,303
2022-2023	273,769	13,998	1,682	3,741	4,482	23,903

\*Directivos con grupo y sin grupo.

\*\*Docentes de educación física, educación artística, educación tecnológica y de segunda lengua.

Fuente: Dirección de Educación Básica de la SEPE-USET.

Los directivos registraron un comportamiento equivalente al total de las figuras educativas, con un descenso en el ciclo escolar 2019-2020, pero con un incremento posterior ciclo a ciclo hasta el 2022-2023, de 3.1% con relación al ciclo inicial. Las otras modalidades registraron el mismo comportamiento que los docentes, con el ciclo escolar intermedio como el punto más bajo y posteriormente una recuperación que superó las cifras iniciales en 6.5%. El personal administrativo fue el único que no registró descensos y durante todos los ciclos su tendencia fue creciente hasta incrementarse al final en 11.1% respecto al ciclo inicial.

## La formación docente en Tlaxcala

La población que demanda servicios de actualización y formación docente en el Estado de Tlaxcala ha variado con el tiempo debido a factores como el número de docentes, cambios en el currículo educativo, políticas gubernamentales y, sin duda, el fenómeno pandémico que durante los años 2020 y 2021 modificó no sólo el desempeño docente y la educación, sino toda la actividad humana.

Las actividades de formación continua, a diferencia de los datos anteriores, no se registran por ciclo escolar sino de enero a diciembre. De esta manera, la oficina del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para señalar un período equivalente, incorporó las ofertas formativas comprendidas entre los años 2019 al 2023. El PRODEP tiene la responsabilidad de ofrecer la formación continua a las figuras educativas del sistema público de Educación Básica, apoyada de diferentes instituciones con experiencia, conocimientos y capacidad para complementar periódicamente la formación de los docentes.

Las instituciones que brindan servicios de actualización y formación docente en Tlaxcala suelen ser (PRODEP, 2023a):

- a) Universidades y Escuelas Normales: Estas instituciones ofrecen programas de licenciatura y posgrado en educación, así como cursos de formación continua para docentes.
- b) Centros de Actualización del Magisterio (CAM): Estos centros ofrecen capacitación y actualización docente en diversas áreas.
- c) Secretaría de Educación Pública Estatal (SEPE-USET): llevar a cabo programas de formación docente y coordinar iniciativas de desarrollo profesional para los docentes del estado a través del PRODEP.
- d) Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y Asociaciones Educativas: En ocasiones, ONG y asociaciones educativas también ofrecen programas de formación docente.

Es pertinente señalar que lo anterior se encuentra fundamentado en el objetivo de la Estrategia Nacional de Formación Continua, 2023, que dice “Orientar la concreción de la política nacional en materia de formación continua de maestras y maestros de Educación Básica, a fin de favorecer su desarrollo profesional, considerando sus necesidades profesionales, contextos regionales y locales e impulsando la reflexión dialógica sobre su práctica para la transformación, a través de la coordinación de la operación de intervenciones formativas y acciones de formación y el establecimiento de directrices que acompañen la toma de decisiones y guíen a las

Autoridades Educativas de los Estados y de la Ciudad de México, en el marco de los principios y fundamentos de equidad, excelencia y mejora continua de la educación” (MEJOREDU, 2020b).

Aunque el PRODEP es el área responsable de la oferta formativa de docentes, ello no exime que los enseñantes de manera individual continúen y consoliden su formación y especialización en otras instituciones. De manera oficial, gratuita y relacionada con los planes y programas de estudio, los diplomados, cursos, talleres y demás modalidades que ofrece el PRODEP se han ido perfeccionando para responder a las expectativas de los docentes para su desarrollo integral.

## Resultados de la formación docente

Los resultados se obtuvieron mediante un análisis exploratorio de datos (EDA), la cual es una fase inicial en la que se analizan los datos para identificar patrones, tendencias y valores atípicos. Esto a menudo implica la creación de gráficos y visualizaciones; por tal motivo, se expondrá el comportamiento de la participación de los docentes en la formación que ofrece PRODEP en el transcurso de los años 2019 al 2023.

Durante el período comprendido entre los años 2019 y 2023 se observó una fluctuación significativa en el número de docentes inscritos en la oferta y demanda formativa en el estado de Tlaxcala. Los resultados oficiales registrados por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente en el año 2019 sumaron 3,023 docentes inscritos. Dicha cantidad en el año siguiente se redujo en un 38% al registrar 1,875 figuras educativas derivado de la contingencia sanitaria por COVID-19. En el año 2021 la cifra se multiplicó por más de cinco con lo cual ascendió a 10,316 docentes, lo que representó un incremento del 551%. La razón principal de este comportamiento fue la entrada en vigor de nuevos programas educativos. El año 2022 presentó un nuevo incremento del 26.5% y la cifra subió a 13,060 docentes inscritos. A poco más de la mitad del año 2023, la cifra acumulada de figuras educativas inscritas representó el 47.5%, a diferencia del año anterior que sumó 6,199 (tabla 2).

Entre los años 2019 a 2023, se han observado cambios en la cantidad de la oferta educativa. Durante los años 2019 y 2020 no se convocaron talleres y la modalidad predominante fue un curso con 18 y 6 casos respectivamente. El 2019 fue acompañado con 4 diplomados y 1 seminario (único durante los cinco años). Si bien, el 2020 marcó una disminución en la oferta educativa y en la demanda de docentes, se implementaron 3 diplomados, cantidad ligeramente inferior al año previo e igual o superior a los tres años siguientes.

**Tabla 2. Figuras educativas inscritas por año en las acciones de Formación que oferta el PRODEP en el periodo de 2019 a julio de 2023\***

<i>Año</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023**</i>
Docentes inscritos	3,023	1,875	10,316	13,060	6,199

\* Las figuras educativas pueden cursar más de una oferta al año.

\*\* Cifras al mes de julio de 2023.

Fuente: Estadísticas básicas del Programa de Desarrollo Profesional Docente.

El año 2021 marcó una recuperación principalmente en la modalidad de talleres con ocho de ellos; la cifra de cursos también se incrementó y solo la modalidad de seminarios no se implementó. En el 2022 la cantidad de cursos se elevó al igual que los diplomados y sólo el número de talleres disminuyó. En la mitad del año 2023 se tenían registrados siete cursos y un diplomado. En el lapso de estos cinco años se ofertaron 68 cursos de 40 horas, 12 talleres de 40 horas y 12 diplomados de 120 horas (tabla 3).

**Tabla 3. Talleres, cursos, diplomados y seminarios ofertados por PRODEP en el periodo del 2019 a julio de 2023**

<i>Nivel educativo:</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023</i>
Taller 20 (horas)	0	0	8	4	0
Curso 40 (horas)	18	6	15	22	7
Diplomado (120 horas)	4	3	1	3	1
Seminario (60 horas)	1	0	0	0	0

\*Cifras al mes de julio de 2023.

Fuente: Estadísticas básicas del Programa de Desarrollo Profesional Docente.

La modalidad de las acciones de formación del PRODEP fue a distancia a partir de 2020, derivado de la contingencia sanitaria que no permitía formación presencial, pero en los años siguientes se ha mantenido capitalizando las ventajas de dicha modalidad, pues son evidentes y contrastantes los porcentajes antes, durante y después

LA FORMACIÓN DOCENTE EN TLAXCALA (2019-2023)

de la pandemia. De 2019 a 2023 los porcentajes prácticamente se invirtieron de la modalidad presencial a la remota virtual; en el lapso de 2021 y 2022 los mayores porcentajes se concentraron en la modalidad autogestiva, y la modalidad presencial durante los años de pandemia (2020 y 2021) fue nula (tabla 4).

**Tabla 4. Modalidad de la oferta formativa del PROPED en el periodo 2019 a julio de 2023**

<i>Modalidad</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023</i>
Presencial	86.8%	-	-	5.5%	4.6%
A distancia	4.2%	100%	23.2%	55.2%	95.4%
Semipresencial	9.0%	-	-	1.5%	-
Autogestiva	-	-	76.8%	37.8%	-

\*Cifras al mes de julio de 2023.

Fuente: Estadísticas básicas del Programa de Desarrollo Profesional Docente.

**Tabla 5. Inscripción de figuras educativas por temáticas, periodo 2019-2023\***

<i>Temática</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023*</i>
Habilidades socioemocionales	349	302	484	505	-
Vida saludable	-	334	2,716	-	-
Inglés	189	-	-	40	-
TIC	259	457	809	-	-
Indígena	166	-	-	-	-
Equidad de género	126	129	222	1,628	95
Multigrado	427	115	10	-	-
Planeación	97	126	311	1,979	-
Nueva Escuela Mexicana/Plan y Programa 2022	-	335	-	53	5,913
Evaluación	136	103	4,256	3,598	-

\*cifras al me de julio de 2023.

Fuente: Estadísticas básicas del Programa de Desarrollo Profesional Docente.

Respecto al registro de docentes inscritos por temáticas, en el año 2019 lo predominante fue multigrado, y en el 2020 cambió a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En los años 2021 y 2022 la mayor cantidad de inscritos se acumuló en la temática de evaluación, seguida por vida saludable en el 2021 y por planeación en 2022. En 2023, con la instrumentación de la Nueva Escuela Mexicana un año antes, la temática se concentró en ese rubro prácticamente en su totalidad en la primera parte del año. La única temática implementada durante todo el periodo fue la relacionada con la equidad de género; durante los cuatro primeros años las temáticas desarrolladas fueron sobre habilidades emocionales, planeación y evaluación (tabla 5).

A partir de que la formación continua en la educación no exime la posibilidad de que las figuras educativas puedan cursar dos o más modalidades, las cifras de la tabla número 6 son superiores a la cantidad de docentes inscritos.

El análisis de la participación en las acciones de formación, por funciones profesionales, en la oferta del PRODEP a lo largo del periodo de los cinco años, muestra una distribución diversa de los roles que los profesionales desempeñan en el ámbito educativo. La participación más significativa en acciones de formación corresponde a los docentes de grupo. Esto es coherente con su papel central en la enseñanza y el aprendizaje. La participación de los directores en acciones de formación también es significativa al desempeñar un papel crucial en la gestión de las escuelas y la toma de decisiones educativas. Su formación es esencial para liderar eficazmente la institución y promover un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje (tabla 6).

**Tabla 6. Total de participación por función (acumulado\*) en las acciones de formación que oferta el PRODEP en el periodo de 2019 a julio de 2023\***

<i>Nivel educativo</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023*</i>
Educación inicial	9	8	64	11	19
Preescolar	644	301	1,177	1,344	1,142
Primaria	858	707	4,765	6,166	2,528
Indígena	167	31	248	175	151
Secundaria General	387	322	1,589	1,520	944
Secundaria Técnica	125	175	960	1,657	486

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN TLAXCALA (2019-2023)

Telesecundaria	414	115	891	1,001	377
Educación especial	283	171	669	1,186	448
Educación Física	45	45	-	-	97

\*Las figuras educativas pueden cursar más de una oferta al año.

Fuente: Estadísticas básicas del Programa de Desarrollo Profesional Docente.

La respuesta de las figuras educativas a las convocatorias para la formación docente, distribuidas por género, marcan una preponderancia permanente del género femenino. Los cambios en los porcentajes entre los años 2019 y 2023 oscilan en un rango menor al 6%. El menor porcentaje se registró en el año 2022 con el 72.2% y el máximo en 2023 con el 77.5%. Sin intentar promediar un resultado de todos los años considerados en el estudio, se evidencia una relación de 3 a 1; es decir, por cada cuatro figuras educativas, tres son mujeres<sup>2</sup>. Donde mayor fue la desproporción fue en el año 2020, y la menor fue en el 2019 (tabla 7).

**Tabla 7. Participación por género en las acciones de formación continua en el periodo del 2019 a julio de 2023\***

<i>Género</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023*</i>
Hombres	26%	23.1%	23.9%	27.8%	22.5%
Mujeres	74%	76.9%	76.1%	72.2%	77.5%

\*cifras al me de julio de 2023.

Fuente: Estadísticas básicas del Programa de Desarrollo Profesional Docente.

## Reflexiones del capítulo

La formación docente se entiende como un proceso de construcción, preparación y desarrollo profesional de los docentes, en el cual se aplican estrategias pedagógicas

<sup>2</sup> Si bien la proporción entre hombres y mujeres no es equivalente en los docentes de educación básica, la relación no es tan desproporcionada como las registradas en las inscripciones de formación continua, ya que en 2019 de los 13,992 docentes que la matrícula registró, 9,729 eran mujeres y 4,193 hombres y en 2023 de casi la misma cifra total (13,998 docentes), 9,974 eran mujeres y 4,124 hombres, es decir, una relación de 69% y 31% para cada género en 2023 y de 70% y 30% en el 2019.

y se utilizan metodologías efectivas para capacitar a los futuros educadores. Los programas de formación docente permiten aprender técnicas de enseñanza innovadoras, estrategias de evaluación, métodos de gestión en el aula y estrategias de enseñanza adaptadas a diversos estilos de aprendizaje, con el fin de ofrecer una mejor educación y responder a las demandas que se encuentran presentes.

Una demanda presente, más allá de la propia formación docente, pero que tiene importancia en ella, es el comportamiento de la matrícula escolar en Educación Básica. El descenso registrado a partir de la llegada de la pandemia es entendible (no justificable), y se ve reflejado durante el ciclo 2019-2020, pero mantuvo su descenso hasta el ciclo 2021-2022; fue hasta el ciclo 2022-2023 cuando empezó a recuperarse en muy poca proporción. Es decir, los docentes, cuatro años después, tienen menos alumnos que en 2019, y los pendientes de atender, si se espera recuperar la matrícula, están en las aulas y fuera de ellas. La cantidad de figuras educativas se ha mantenido prácticamente constante a excepción de los trabajadores administrativos que curiosamente son más para menos alumnos. En materia de formación continua el personal al que van dirigidas todas las modalidades oficiales es la misma cantidad.

La cantidad de figuras educativas inscritas, una vez superada la pandemia, se ha mantenido con cifras equivalentes en los años 2021 al 2023, se considera sólo de manera parcial el último año, situación que supera cuatro veces más la cantidad del año inicial. La modalidad preferente de los docentes es de cursos más prolongados, y lo que anteriormente era poco atractivo como los cursos a distancia, actualmente, ya sin existir riesgos de contagio parecidos a la época del confinamiento, los docentes esperan trabajar vía remota con porcentajes prácticamente incomparables a excepción de las actividades autogestivas. En cuanto a niveles educativos destaca el de primaria, ya que la cantidad de docentes durante los tres últimos años es muy superior a cualquier otro en proporciones de dos a tres veces más. Una situación particular representa también la diferencia en la proporción de mujeres que se inscriben en las modalidades de formación continua, lo cual, si bien es superior en términos de matrícula, en los casos referidos triplica las cantidades.

Por último, se considera pertinente subrayar que la revisión de la evolución de la formación docente en el Estado de Tlaxcala en el periodo de 2019 a 2023, fue exclusivamente numérica y permite tener una referencia de aspectos elementales de su comportamiento. Su limitación es que no se desagregan cuantitativamente como pueden ser las temáticas impartidas y no se saben cuáles han sido las más atractivas para las figuras educativas y las instituciones que colaboran en la formación de los docentes. Sin embargo, se espera que este tipo de trabajo sirva de plataforma para seguir construyendo estudios que profundicen aspectos específicos como los que se mencionan.

# **Necesidades y perspectivas de la formación continua en la opinión de Docentes, Directores, Subdirectores, ATPs, Supervisores y Técnicos docentes**

## **Introducción**

**E**n el enfoque y en la normatividad actual de la Nueva Escuela Mexicana, las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y se reconoce su contribución a la transformación y cambio social. Su formación, capacitación y actualización permanente es vital para consolidar y dinamizar el Sistema Educativo Nacional, con lo cual se logra fortalecer su práctica docente enmarcada en el diseño e implementación de programas de desarrollo profesional (SEP-DGFCDD, 2023). Es aquí donde la autoridad estatal de formación continua reconoce la importancia de contar con información y conocimiento de la necesidad de los temas relevantes para el diseño e implementación de los programas de formación continua, que contribuya al desarrollo situado de la práctica docente y su acompañamiento en el Estado, por lo cual es importante analizar las necesidades y perspectivas de la formación continua desde la opinión y percepción de los propios docentes y directivos, así como de los ATPs, supervisores, técnicos docentes y subdirectores. Esta es la característica principal del enfoque territorial que permea este libro.

El insumo básico para realizar este análisis fue la encuesta denominada Detección de necesidades formativas, que realizó el PRODEP-Tlaxcala en el año 2022. En esta encuesta las figuras educativas eligieron siete temas relevantes que más se asocian con la necesidad de formación continua que ellos consideraron desde la función que realizan, de un total de 26 posibles temas presentados en la encuesta. En este proceso respondieron la encuesta 4,251 figuras educativas, de las cuales 3,383 son docentes,

651 directores, 33 ATPs, 37 supervisores, 116 técnicos docentes y 31 subdirectores. Del total de estas figuras, 98 trabajan en el nivel inicial, 1,724 en preescolar, 1,297 en primaria y 1,132 en secundaria. Desde el punto de vista territorial, se distribuyeron en 1,504 que laboran en escuelas ubicadas en un entorno rural y 2,747 en un entorno urbano, 422 atienden escuelas de educación especial y 15 atienden escuelas de educación indígena.

A continuación, se describen los resultados encontrados en esta encuesta, poniendo énfasis en el ámbito Estatal y en tres categorías diferenciables en la Educación Básica: 1. Nivel educativo, 2. Figura educativa que atiende estos niveles educativos, y 3. Entornos geográficos rural y urbano donde se localizan las escuelas que son atendidas por dichas figuras educativas.

### **Necesidades y perspectivas de la formación continua en el Estado**

A partir de los 26 temas que se propusieron para elegir los siete más necesarios para la formación continua en el Estado, se observa la predominancia del tema asociado con el Trabajo por proyectos, como el más importante en la elección de las diversas figuras educativas, con 62%. Muy por debajo se ubica el tema de Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos, con 46.9%; a este tema le siguen los temas Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones, con 43.4%, Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos, con 41.7%, Codiseño del programa analítico y planeación didáctica, con 41%, y Estrategias de acompañamiento y seguimiento, con 41%.

En los niveles más bajos de elección de necesidades están los temas de Derechos sexuales reproductivos y en materia de educación sexual integral, con sólo 6.5%, seguido de los temas de Género y diversidad sexual en la educación, con 7.2%. La perspectiva de género en la educación, con 8.9%, y Herramientas digitales para la educación a distancia, con 11.5%. Es importante destacar el predominio que tienen los temas de sexualidad y género en el conjunto de temas de menos interés que expresan las figuras educativas para su formación continua (gráfico 1).

**Gráfico 1. Frecuencia de respuestas en temas necesarios de formación continua en el Estado (%)**



Fuente: Cuadro 1.

## **Necesidades y perspectivas de la formación continua por nivel educativo**

Al observar las frecuencias de elección de las necesidades de formación continua por nivel educativo, se distingue el predominio del tema de Trabajo por proyectos en todos los niveles, con excepción del nivel inicial donde la mayor frecuencia de elección la tiene el tema de Estrategias de acompañamiento y seguimiento, con el 60.2%, seguido de Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones con 58.2%, y Elaboración del diagnóstico escolar, con 50%. En preescolar, el primer lugar es para el Trabajo por proyectos, con 69.4% de las figuras educativas que lo eligen como prioritario para su formación continua, seguido de Codiseño del programa analítico y planeación didáctica, con 48.6% y Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos, con 45.4%. En primaria ocurre algo parecido a preescolar: el 57.4% de las figuras educativas elige el tema Trabajo por proyectos, seguido muy por debajo de los temas Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos, con 50.6%, y Estrategias para el proceso enseñanza aprendizaje con las emociones, con 43.3%. En secundaria, las cifras revelan algo muy similar a primaria: el Trabajo por proyectos obtuvo el 57.5%, seguido por Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos, con 47.3%, y Estrategias para el proceso enseñanza aprendizaje con las emociones, con 42.4% de frecuencia de opinión (cuadro 1 y gráfico 2).

Es importante tener presente estas últimas coincidencias de elección de temas de formación continua en los niveles preescolar, primaria y secundaria, que se incrementan de acuerdo con el nivel educativo, lo cual se asocia con la convergencia de necesidades y de abordajes temáticos conforme se incrementa la edad de las niñas y los niños, en asociación con las propuestas de Piaget y Freyre, empezando con el nivel Inicial donde el Trabajo por proyectos no es tan importante como lo es en los niveles educativos posteriores. Esta misma relación se expresa con los temas de sexualidad y género, donde la importancia de su elección como temas relevantes va creciendo conforme se incrementa el nivel educativo desde el nivel Inicial hasta el nivel secundaria.

**Cuadro 1. Temas asociados con las necesidades de formación continua según nivel educativo**

Tema	Nivel educativo								Total	%
	Inicial	%*	Preescolar	%**	Primaria	%***	Secundaria	%****		
Metodologías participativas y colaborativas	27	27.6	418	24.2	366	28.2	345	30.5	1156	27.2
Herramientas y estrategias para la enseñanza de la comunicación y los diversos lenguajes	13	13.3	275	16.0	178	13.7	152	13.4	618	14.5
La importancia de la mirada inclusiva en la educación	27	27.6	269	15.6	208	16.0	167	14.8	671	15.8
Diversidad e inclusión en la educación	23	23.5	454	26.3	349	26.9	257	22.7	1083	25.5
Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos	17	17.3	782	45.4	520	40.1	454	40.1	1773	41.7
Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación	15	15.3	703	40.8	423	32.6	396	35.0	1537	36.2
Estrategias de acompañamiento y seguimiento	59	60.2	680	39.4	559	43.1	446	39.4	1744	41.0
Metodologías y herramientas de evaluación formativa	19	19.4	527	30.6	505	38.9	414	36.6	1465	34.5

Trabajo por proyectos	43	43.9	1197	69.4	744	57.4	651	57.5	2635	62.0
Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos	46	46.9	757	43.9	656	50.6	535	47.3	1994	46.9
Colaboración para el aprendizaje	31	31.6	460	26.7	378	29.1	324	28.6	1193	28.1
Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje	48	49.0	432	25.1	306	23.6	239	21.1	1025	24.1
Uso de diversas herramientas educativas virtuales	17	17.3	422	24.5	398	30.7	374	33.0	1211	28.5
La perspectiva de género en la educación	8	8.2	123	7.1	118	9.1	130	11.5	379	8.9
Género y diversidad sexual en la educación	2	2.0	79	4.6	102	7.9	124	11.0	307	7.2
Herramientas para la comunicación asertiva	34	34.7	358	20.8	317	24.4	266	23.5	975	22.9
La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas	17	17.3	382	22.2	312	24.1	229	20.2	940	22.1
Herramientas para la inclusión en la práctica educativa	18	18.4	353	20.5	310	23.9	247	21.8	928	21.8
Codiseño del programa analítico y planeación didáctica	36	36.7	838	48.6	431	33.2	437	38.6	1742	41.0

Elaboración de diagnóstico escolar	49	50.0	724	42.0	407	31.4	310	27.4	1490	35.1
Estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje con las emociones	57	58.2	746	43.3	561	43.3	480	42.4	1844	43.4
Alfabetización emocional	27	27.6	333	19.3	273	21.0	250	22.1	883	20.8
Liderazgo democrático y trabajo colegiado	21	21.4	326	18.9	215	16.6	195	17.2	757	17.8
La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales	16	16.3	218	12.6	181	14.0	216	19.1	631	14.8
Herramientas digitales para la educación a distancia	14	14.3	158	9.2	152	11.7	166	14.7	490	11.5
Derechos sexuales reproductivos y en materia de educación sexual integral	2	2.0	54	3.1	102	7.9	120	10.6	278	6.5

\*. Respecto al total de figuras educativas encuestadas de nivel inicial: 98.

\*\* . Respecto al total de figuras educativas encuestadas de nivel preescolar: 1724.

\*\*\* . Respecto al total de figuras educativas encuestadas de nivel primaria: 1297.

\*\*\*\*. Respecto al total de figuras educativas encuestadas de nivel secundaria: 1132.

Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas. PRODEP, 2022.

**Gráfico 2. Frecuencia en la elección de temas relacionados con la necesidad de formación continua según ámbito geográfico de ubicación de la escuela**



Fuente: Cuadro 3.

En el cuadro 1 y gráfico 2 se observa que la frecuencia con que las figuras educativas consideran importantes los temas de Género y diversidad sexual en la educación, aumenta progresivamente desde Inicial, que tiene sólo el 2%, llegando al preescolar con 4.6%; continúa en primaria con 7.9% y llega a secundaria con el

11%. Lo mismo ocurre con el tema Derechos sexuales reproductivos y en materia de educación sexual integral, que en el nivel Inicial tiene apenas el 2% de opinión como importante para la formación continua, se incrementa en preescolar a 3.1%, vuelve a incrementarse en primaria a 7.9%, hasta llegar a secundaria con 10.6% de opinión. Lo propio suele ocurrir con el tema La perspectiva de género en la educación; empieza en inicial con 8.2% de elección como uno de los siete temas importantes para la formación continua y, aunque en preescolar baja levemente, en primaria se incrementa a 9.1% y en secundaria vuelve a incrementarse a 11.5% de elección.

### **Necesidades y perspectivas de la formación continua por figura educativa**

Al revisar la elección de necesidades de formación continua por grupos de figuras educativas, se revalida lo encontrado en el análisis por nivel educativo realizado anteriormente. Casi la totalidad de los grupos de figuras educativas coincide en la importancia que tiene el Trabajo por proyectos, destacando el grupo de supervisores con 70.3% que lo considera como uno de los temas más importantes en su formación, seguido por el grupo de directivos con 65.6%, los docentes con 61.5%, los técnicos docentes con 56.9% y el grupo de subdirectores con 51.6%. En el grupo de ATPs se observa que, no obstante poseer una frecuencia importante de opinión sobre el tema Trabajo por proyectos, que asciende a 54.5%, el tema Estrategias de acompañamiento y seguimiento lo supera alcanzando el 69.7%. Esto último se entiende en la medida de la importancia que reviste para los ATPs dicho tema desde su función de acompañamiento al Docente (cuadro 2 y gráfico 3).

**Cuadro 2. Temas asociados con las necesidades de formación continua según figura educativa**

Tema	Figura educativa											
	Docente	%*	Directivo	%**	Subdirector	%***	ATP	%****	Supervisor	%*****	Técnico docente	%*****
Metodologías participativas y colaborativas	907	26.8	181	27.8	12	38.7	10	30.3	16	43.2	30	25.9
Herramientas y estrategias para la enseñanza de la comunicación y los diversos lenguajes	506	15.0	81	12.4	3	9.7	1	3.0	4	10.8	23	19.8
La importancia de la mirada inclusiva en la educación	538	15.9	105	16.1	4	12.9	8	24.2	4	10.8	12	10.3
Diversidad e inclusión en la educación	872	25.8	162	24.9	7	22.6	4	12.1	4	10.8	34	29.3
Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos	1402	41.4	289	44.4	13	41.9	12	36.4	21	56.8	36	31.0
Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación	1211	35.8	256	39.3	9	29.0	13	39.4	20	54.1	28	24.1
Estrategias de acompañamiento y seguimiento	1291	38.2	338	51.9	15	48.4	23	69.7	24	64.9	53	45.7

Metodologías y herramientas de evaluación formativa	1160	34.3	222	34.1	13	41.9	15	45.5	19	51.4	36	31.0
Trabajo por proyectos	2082	61.5	427	65.6	16	51.6	18	54.5	26	70.3	66	56.9
Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos	1687	49.9	223	34.3	6	19.4	12	36.4	12	32.4	52	44.8
Colaboración para el aprendizaje	990	29.3	150	23.0	8	25.8	7	21.2	5	13.5	33	28.4
Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje	835	24.7	125	19.2	4	12.9	12	36.4	6	16.2	43	37.1
Uso de diversas herramientas educativas virtuales	1027	30.4	126	19.4	6	19.4	10	30.3	5	13.5	37	31.9
La perspectiva de género en la educación	310	9.2	44	6.8	3	9.7	2	6.1	3	8.1	17	14.7
Género y diversidad sexual en la educación	264	7.8	29	4.5	6	19.4	1	3.0	3	8.1	12	10.3
Herramientas para la comunicación asertiva	735	21.7	168	25.8	12	38.7	12	36.4	6	16.2	42	36.2
La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas	771	22.8	131	20.1	5	16.1	7	21.2	9	24.3	17	14.7
Herramientas para la inclusión en la práctica educativa	751	22.2	132	20.3	7	22.6	6	18.2	8	21.6	24	20.7

Codiseño del programa analítico y planeación didáctica	1342	39.7	324	49.8	9	29.0	10	30.3	24	64.9	33	28.4
Elaboración de diagnóstico escolar	1146	33.9	268	41.2	14	45.2	8	24.2	11	29.7	43	37.1
Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones	1535	45.4	232	35.6	11	35.5	11	33.3	7	18.9	48	41.4
Alfabetización emocional	745	22.0	98	15.1	6	19.4	7	21.2	5	13.5	22	19.0
Liderazgo democrático y trabajo colegiado	432	12.8	271	41.6	16	51.6	7	21.2	11	29.7	20	17.2
La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales	501	14.8	96	14.7	4	12.9	6	18.2	2	5.4	22	19.0
Herramientas digitales para la educación a distancia	406	12.0	50	7.7	6	19.4	6	18.2	2	5.4	20	17.2
Derechos sexuales reproductivos y en materia de educación sexual integral	235	6.9	29	4.5	2	6.5	3	9.1	2	5.4	7	6.0

\*. Respecto al total de docentes encuestados: 3383.

\*\*. Respecto al total de directivos encuestados: 651.

\*\*\*. Respecto al total de subdirectores encuestados: 31.

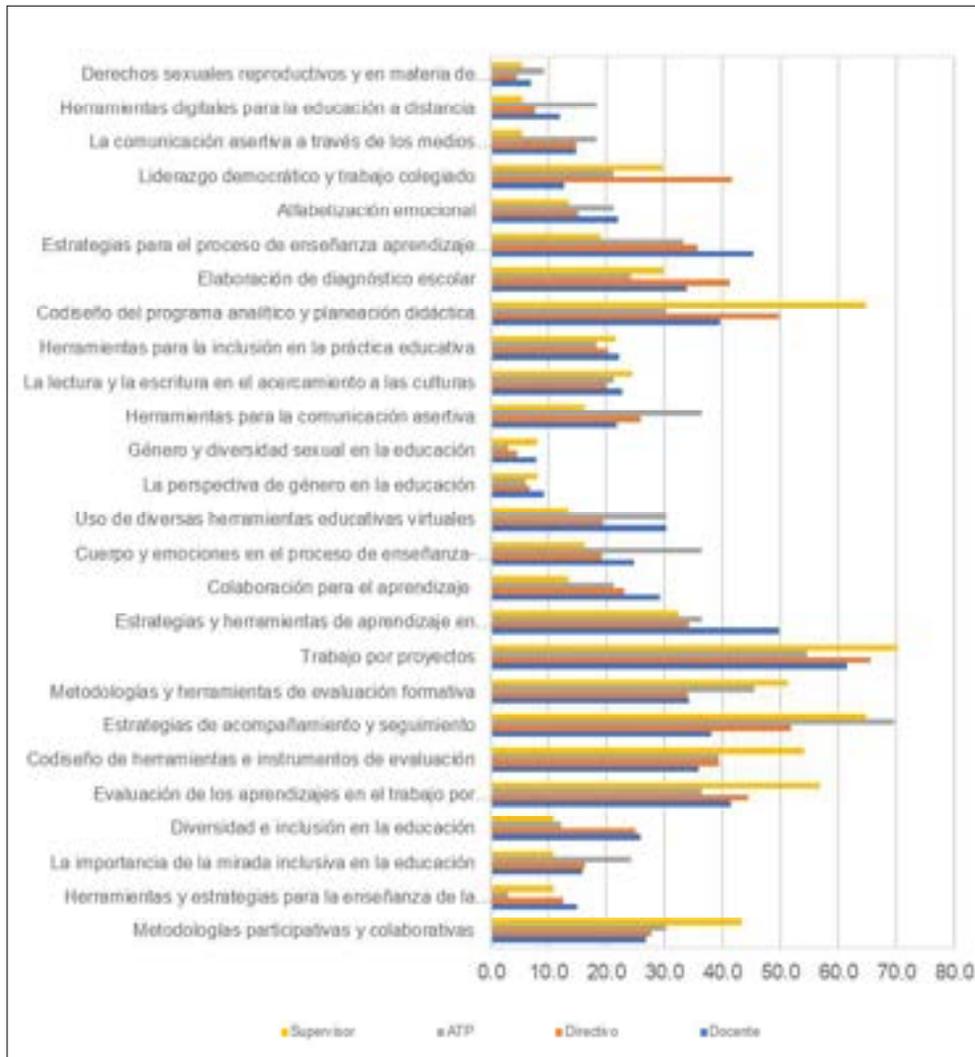
\*\*\*\*. Respecto al total de ATPs encuestados: 33.

\*\*\*\*\*. Respecto al total de supervisores encuestados: 37.

\*\*\*\*\*. Respecto al total de Técnicos docentes encuestados: 116.

Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas. PRODEP, 2022.

**Gráfico 3. Frecuencia de respuestas en temas necesarios de formación continua por figura educativa en el Estado (%)**



Fuente: Cuadro 1

Una revisión detallada nos indica que las prioridades de elección de temas donde coinciden casi todas las figuras educativas, además del Trabajo por proyectos, son Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos y Estrategias de acompañamiento y seguimiento. Estos dos temas ocupan lugares preferentes al ser seleccionados por las diferentes figuras educativas. Los lugares segundo y tercero varían en las diferentes figuras educativas: para el caso de los docentes, Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos y Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones; para el caso de los Directivos, Estrategias de acompañamiento y seguimiento y Codiseño del programa analítico y planeación didáctica; para el caso de los Subdirectores, Liderazgo democrático y trabajo colegiado y Metodologías y herramientas de evaluación formativa; para el caso de los ATPs, Trabajo por proyectos y Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación; para el caso de los Supervisores, Codiseño del programa analítico y planeación didáctica y Estrategias de acompañamiento y seguimiento; para el caso de los Técnicos docentes, Estrategias de acompañamiento y seguimiento y Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos.

Existe una tendencia en las figuras educativas a relacionar el tema Trabajo por proyectos con el tema Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos, Se espera un incremento en la elección de estos temas conforme se avanza en la implementación de la práctica de aprendizaje basado en proyectos, por la relación que guardan en su implementación.

Por otra parte, los temas de menor frecuencia de elección por parte de las diferentes figuras educativas son: Derechos sexuales, reproductivos y en materia de educación sexual integral; Género y diversidad sexual en la educación; Herramientas y estrategias para la enseñanza de la comunicación y los diversos lenguajes en la educación; La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales; y Herramientas digitales para la educación a distancia.

Tal como se observa, todas las figuras educativas coinciden en elegir en menos proporción los temas de género y educación sexual. Aunque su importancia va creciendo para las diferentes figuras educativas al pasar de un nivel a otro, es necesario promover dichos temas en los primeros niveles educativos para mitigar los problemas de violencia sexual y de género en los primeros grados de educación.

## **Necesidades y perspectivas de la formación continua en los entornos geográficos rural y urbano**

### *Descripción demográfica y territorial rural y urbano del Estado de Tlaxcala*

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población de Tlaxcala en 2020 fue de 1,342,977 personas, que representa 1.1% del total nacional. Los municipios más dinámicos, expresado en tasas de crecimiento, fueron: Santa Cruz Tlaxcala (3.1%), Yauhquemehcan (2.5%), Lázaro Cárdenas (2.5%), Tzompantepec (2.2%), Papalotla de Xicohtécatl (2.2%), Santa Cruz Quilehtla (2.2%), Tetla de la Solidaridad (2.1%), Santa Isabel Xiloxotla (2.1%), Apetatitlán de Antonio Carvajal (1.9%), Tepeyanco (1.9%) y Cuapiaxtla (1.8%). Los municipios con menor dinamismo en términos de sus tasas de crecimiento fueron: Apizaco (0.6%), Santa Apolonia Teacalco (0.7%), Xaltocan (0.8%), San Lucas Tecopilco, Benito Juárez, Totolac, Tetlatlahuca, Hueyotlipan (0.9%), Contla de Juan Cuamatzi y Tenancingo (1.0%). En este mismo año, 83.4% de la población vivía en localidades de 2,500 habitantes o más, y 16.6% vivía en localidades con menos de 2,500; es decir, de acuerdo con el criterio del INEGI, en el año 2020, 83.4% de la población del Estado era urbana y 16.6% rural.

La población rural que se ubica en localidades menores a 2,500 habitantes está disminuyendo en términos relativos, mientras que la población urbana va en aumento. En el año 2000 la proporción de población que vivía en localidades con menos de 2,500 habitantes era 21.5% del total; para el año 2010 representó 20.1%, y para el 2020 sólo 16.6%. La proporción de población urbana que vivía en localidades que tienen entre 2,500 habitantes y 14,999 habitantes aumentó en estos años, registrando 39.9% de la población total en el año 2000, 45.5% en el año 2010 y 47% en el año 2020. También aumentó la proporción de población urbana que vive en localidades entre 50,000 habitantes y 99,999 habitantes, de 7.6% en 2000 a 9.6% en 2010 y 13.7% en 2020; mientras que la proporción de población en localidades entre 15,000 habitantes y 49,999 habitantes disminuyó al pasar de 31% en 2000 a 24.8% en 2010 y a 22.7% en 2020 de acuerdo con el INEGI. Esto indica, probablemente un traslado de la población rural hacia la zona metropolitana de Tlaxcala y a las ciudades intermedias no metropolitanas.

El estado asiste a una mayor urbanización en la medida que su población se asienta cada vez más en localidades mayores o iguales a 2,500 habitantes. Esto representa

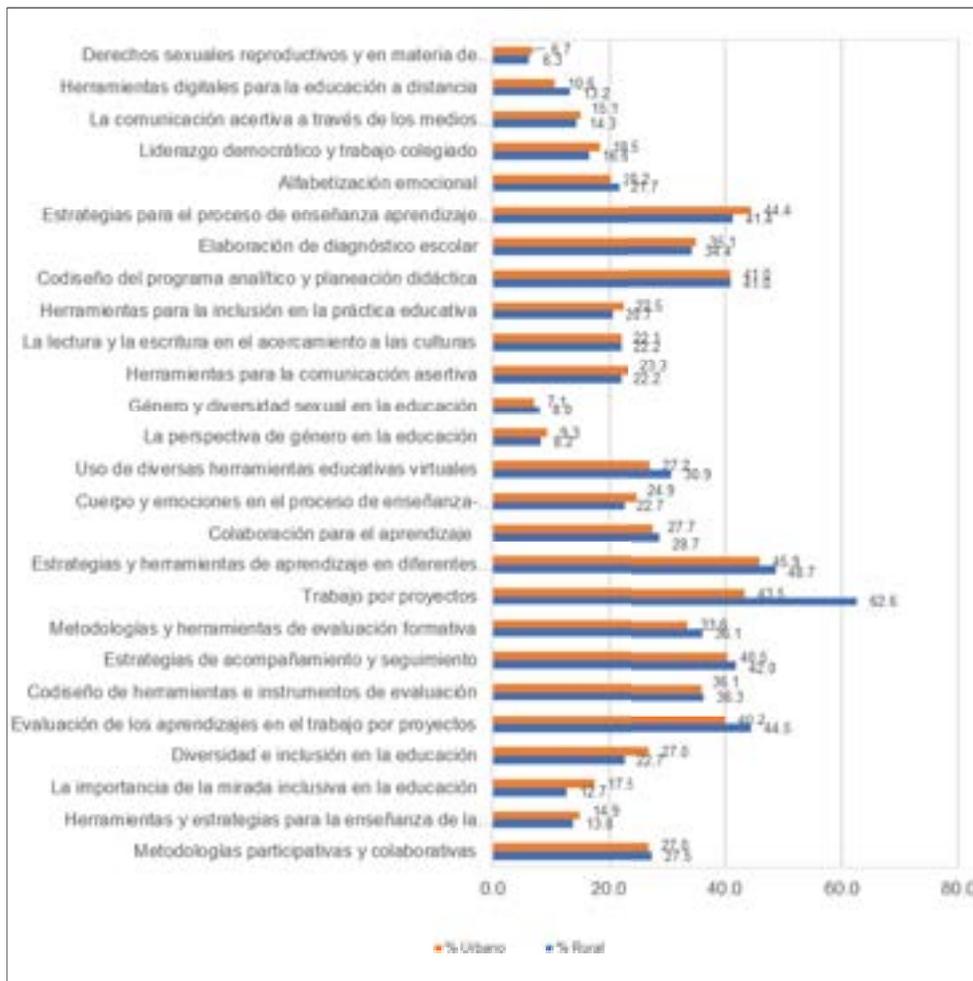
una doble necesidad de la educación: tanto en incremento de infraestructura educativa en el medio urbano, como también en el medio rural para atenuar la migración, al considerar las condiciones específicas y de contexto en la enseñanza-aprendizaje entre estos ámbitos, para lo cual es útil el enfoque territorial de la formación continua de la Educación Básica.

*Necesidades de formación continua  
en los entornos rural y urbano  
del Estado de Tlaxcala*

Al analizar la elección de temas de formación continua de las figuras educativas desde el ámbito geográfico donde se ubican las escuelas, rural y urbano, observamos que la mayor diferencia en tal elección se da en el tema Trabajo por proyectos, donde el porcentaje de las figuras educativas localizadas en el medio rural que considera de gran importancia el Trabajo por proyectos, es muy superior al medio urbano. El 62.8% de las figuras educativas que atienden escuelas localizadas en el medio rural señalan al Trabajo por proyectos como uno de los temas más importantes para su formación continua, frente al 43.5% de figuras educativas del medio urbano. A este tema le sigue Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos, que es el segundo tema con mayor frecuencia en la elección de las figuras educativas en el medio rural, con 48.7%, frente a 45.9% de figuras educativas del medio urbano. Hay que considerar que estos dos últimos temas son complementarios en tanto los alumnos de las áreas rurales son más susceptibles al aprendizaje constructivista en tanto su mayor asociación con su entorno, pero también por la naturaleza geográfica de evolución en tránsito que está viviendo el medio rural hacia la urbanización, y que se asocia con la construcción de diversos entornos territoriales (gráfico 4 y cuadro 3).

NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 4. Frecuencia en la elección de temas relacionados con la necesidad de formación continua según ámbito geográfico de ubicación de la escuela**



Fuente: Cuadro 3

**Cuadro 3. Temas asociados con las necesidades de formación continua según área (urbana y rural)**

Tema	Área			
	Rural	%*	Urbana	%**
Metodologías participativas y colaborativas	414	27.5	742	27.0
Herramientas y estrategias para la enseñanza de la comunicación y los diversos lenguajes	208	13.8	410	14.9
La importancia de la mirada inclusiva en la educación	191	12.7	480	17.5
Diversidad e inclusión en la educación	341	22.7	742	27.0
Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos	670	44.5	1103	40.2
Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación	546	36.3	991	36.1
Estrategias de acompañamiento y seguimiento	631	42.0	1113	40.5
Metodologías y herramientas de evaluación formativa	543	36.1	922	33.6
Trabajo por proyectos	941	62.6	1194	43.5
Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos	732	48.7	1262	45.9
Colaboración para el aprendizaje	432	28.7	761	27.7
Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje	341	22.7	684	24.9
Uso de diversas herramientas educativas virtuales	464	30.9	747	27.2
La perspectiva de género en la educación	124	8.2	255	9.3
Género y diversidad sexual en la educación	121	8.0	194	7.1
Herramientas para la comunicación asertiva	334	22.2	641	23.3
La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas	334	22.2	606	22.1
Herramientas para la inclusión en la práctica educativa	311	20.7	617	22.5
Codiseño del programa analítico y planeación didáctica	617	41.0	1125	41.0
Elaboración de diagnóstico escolar	517	34.4	965	35.1
Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones	623	41.4	1221	44.4
Alfabetización emocional	327	21.7	556	20.2
Liderazgo democrático y trabajo colegiado	250	16.6	507	18.5
La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales	215	14.3	416	15.1
Herramientas digitales para la educación a distancia	199	13.2	291	10.6
Derechos sexuales reproductivos y en materia de educación sexual integral	94	6.3	184	6.7

\*. Respecto al total de figuras encuestadas que laboran en áreas rurales: 1504.

\*\*.. Respecto al total de figuras encuestadas que laboran en áreas urbanas: 2747.

Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP, 2022.

Otro tema medular asociado con el Trabajo por proyectos donde también destaca el ámbito rural, es Evaluación de los aprendizajes en trabajo por proyectos. Las figuras educativas del ámbito rural registran una frecuencia de elección de 44.5%, mientras que las figuras educativas del ámbito urbano alcanzan a registrar una frecuencia de elección de 40.2%.

En general, se observa que las figuras educativas que atienden escuelas localizadas en el ámbito rural priorizan temas asociados con las condiciones de su medio,

y son en estos temas donde destaca este ámbito con mayor frecuencia de elección frente a figuras educativas del medio urbano. Así, adicionalmente a los temas ya señalados, también destaca Herramientas digitales para la educación a distancia, con 13.2% de figuras educativas del medio rural frente a las figuras que atienden escuelas en el medio urbano con 10.6%. En el tema Alfabetización emocional ocurre lo propio con registros de 21,7% en el medio rural, frente a 20.2% del medio urbano; el uso de diversas herramientas educativas virtuales, también registra más frecuencia de elección en el medio rural con 30.9%, frente al medio urbano con 27.2%. Lo mismo ocurre con Metodologías y herramientas de evaluación formativa, donde se registran valores de 36.1% de figuras educativas en el medio rural, frente a 33.6% del medio urbano. Ocurre lo mismo con Estrategias de acompañamiento y seguimiento, donde las figuras que atienden escuelas del medio rural lo eligen con una frecuencia de 42%, frente a 40.5% de figuras que atienden escuelas del medio urbano.

## Reflexiones del capítulo

En el Estado, a partir de la opinión de las diferentes figuras educativas se refleja el interés por el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje basado en proyectos, seguido del interés por su formación, en conocer las formas de abordar los retos de una enseñanza que sea capaz de guiar al alumno con ejemplos, analogías, interés por la exploración y por la investigación, promoviendo iniciativas basadas en el pensamiento crítico para buscar propuestas innovadoras ante los retos que les plantea una realidad cambiante y compleja.

Así, se comprende la importancia que le dan a los Proyectos para guiar el aprendizaje, sobre todo en el ámbito rural, sabiendo la utilidad que ha mostrado esta metodología para dicho fin; pero, además, en la importancia que para las figuras educativas de la Educación Básica tienen el conocimiento de estrategias y herramientas para inducir el aprendizaje y situarlo en diferentes contextos; también hacerlo desde el componente emocional para que perdure en el alumno, se apropie de él y lo lleve a cabo, lo cual revela un doble significado e importancia tal como lo recalcan diferentes teóricos de la educación. El interés que expresan por formarse en procesos evaluativos, formativos y participativos, reflejados en la elección de temas de evaluación de aprendizajes, codiseño de programas y mejores formas de acompañamiento, así lo indican. En consecuencia, estos resultados parecen reflejar el interés y la predisposición de las figuras educativas del Estado en formarse para la mejora de sus prácticas educativas desde la función que les corresponde, pero teniendo un propósito común e integrado. Común, porque se observa

la correspondencia entre los temas elegidos prioritariamente para su formación; integrados, porque la secuencia de sus prioridades se establece siguiendo un orden con lógica y sentido de articulación y no al azar.

Un hecho significativo es la percepción carente de importancia que se tiene respecto a los temas de género, sexualidad y derechos reproductivos. Esto es importante puesto que aún se viven en el Estado situaciones de violencia, donde niñas, niños, adolescentes y jóvenes son maltratados en los hogares o son explotados como esclavos sexuales. Sin embargo, son temas que registran las más bajas frecuencias en la elección como prioridad en la formación de las diferentes figuras educativas. Hay evidencias que muestran que su elección incrementa conforme se pasa de un nivel educativo a otro, aunque en todos los casos registran frecuencias de elección bajas que no alcanzan el 12% de figuras educativas que los consideran como relevantes. Podría entenderse este dato en los niveles de educación inicial, donde aún no se hace explícita tal pérdida de derechos y los abusos a menores de edad, pero no podría admitirse en el nivel formativo con jóvenes y adolescentes.

Debemos reconocer que el conocimiento de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y la creación de conciencia en ellos sobre el abuso sexual, la trata de personas y la explotación infantil en general, debe empezar en los primeros niveles educativos, comprometiendo a madres, padres, tutores y cuidadores de familia, autoridades y ciudadanos locales para la prevención y vigilancia, lo cual es un reto y diversas acciones al respecto están pendientes para desarrollarse. Según la Estrategia Estatal de Formación Continua, 2023, la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres, por violencia feminicida, emitida por la Secretaría de Gobernación y suscrita por la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM), ha expresado su preocupación por la situación que se vive en los 60 municipios de Tlaxcala. Por este motivo, este tema es prioritario en la educación, razón por la que es necesario incrementar el interés de las diferentes figuras educativas para formarse en estos temas.

# **El enfoque territorial de la Educación Básica y de la formación continua en México**

## **Introducción**

**H**ablar del enfoque territorial de la formación continua implica referirnos al enfoque territorial de la Educación Básica, en tanto dicho enfoque garantiza la territorialidad de todos los procesos que componen a la Educación Básica incluyendo a la formación continua. Así, a continuación, se detalla el enfoque territorial de la Educación Básica considerando en primer lugar el rol que tiene el territorio en el desarrollo de la comunidad donde se practica la Educación Básica sobre la base de su evolución epistemológica. Posteriormente, se aborda el enfoque territorial de la formación continua.

## **El territorio como agente del desarrollo**

Referir el enfoque territorial del desarrollo implica reconstruir el concepto de *territorio* que ha variado mucho con el paso del tiempo, con visiones casi contrapuestas desde la economía, la geografía y la antropología. Pasó de ser un ámbito contenedor, concebido como espacio absoluto, a un ámbito relacional, concebido como espacio relativo, hasta su concepción actual de *territorio*, concebido como un lugar de arraigo, de construcción de identidades (Ramírez y López, 2015), y como entidad sistémica; es decir, que construye sinergias y dinámicas específicas propias de un lugar histórico (Villatoro, 2017).

La visión tradicional del *territorio* dominó como sinónimo de espacio absoluto, localizado, referenciado y contenedor, con predominio de elementos físicos y como legado histórico del dominio de las ciencias naturales. Nace con la concepción de los siglos XVIII y XIX, siendo los representantes de esta escuela Humboldt (1769-1859), Ritter (1769-1859) y Ratzel (1844-1904). Esta visión de espacio absoluto empieza a cambiar hacia una visión de espacio relativo con el pensamiento de Vidal de la Blache (1845-1918), representante de la Escuela Humana Francesa, que se oponía al pensamiento positivista alemán. Vidal de la Blache proponía una interpretación diferente del espacio basado, ya no en las determinaciones de los elementos físicos y naturales, sino en el proceso de adaptación que el ser humano podía realizar en su encuentro con los elementos naturales mediado por la tecnología: géneros de vida. El ser humano es capaz de modificar el medio y dividir la tierra en regiones, además de construir relaciones y vínculos de convivencia y dominio que eran completamente posible de realizar, siendo llamado a esto posibilismo (Ramírez y López, 2015). Estos procesos de construcción relacional formaban paisajes particulares a partir de las relaciones entre fenómenos físicos (*milieu*) y humanos (*género de vida*).

La concepción de este tipo de espacio se consolida con el surgimiento de la revolución cuantitativa del siglo XX, que incorpora al cuerpo disciplinario de la geografía leyes provenientes de las ciencias exactas como la física, la matemática y la economía, lo cual originó la formación de la Geografía cuantitativa, donde uno de sus exponentes es el estadounidense F. K. Schaefer (1904-1953). De esta manera, esta escuela reforzó la idea de un espacio relativo iniciada por la escuela humana francesa que se formaba a partir de las relaciones y vínculos entre los elementos físicos y humanos, pero principalmente entre los seres humanos. Otras propuestas teóricas surgieron posteriormente y contribuyeron a consolidar, más aún, la concepción relativa del espacio: en este plano están los aportes en los años 60 y 70 de la geografía estructuralista o sistémica, el enfoque geo-ecológico impulsado por Troll y la geografía coremática esbozada en 1967 y desarrollada en 1980 por Brunet, la semiología espacial y de la modelización gráfica y cartográfica aplicados al análisis geográfico regional (Cortez, 2022).

Sin embargo, había un vacío importante: hacía falta la variable temporal. Hasta este momento no se consideran las valoraciones, los arraigos, las vivencias y los significantes que se construían y se explicaban en el tiempo y en el espacio (Capel *et al.*, 1984). Hasta ahora se había explicado satisfactoriamente a los fenómenos desde el espacio, pero no desde la incorporación de la temporalidad, lo cual fue cubierto por la geografía crítica o radical de David Harvey, Milton Santos, Lefebvre,

Althusser y Castells. Milton Santos (1926-2001) inicia una concepción de espacio basada en lo social y lo natural simultáneamente, mediados por el tiempo y la historicidad, que constituyen la base para introducir el componente cultural en el análisis y formación del espacio social y poder entender su reproducción, continuidad y reforzamiento. De esto último se encargarán Roger Brunet, Robert Ferras y Hervé Théry (1993, p. 480 en Blanco, 2010), quienes definen y consolidan el concepto de espacio social orientado a la propuesta de *territorio*, tal como se define en la actualidad. Estos autores sostienen que el *territorio* implica siempre una apropiación simbólica del espacio. Para estos autores, el *territorio* no se reduce a una entidad jurídica, ni a una apropiación mecánica, ni a las simples relaciones sociales, porque en ellas no siempre se construyen sentimientos de identidad colectiva. Sobre esta base, Claude Raffestin afirma que "...el territorio es el resultado de una acción conducida por un actor que se apropia abstractamente de un espacio" (Blanco, 2010:321). Así, el *territorio* se forma a partir del espacio, sobre todo del espacio social de Milton Santos, pero trasciende hacia la apropiación simbólica y transformadora de un espacio por parte de una sociedad que lo llena de apego afectivo y lo concibe como tierra natal, como espacio diferencialmente localizado de inscripción de un pasado histórico o de una memoria colectiva como símbolo de identidad socio-territorial (Santos y Silveira, 2004; Jiménez, 1996; Pellegrino *et al.*, 1981; Delaleu, 1981 en Giménez, 1996:10).

Desde este enfoque de territorio, se entiende como territorialidad a la expresión localizada y diferenciada de un lugar como hecho histórico, que se caracteriza por la confluencia de una gama de componentes que se unifican con la acción social, en la cual la educación, la formación, la experiencia, el saber, el conocimiento y la historia, dan cuenta de la evolución de la humanidad hacia el desarrollo. Por este motivo se dice que el territorio es un agente del desarrollo; y en lo comunitario esta expresión tiene principal vigencia, ya que el lugar como hecho histórico se asocia con la comunidad, y de acuerdo con Longás, *et al.* (2008), se refiere al proceso que lleva a cabo la comunidad con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida, donde la población es, a la vez, protagonista y responsable de su desarrollo. Menciona que este proceso de desarrollo "...es un proceso que conlleva un sentimiento de pertenencia a la comunidad y una toma de conciencia respecto a las cuotas de bienestar y satisfacción a conseguir con la finalidad de mejorar las condiciones de vida mencionadas". (Op. Cit:140). Por lo anterior, este último autor señala que tal desarrollo será socioeducativo; es decir, promovido por la educación de manera sostenida y sostenible.

## **La expresión territorial de la educación**

La expresión territorial del desarrollo señala al territorio como un agente del desarrollo en sus múltiples dimensiones. Tanto el territorio como el desarrollo interactúan en la búsqueda de objetivos comunes de bienestar social para definir canales de construcción de sinergias que contribuyan o permitan alcanzar tales objetivos aceptando la complejidad del desarrollo, lo cual se ha asociado permanentemente con la evolución epistemológica del territorio de acuerdo con lo planteado en la sección anterior, donde las relaciones interpersonales, los nexos de cooperación, de construcción de sinergias, de apropiación, pertenencia, arraigo y evolución histórica, permean los saberes y conocimientos formales e informales.

Desde este punto de vista, actualmente, al asociar la educación con el territorio, entendiendo a éste como una categoría que se forma a partir del espacio social y que trasciende hacia la apropiación simbólica y transformadora de un espacio por parte de una sociedad que lo llena de apego afectivo, se considera que no es posible continuar con la concepción tradicional de la educación centrada en la escuela y/o en la familia como núcleos centrales, únicos, exclusivos o prioritarios de la función educadora, ni centrarse exclusivamente en lo cognitivo, ni basarse prioritariamente en la transmisión de conocimientos y de hábitos, conductas y normas (Longás, *et al.*, 2008), ni explorar hábitos memorísticos y monótonos de retención y no de reflexión y crítica. Desde este punto de vista, la visión territorializada de la educación es la base epistémica necesaria para dar paso a una visión más diversificada, interactuante y holística de la educación, donde la escuela esté centrada en concepciones relacionales, constructivistas y dialógicas con los actores locales y en los contextos donde se ubica, para garantizar los aprendizajes situados y significativos que construirán sinergias en la propia localidad y garantizarán así el ejercicio de la expresión territorial de la educación.

El conocimiento no existe únicamente en la escuela o en la universidad. Tampoco la escuela y la familia son las únicas entidades llamadas a promover valores; no se vive en un mundo de escasos conocimientos y saberes como antaño; ni siquiera ya se trata mucho de trasladar conocimientos ni saberes. Lo importante ahora es reconocer la diversidad de fuentes donde se construyen estos conocimientos, de ver la gran importancia de considerar la diversidad y necesidad de la difusión y transmisión de dichos conocimientos, y buscar la forma de manejar, seleccionar, clasificar y usar la información existente con fines de contribución al desarrollo de la comunidad desde lo individual y lo grupal, mediante nexos de participación,

colaboración y/o cooperación, para lo cual el territorio, concebido desde la forma que lo hemos planteado, se constituye como una categoría holística que alimenta, integra y garantiza la dinámica educativa para garantizar el funcionamiento completo del Sistema Educativo.

Por otro lado, el funcionamiento completo del Sistema Educativo atraviesa por entender la necesidad de eliminar progresivamente las desigualdades raciales, culturales, económicas, ideológicas, sexuales espaciales, así como considerar los diferentes grados de vulnerabilidad que poseen las personas y también de capacidades para lograr los objetivos del bienestar y desarrollo, los cuales están vinculados con el territorio en tanto sus características de localización, identidad y apropiación. En ese sentido, la discriminación, la violencia, la exclusión y la desigualdad contravienen tales objetivos en la medida que eliminan la integralidad, disminuyen las capacidades de creación de sinergias y crean condiciones de reproducción de conflictos con altos costos humanos, sociales, económicos entre otros. Lo anterior compete a todos los actores locales.

Desde este punto de vista, la educación es un ejercicio de corresponsabilidad, donde los distintos agentes de la localidad se comprometen a alcanzar las metas del desarrollo, y donde la educación es un proceso que visualiza su propuesta de cambio más allá de la escuela, y les hace saber a los actores comunales la necesidad de su compromiso con la educación al asumir retos y responsabilidades conjuntas en una estrecha relación escuela-comunidad, donde la escuela contribuya en gran medida a conducir a la comunidad al desarrollo, y donde el desarrollo comunitario se fundamente en una acción socioeducativa (Delors, 1996 en Longás, *et al.*, 2008).

El territorio visto desde la escuela no fue siempre concebido como ahora. Cuando dominó la escuela cerrada, obligatoria, donde se privilegiaba al niño y después a la niña, elementos como el contexto, el lugar, las familias carecían de importancia. Al contrario, la escuela religiosa debía separar de estos elementos del entorno a los niños si se deseaba preparar buenos cristianos y ciudadanos, precisamente por la degradación social y los entornos decadentes. De lo que se trataba era de luchar contra las condiciones del entorno para producir nuevos territorios. Esta escuela agudizaba las desigualdades en tanto el trato era distinto entre pobres y nobles. Las propuestas de cambio trataron de abordar esta escuela con una crítica rotunda, donde los componentes social, cultural y familiar eran elementos clave para lograr propuestas alternativas (Collet, 2020). Goodman (1962) (en Collet, 2020), proponía que la escuela debiera estar centrada en las necesidades y realidades de las niñas y los niños. Collet y Subirats (2016) (en Collet, 2020), afirmaban que, en España, para los teóricos de la época, 1960 y 1970, el territorio, el contexto, las familias, los barrios y sus realidades culturales, asociativas, arquitectónicas, artísticas, eran el recurso para transformar y

garantizar una buena experiencia de aprendizaje, de socialización del alumnado y la no reproducción de las desigualdades.

## **El enfoque territorial en la propuesta de Educación Básica en México**

En esta sección abordaremos los principios, el fundamento y el enfoque territorial de la Educación Básica en México, que sirva como base para la revisión de la expresión territorial de la formación continua como parte de la estructura de la Educación Básica. Analizaremos los elementos de territorialidad mencionados en las secciones precedentes en dos documentos normativos que tienen que ver con la Educación Básica: *a.* Ley General de Educación, 2019 y *b.* Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022.

### *Ley General de Educación, 2019*

El más importante argumento que induce el proceso educativo con visión territorial, en los términos que hemos planteado en las secciones anteriores, se encuentra establecido en el Artículo 3 de la Ley General de Educación del año 2019.

Artículo 3. El Estado fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes.

En este artículo se destacan tres elementos que caracterizan el enfoque territorial del Sistema Educativo Nacional, que posteriormente se reflejarán en los Programas de estudio de Educación Básica y en las Estrategias de Formación Continua tanto Nacional como Estatal, que someteremos a revisión más adelante. Estos elementos son: la convocatoria a los distintos actores involucrados en la educación, que señala la apertura a la interacción y a la colaboración en el proceso educativo de los actores educativos de la localidad; la convocatoria a todo el Sistema Educativo Nacional para que extienda sus beneficios a todos los sectores sociales; y la contribución e interacción del proceso educativo con las estructuras locales y regionales

del país, contemplando el desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes (Cfr. Sección 5.1).

Otro artículo que se refiere explícitamente a elementos de territorialidad al relacionar capacidades educativas y construcción de sociedades, es el Artículo 5, que señala la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral con un sentido de pertenencia social, como medio para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria (Cfr. Sección 5.2).

Artículo 5. Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte.

Una expresión de importancia que reclama el proceso educativo para ampliar su visión de territorialidad, de acuerdo con el esquema revisado en las secciones anteriores, son: el respeto a los derechos humanos, el estudio de las condiciones sociales locales, la inclusión, no discriminación y la vulnerabilidad, lo cual se presenta en el Artículo 7 (Cfr. Sección 5.2).

Artículo 7. Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por éste, además de obligatoria, será:

- I. Universal, al ser un derecho humano que corresponde a todas las personas por igual, por lo que:
  - a) Extenderá sus beneficios sin discriminación alguna, de conformidad con lo dispuesto en el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y
  - b) Tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales;
- II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:
  - a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
  - b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;

- c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y
- d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud;

Otro elemento valioso de territorialidad es la corresponsabilidad de los actores comunales en el proceso educativo, además de las transformaciones sociales en el marco de la relación escuela-comunidad. Esto lo sostiene el Artículo 11 (Cfr. Sección 5.2).

Artículo 11. El Estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

El hecho histórico en que se expresa la territorialidad se ubica en la recurrencia del proceso cultural, que define el sentido de pertenencia e identidad, pero también en el diálogo entre culturas para llegar a acuerdos y construir sinergias que favorezcan el avance de la eficiencia educativa. Estos acuerdos se reflejan en acciones de sostenibilidad y sustentabilidad en el contexto y en los temas ambientales, sociales, económicos medulares del desarrollo comunitario, donde se entiende el desarrollo desde la pertenencia; es decir, con justicia, inclusión, equidad, respeto a la otredad para garantizar las relaciones interculturales, siendo una consecuencia la concepción de la escuela como un centro de aprendizaje comunitario. Esto se expresa en los numerales I, III y IV del Artículo 13, en los numerales I, II, III, IV y V del Artículo 14 y en los numerales I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX y X del Artículo 16, los cuales resumen la filosofía del modelo educativo vigente (Cfr. Secciones 5.1 y 5.2).

Artículo 13. Se fomentará en las personas una educación basada en

- I. La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la

## EL ENFOQUE TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y DE LA FORMACIÓN CONTINUA

- convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;
- II. La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, y
  - III. El respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza y de los temas sociales, ambientales y económicos, así como su responsabilidad para la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles.

Artículo 14. Para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación conforme a lo dispuesto en este Capítulo, la Secretaría promoverá un Acuerdo Educativo Nacional que considerará las siguientes acciones:

- I. Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación;
- II. Reconocer a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de la educación, prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la materia;
- III. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica;
- IV. Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales, y;
- V. Promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación.

La Secretaría, en coordinación con las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad México, realizarán las revisiones del Acuerdo al que se refiere este artículo, con la finalidad de adecuarlo con las realidades y contextos en los que se imparta la educación.

Los municipios que, en términos del Artículo 116 de esta Ley, presten servicios educativos de cualquier tipo o modalidad, participarán en este proceso a través de las autoridades educativas de las entidades federativas.

Artículo 16. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, así como personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, debiendo implementar políticas públicas orientadas a garantizar la transversalidad de estos criterios en los tres órdenes de gobierno.

Además, responderá a los siguientes criterios:

- I. Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- II. Será nacional, en cuanto que, sin hostilidades ni exclusivismos, la educación atenderá a la comprensión y solución de nuestros problemas, al aprovechamiento sustentable de nuestros recursos naturales, a la defensa de nuestra soberanía e independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;
- III. Será humanista, al fomentar el aprecio y respeto por la dignidad de las personas, sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, promoviendo el mejoramiento de la convivencia humana y evitando cualquier tipo de privilegio de razas, religión, grupos, sexo o de personas;
- IV. Promoverá el respeto al interés general de la sociedad, por encima de intereses particulares o de grupo, así como el respeto a las familias, a efecto de que se reconozca su importancia como los núcleos básicos de la sociedad y constituirse como espacios libres de cualquier tipo de violencia;
- V. Inculcará los conceptos y principios de las ciencias ambientales, el desarrollo sostenible, la prevención y combate a los efectos del cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, el consumo sostenible y la resiliencia; así como la generación de conciencia y la adquisición de los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores

## EL ENFOQUE TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y DE LA FORMACIÓN CONTINUA

- necesarios para forjar un futuro sostenible, como elementos básicos para el desenvolvimiento armónico e integral de la persona y la sociedad;
- VI. Será equitativa, al favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género, respaldará a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y ofrecerá a todos los educandos una educación pertinente que asegure su acceso, tránsito, permanencia y, en su caso, egreso oportuno en los servicios educativos;
  - VII. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
  - VIII. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social;
  - IX. Será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social, y
  - X. Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Además, uno de los aspectos medulares de la relación escuela-comunidad que representa la visión territorializada de la educación, se ubica en el párrafo segundo del Artículo 23 de esta Ley.

Artículo 23. La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás aplicables para la formación de maestras y maestros de Educación Básica, de conformidad a los fines y criterios establecidos en los Artículos 15 y 16 de esta Ley.

Párrafo segundo:

Para tales efectos, la Secretaría considerará la opinión de los gobiernos de los Estados, de la Ciudad de México y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas

educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales. De igual forma, tomará en cuenta aquello que, en su caso, formule la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Finalmente, están los Artículos 56 y 57 de esta Ley que expresan la territorialidad no sólo a través del conocimiento y formación basados en el diálogo o proceso lingüístico intercultural, sino también desde la equidad e inclusión de grupos vulnerables en el marco de la integralidad, pluralismo y democracia como elementos básicos de los contextos comunitarios en que se desarrolla la escuela (Cfr. Secciones 5.1 y 5.2).

Artículo 56. El Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, migrantes y jornaleros agrícolas. Contribuirá al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento. La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas.

Artículo 57. Las autoridades educativas consultarán de buena fe y de manera previa, libre e informada, de acuerdo con las disposiciones legales nacionales e internacionales en la materia, cada vez que prevea medidas en materia educativa, relacionadas con los pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, respetando su autodeterminación en los términos del Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La Secretaría deberá coordinarse con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas para el reconocimiento e implementación de la educación indígena en todos sus tipos y niveles, así como para la elaboración de planes y programas de estudio y materiales educativos dirigidos a pueblos y comunidades indígenas.

### *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022*

El primer punto para revalidar de este dispositivo asociado con la expresión territorial de la educación, se deriva del numeral I, Artículo 14 y del Artículo 23 de la Ley

General de Educación, y son los elementos que articulan la propuesta curricular y el codiseño de los programas de estudio, respectivamente, donde se hace referencia a la escuela y su relación con la comunidad y el territorio como fuente de aprendizaje (Cfr. Sección 5.2).

Elementos que articulan la propuesta curricular:

- III. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad, tal cual lo establece el Artículo 14 de la LGE, fracción i que plantea llevar a cabo acciones para concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación.

Al ser la educación un derecho humano, comprende:

3. Codiseño de los programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo establece el Artículo 23 de la LGE.

El codiseño no elude la observancia obligatoria de los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, pero en ese marco es preciso transitar a una visión contextualizada, flexible y realista sobre la toma de decisiones de las maestras y los maestros respecto a cómo se enseña en la escuela. Lo nacional tiene que reposicionarse como el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza un país como México, “considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país”, como lo establece el Artículo 22 de la LGE.

Se reconoce que el Plan de Estudio fue desarrollado a partir de la discusión, opiniones, críticas y propuestas de los sujetos a través de foros, que permitió:

Desarrollar un planteamiento curricular pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes.

Las relaciones de identidad con el medio están permeadas por procesos de equidad e igualdad de derechos de los estudiantes. Su conocimiento es vital para que

éstos puedan actuar en consecuencia. Así se expresa en la Parte 1. Marco curricular. 1. La Nueva Escuela Mexicana (Cfr. Sección 5.2).

La formación de las y los estudiantes de la Nueva Escuela Mexicana busca que vivan los derechos humanos desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye un país como México para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana.

El fundamento del programa curricular es la creación de capacidades críticas para su participación e incorporación a la vida cotidiana y en la toma de decisiones (Cfr. Sección 5.1).

Asimismo, las capacidades tienen que ver con la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida: vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad, o cualquier otro motivo; envuelve también la participación en las decisiones políticas que gobiernan la vida social, además de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas, así como vivir relaciones respetuosas con el medio ambiente y sus formas de vida.

Estas capacidades contribuyen a la expresión de libertad y espíritu soberano de las y los estudiantes, pero también de la escuela, lo cual consolida la excelencia y fortalece la relación escuela-territorio-comunidad (Cfr. Secciones 5.1 y 5.2).

Este criterio de excelencia permite fortalecer los lazos entre las escuelas y las comunidades tal como lo establece el Artículo 30, fracción 11, inciso i), de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por lo que en este Plan y sus respectivos Programas de Estudio la comunidad se entiende como el conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes; no siempre ajenas a tensiones y contradicciones, que son fuente de ideas, contextos y recursos para la educación y el aprendizaje. La comunidad puede ser entendida desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia; lo fundamental es que la escuela estreche lazos con ambas perspectivas comunitarias para fortalecer las relaciones entre grupos y personas desde su diversidad y propiciar interacciones educativas de mutua influencia.

## EL ENFOQUE TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y DE LA FORMACIÓN CONTINUA

De esta manera, se reconoce a la relación entre escuela y comunidad como medular en la corresponsabilidad del desarrollo a partir de la construcción de saberes donde la escuela se entiende como resultado de un proceso histórico en el devenir de la comunidad (Cfr. Sección 5.1).

Se reconoce que la escuela es una conquista de la comunidad, resultado de un proceso histórico de construcción social en la que maestras y maestros, estudiantado y familias construyen su sentido específico en la cotidianidad de sus acciones, lo que permite construir procesos formativos y escolares desde la diversidad cultural, territorial, epistemológica, ambiental y social.

Se reconoce también la importancia de la identidad de la escuela con la comunidad, para que la escuela tenga incidencia en la transformación democrática de la comunidad y que el Estado pueda trasladar acciones a la comunidad a través de la escuela (Cfr. Sección 5.1).

La tarea del Estado es favorecer la transformación de la educación para que ésta contribuya en la construcción de una sociedad democrática, ello requiere que las escuelas en su diversidad tengan arraigo en la comunidad a la que pertenecen y, a su vez, sean valoradas por las personas que componen esa colectividad. Por eso, se valora mucho que la escuela y la comunidad, en su diversidad, puedan convivir e interrelacionarse con criterios de solidaridad, libertades y responsabilidades recíprocas.

Para lograr esto,

La escuela misma debe regir su organización, políticas, prácticas, cultura y procesos mediante principios democráticos...

Por estos motivos, este documento reconoce el consenso que existe en las necesidades de comunicación y fortaleza en la relación escuela-comunidad para la construcción de los aprendizajes y de significados para consolidar el tejido social (Cfr. Sección 5.1).

Parece haber consenso en que la escuela, las familias y la comunidad en su diversidad deben tener una interrelación continua que favorezca el avance efectivo de los aprendizajes de las y los estudiantes, así como el desarrollo de su propia identidad y el ejercicio efectivo de su derecho humano a la educación. Por eso 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.

## LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU EXPRESIÓN TERRITORIAL

Junto con las escuelas, las familias transmiten de una generación a otra el patrimonio cultural de la nación o la comunidad; ofrecen un soporte para la construcción de la identidad y la integración del lazo social y, al mismo tiempo, permiten construir nuevos significados de esta identidad y distintos sentidos al tejido social.

Se plantea y propone un currículo que reconozca la diversidad, que reconozca las contradicciones existentes y que mejore las relaciones tanto al interior de la escuela como entre escuela y comunidad (Cfr. Secciones 5.1 y 5.2).

Tanto la legislación como el currículo de educación primaria y secundaria incorporaron el sentido de unidad y modernización nacional planteado por el Estado. Con ello se borró o invisibilizó la diversidad cultural, social, lingüística, territorial, social y de género del currículo nacional. Asimismo, el sistema educativo en su conjunto se imaginó como un espacio libre de contradicciones en cuyo interior se organiza la relación de los sujetos (relaciones pedagógicas, sociales, culturales, epistémicas) para adaptarse al modelo de civilización imperante.

### **El enfoque territorial de la formación continua en México y en Tlaxcala**

El enfoque territorial de la formación continua en México se deriva del enfoque territorial que caracterizó a la Educación Básica, expresado en la Ley General de Educación de 2019 y en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022, los cuales han sido tratados en la sección anterior.

Para analizar el enfoque territorial de la formación continua, en esta sección se analizan los documentos que sirven de guía para organizar e implementar acciones de formación continua tanto en el ámbito nacional como en el ámbito estatal. Para analizar este enfoque en el ámbito nacional se revisa el documento Estrategia Nacional de Formación Continua 2022, y para el ámbito estatal la Estrategia Estatal de Formación Continua 2023. Ambos documentos se revisan sobre la base del enfoque territorial que tienen tanto la Ley General de Educación como el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022, de los cuales se derivan.

#### *Estrategia Nacional de Formación Continua 2022*

La mención de la territorialidad en el enfoque de la formación continua en la Estrategia Nacional de Formación continua, 2022, empieza en la sección de Antecedentes

al mencionar la garantía que estableció la formación continua en México, desde los primeros años de la actual administración, al definir los procedimientos de trabajo y organización para la implementación de estrategias estatales en los diversos contextos territoriales, con lo cual se asegura la pertinencia de la atención acorde con las diferentes zonas del país. Continúa con el marco normativo haciendo referencia a la Ley General de Educación de 2019, al mencionar que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social, y donde su revalorización persigue, entre otros, los fines de, Artículo 90°:

- IV. Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo a su contexto educativo;
- VI. Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor.

También se menciona en este documento de formación continua al Artículo 12° de la Ley Reglamentaria, del Artículo 3° en materia de Mejora Continua de la Educación, que el Estado garantizará que el personal en la Federación, las entidades federativas y municipios, se formen, capaciten y actualicen, entre otros temas, en lo relacionado con los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos, así como en las condiciones de vulnerabilidad social.

Se destaca la importancia del enfoque territorial de esta Estrategia al observar el énfasis que brinda a la relación entre formación continua y las necesidades, en los contextos regionales y locales, para guiar en esta línea de acción a las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México. Este énfasis se establece en el objetivo de la Estrategia:

Orientar la política nacional en materia de formación continua para maestras y maestros de Educación Básica, considerando sus necesidades formativas, contextos regionales y locales; a partir del establecimiento de directrices que acompañen la toma de decisiones y guíen a las Autoridades Educativas de los Estados y la Ciudad de México. Así mismo regular los procesos para la organización, seguimiento y validación del diseño de una oferta de formación continua que favorezca el desarrollo profesional docente, en el marco de los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la Nueva Escuela Mexicana.

Al plantear la perspectiva de la formación continua en Educación Básica, este documento refiere a la formación de saberes agregados a partir de la interacción de

múltiples actores y experiencias, donde las relaciones escuela-comunidad definen y complementan esta categoría asociada con la experiencia de vida y trayectoria profesional de los docentes en sus distintas funciones, diferentes entornos y diferentes espacios. Lo anterior es de suma importancia porque consolida el criterio de corresponsabilidad en el proceso de formación de saberes a partir de la experiencia de vida y de procesos relacionales y dialógicos establecidos entre la escuela, los docentes, la comunidad y los alumnos. Desde este punto de vista, el documento señala que es importante re-direccionar y reposicionar la práctica docente descentralizando la teoría pedagógica tradicional y planteando otras formas de construir conocimientos, donde se considere la diversidad y la inclusión, y metodologías didácticas donde estén las alumnas y los alumnos como parte de una comunidad, donde las figuras sociales sean considerados desde su corresponsabilidad en el quehacer educativo. De esta manera, se consolida la idea de formación continua en tanto la realidad de la escuela se alinea con el entorno y se retroalimentan sucesivamente; es cambiante continuamente en tanto es un proceso. En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe considerarse como continuo no sólo en el tiempo, sino también en la articulación de sus elementos y premisas fundamentales. Por esto es vital incluir a los actores de la comunidad, ya que la educación se fortalece cuando se promueven dinámicas compartidas, donde todas y todos aportan algo construido a partir de experiencia de vida en contextos comunes de evolución y desarrollo.

### *Estrategia Estatal de Formación Continua, 2023*

La Estrategia Estatal de Formación Continua 2023, de Tlaxcala, considera de inicio a las maestras y a los maestros como articuladores de la política educativa en su comunidad, que mediante su autonomía son capaces de integrar nuevas fuentes de saberes y aprendizajes. Retoma la Estrategia Nacional de Formación Continua 2022, y propone la gestión de la formación continua para consolidar capacidades de los docentes de Educación Básica, considerando sus necesidades profesionales, contextos regionales y locales, sobre la base de la reflexión de su práctica educativa y de acompañamiento.

Realiza un repaso de las condiciones y características socioeconómicas sobresalientes del territorio estatal en materia de vulnerabilidad, población indígena, pobreza multidimensional, situación de la mujer por violencia de género, y la combina con la situación de violencia entre pares en la escuela como el acoso y el bullying, señalando que es relevante en el medio escolar, pero también en la comunidad con

la cual se convive en el Estado. Este breve Diagnóstico de la problemática socioeconómica, combinada con aspectos destacados de la escuela, se consideran para ser abordados en la formación continua y su vínculo con la comunidad.

Después de realizar un breve repaso del desempeño general en materia de eficiencia y eficacia terminal, deja implícita la idea de su abordaje a través de la formación continua de los docentes, que permita que su práctica trascienda de una labor en el aula a una praxis social objetiva e intencional (Mata *et al.*, 2023), en la medida de la importancia que tiene para la formación integral de las alumnas y los alumnos y que las maestras y maestros reciban una formación adecuada a los requerimientos de la sociedad actual (Delgado-Coronado, 2019).

En esta línea de pensamiento y enfoque, junto con las necesidades de formación continua identificadas mediante consulta a las maestras y los maestros y de acompañamiento, esta Estrategia Estatal de Formación Continua 2023, ha propuesto abrir la convocatoria para implementar acciones de formación continua, vinculando los temas:

- Diseño de anteproyecto para prevenir violencias y promover una cultura de paz
- Fomento de la igualdad de género en el entorno educativo
- Activación de la participación social en entornos escolares
- Desarrollo del pensamiento crítico en el aula
- Protocolos para la prevención de la violencia y el consumo de drogas en la comunidad escolar
- La interculturalidad, pieza clave para una convivencia sana en la escuela
- Proyectos de innovación escolar y procesos de investigación educativa
- Intervenciones Socioeducativas para la Construcción de Entornos Seguros en las Escuelas
- Fundamentos para la Implementación de los planes y programas de estudio 2022, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana
- Curso para la Implementación del Libro de Texto: *Tlaxcala. Nuestro Patrimonio Cultural*
- Desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés a través de la Nueva Escuela Mexicana.

## Reflexiones del capítulo

El enfoque territorial para el análisis de los procesos educativos en general, y los procesos de formación continua en particular, deja ver su importancia para

comprender a la educación como una categoría integradora donde convergen agentes, sinergias y espacialidades, mediados por procesos culturales que no sólo cohesionan a los grupos humanos y sociedades, sino que las organizan para la creación de valor en sus diversas expresiones: humanísticas, constructivistas, relacionales, de moralidad y ética, pero también en sus expresiones tangibles tanto físicas como económicas.

En este contexto, la formación docente y la formación continua en general se convierten en un proceso capaz de crear condiciones para entender y comprender el fenómeno del desarrollo enmarcado en el territorio; condiciones que crean capacidades de adaptación, de retroalimentación, de transformación y cambio de manera sistemática e inducida de acuerdo con un esquema predeterminado de orientación, donde se incluyen todos los actores y agentes locales, en comunión con los intereses locales y bajo los elementos del entorno. Así, el territorio deja de ser un agente contenedor, relacional e independiente del desarrollo, y se convierte en agente del propio desarrollo; es decir, aquel que genera, motiva y construye desarrollo, y la educación el instrumento que lo guía. Estos elementos se encuentran presentes en los instrumentos directamente asociados con la formación docente y continua que rigen en la actualidad.

# **Las necesidades y perspectivas de la formación continua en los contextos territoriales rural y urbano de los municipios en el Estado de Tlaxcala**

## **Introducción**

**U**na escuela rural es un centro educativo que está alejado de las ciudades o medios urbanos, donde los niños conviven con su medio o entorno ambiental o naturaleza viva, mientras que los niños de las ciudades o entornos urbanos conviven más con ambientes construidos, modificados o artificiales. En el medio rural se desarrollan actividades agropecuarias y en los medios urbanos acciones de diversa naturaleza relacionadas con la industria, la construcción, el comercio y los servicios. Muchas veces los estudiantes pasan todo el día en la escuela rural, y en algunos casos incluso pernoctan en ella; esto se debe a las largas distancias que pueden existir con sus hogares. A diferencia de lo que ocurre en las ciudades, en el entorno rural suelen registrarse inconvenientes para los traslados debido a la falta de medios de transporte y de caminos en buenas condiciones.

En la escuela rural con frecuencia se viven situaciones particulares asociadas con su entorno y medio ambiente. Por su relativa dispersión, presenta dificultades para el desplazamiento a la escuela por parte de las y los alumnos, aumentando los costos de traslado, sobre todo en tiempo. En el medio urbano, además de existir mayor presencia de escuelas debido al incremento de demanda educativa, los desplazamientos son menores debido también a las facilidades de transporte. Por esta razón, en el medio rural la escuela algunas veces es un centro donde se sufre para llegar, pero otras veces es un refugio donde encontrar descanso; mientras que la escuela urbana tiene otra connotación para los niños, siendo un lugar de distracción y diversión y

encuentro con sus amigos, y otras veces un centro donde se les suele regañar por no llevar la tarea realizada. En ambos casos es necesario cambiar en los niños la idea malformada de escuela, lo cual podría realizarse mediante la utilidad práctica de los aprendizajes y mediante un cambio de la forma de ejercer una práctica docente atractiva y significativa para los niños.

Por estas razones, de características geográficamente diferentes de las escuelas, no sólo se advierte que la Educación Básica tendrá matices diferentes al implementarse, sino que también es necesario diferenciar dicho proceso de implementación de acuerdo con los requerimientos, elementos de contexto, necesidades pedagógicas y ritmos de aprendizajes de las alumnas y los alumnos.

En esta medida, la oferta de formación continua debe considerar las necesidades y perspectivas de formación de las diferentes figuras educativas, desde la opinión de los propios maestros de Educación Básica. A continuación, se presenta una revisión de tales necesidades y perspectivas de formación con base en los datos proporcionados por la encuesta de Detección de necesidades formativas, que realizó el PRODEP-Tlaxcala en el año 2022, donde captó información de 4,251 figuras educativas, de las cuales 3,383 son docentes, 651 directores, 33 ATPs, 37 supervisores, 116 técnicos docentes y 31 subdirectores.

### **La expresión territorial de las necesidades de formación según tema seleccionado por las figuras educativas de Educación Básica**

A continuación, se revisa la frecuencia de elección de cada uno de los 26 temas de formación continua propuestos por PRODEP-Tlaxcala en la Encuesta de necesidades de formación continua, 2022, bajo el enfoque territorial que consiste en delimitar y diferenciar las necesidades de formación continua de las figuras educativas en las áreas rural y urbana de cada municipio.

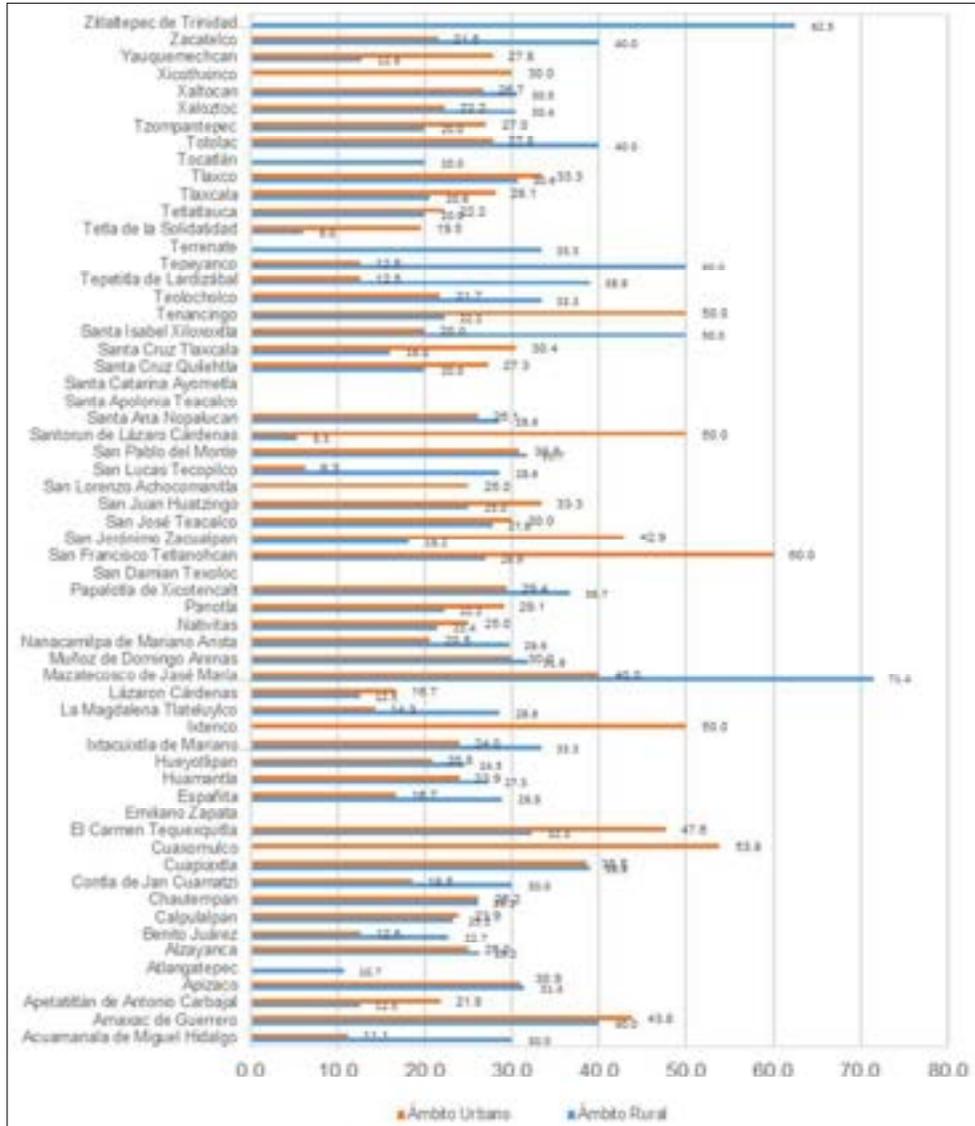
#### *Metodologías participativas y colaborativas*

Este tema es prioritario como necesidad de formación continua en los municipios Mazatecochco de José María Morelos y Zitlaltepec de Trinidad Sánchez Santos, ambos en sus ámbitos rurales, con el 71.4% y 67.5% de las figuras educativas,

## LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

respectivamente, seguidos de los municipios San Francisco Tetlanohcan y Cuaxomulco, ambos de naturaleza urbana, con 60% y 53.8%, respectivamente. Los municipios que menos eligen este tema como opción de formación continua son Tetla de la Solidaridad, con sólo 6%, Santórum de Lázaro Cárdenas, con 5.3% y San Lucas Tecopilco, con sólo 6.3% de figuras educativas. De las tres escuelas cuyos docentes eligieron este tema con menos frecuencia para su formación, dos se localizan en ámbitos rurales, y una en el ámbito urbano, distinguiéndose en general un ligero incremento en la tendencia del sector rural (gráfico 5).

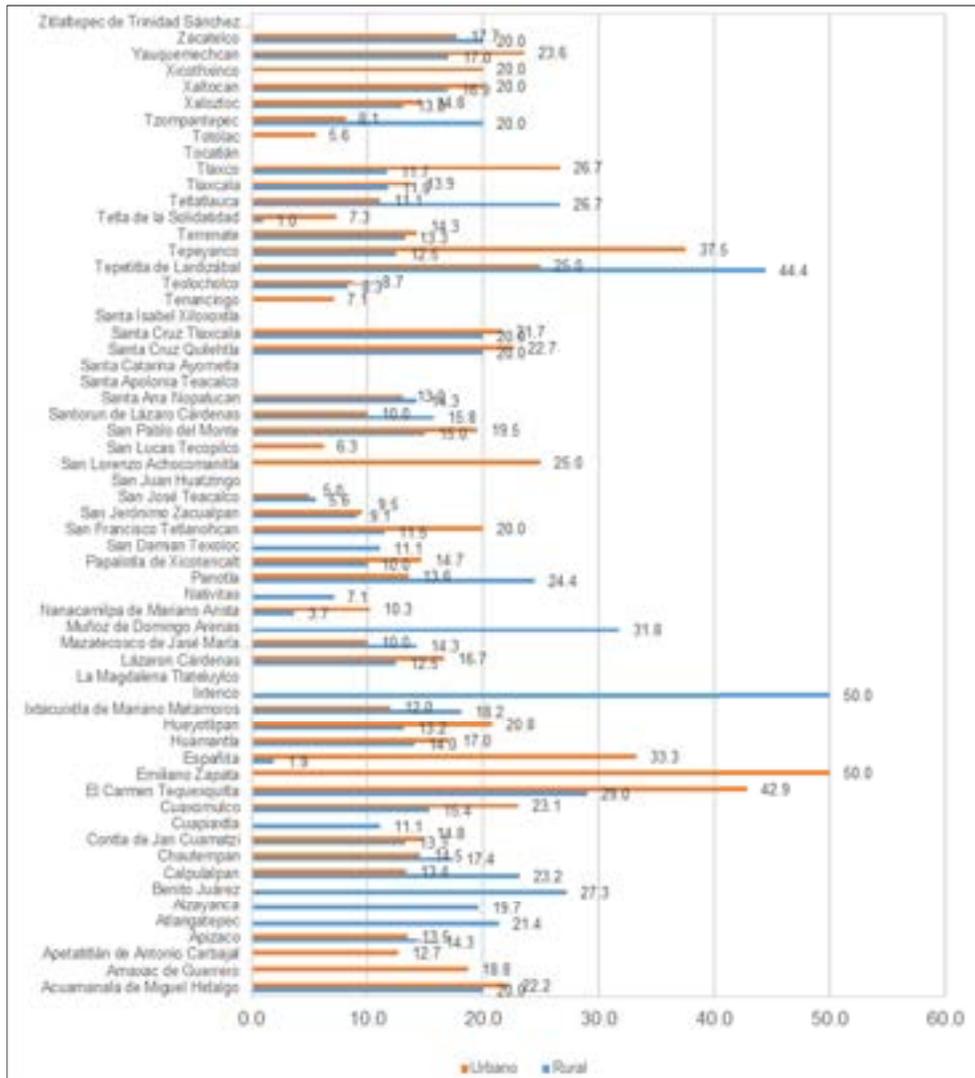
**Gráfico 5. Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Metodologías participativas y colaborativas como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 6. Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Herramientas y estrategias para la enseñanza de la comunicación y los diversos lenguajes como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

### *Herramientas y estrategias para la enseñanza de la comunicación y los diversos lenguajes*

La mayor elección de este tema se presenta en los municipios de Ixtenco y Emiliano Zapata, con el 50% de las figuras educativas cada uno, estando sus escuelas localizadas, en los medios rural y urbano respectivamente. Le siguen Tepetitla de Lardizábal y El Carmen Tequexquitla con 44.4% y 42.9% de figuras educativas que lo eligen como importante, con escuelas localizadas en los mismos contextos. Le siguen muy de cerca Tepeyanco, Españita y Muñoz de Domingo Arenas, con 37.5%, 33.3% y 31.8%, respectivamente, cuyas escuelas de los dos primeros están ubicadas en el medio urbano, y el tercero, en el medio rural.

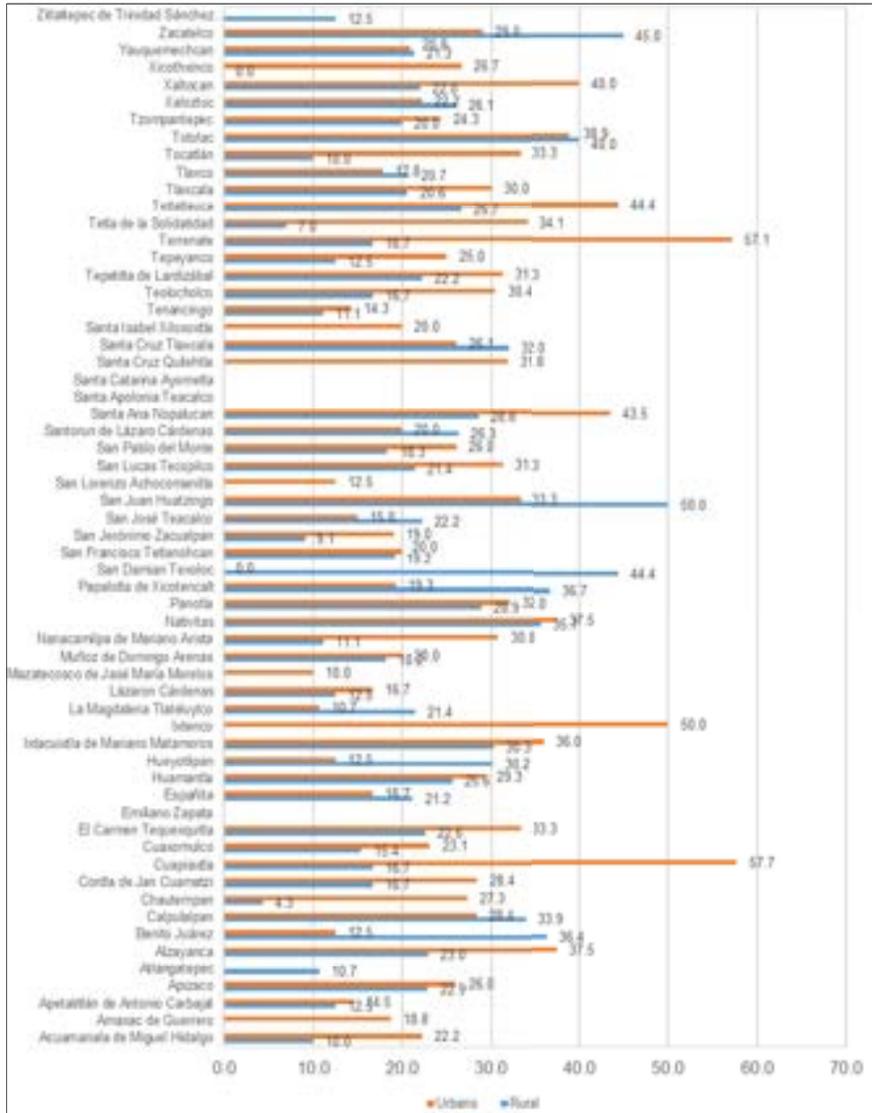
Los tres registros de elección más bajos de este tema se encuentran en el medio rural, Tetla de la Solidaridad, con el 1%, Nanacamilpa de Mariano Arista, con 3.7%, y Españita, con 1.9%. Estos últimos registros parecen indicar que la práctica docente de participación y colaboración en el medio rural de estos municipios no están demandando una atención prioritaria por parte de las figuras educativas que atienden a estas escuelas (gráfico 6).

### *La importancia de la mirada inclusiva en la educación*

En la elección de esta oferta se observa que, en general, las figuras educativas no coinciden en señalarlo como tema prioritario para su formación docente; la mayor parte de los municipios, tanto de ámbitos rurales como urbanos, registran frecuencias de elección que no llegan al 45% de las figuras educativas. Sólo el municipio de Emiliano Zapata llegó a registrar el 50%, que podría señalar a este tema como importante para su formación. En este tema, en su mayoría, los registros municipales oscilan entre 7% y 35% de elección para la formación continua, dominando con los mayores valores el medio urbano, principalmente de los municipios Tocatlán, Tetlatlauca, Santa Cruz Tlaxcala, San Juan Huactzinco y Acuamanala de Miguel Hidalgo, con 33.3%, 33.3%, 34.8%, 33.3% y 33.3%, respectivamente (gráfico 7).



**Gráfico 8: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Diversidad e inclusión en la educación como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

### *Diversidad e inclusión en la educación*

A pesar de su semejanza con el tema anterior referido a la importancia de la mirada inclusiva en la educación, en este tema se observan decisiones de prioridad de elección más sólidas y homogéneas, con registros que van en su mayoría desde el 10% hasta cerca de 60% de figuras educativas que lo señalan como importante para su formación continua, destacando los ámbitos urbanos de Cuapixtla, con 57.7%; Terrenate, con 57.1%; Ixtenco, con 50%; y Tetlatlauca, con 44.4% de figuras educativas. En los ámbitos rurales esta participación es más baja, destacando los municipios San Juan Huactzinco, con 50%; Zacatelco, con 45%, San Damián Texoloc, con 44.4%; y Totolac, con 40%.

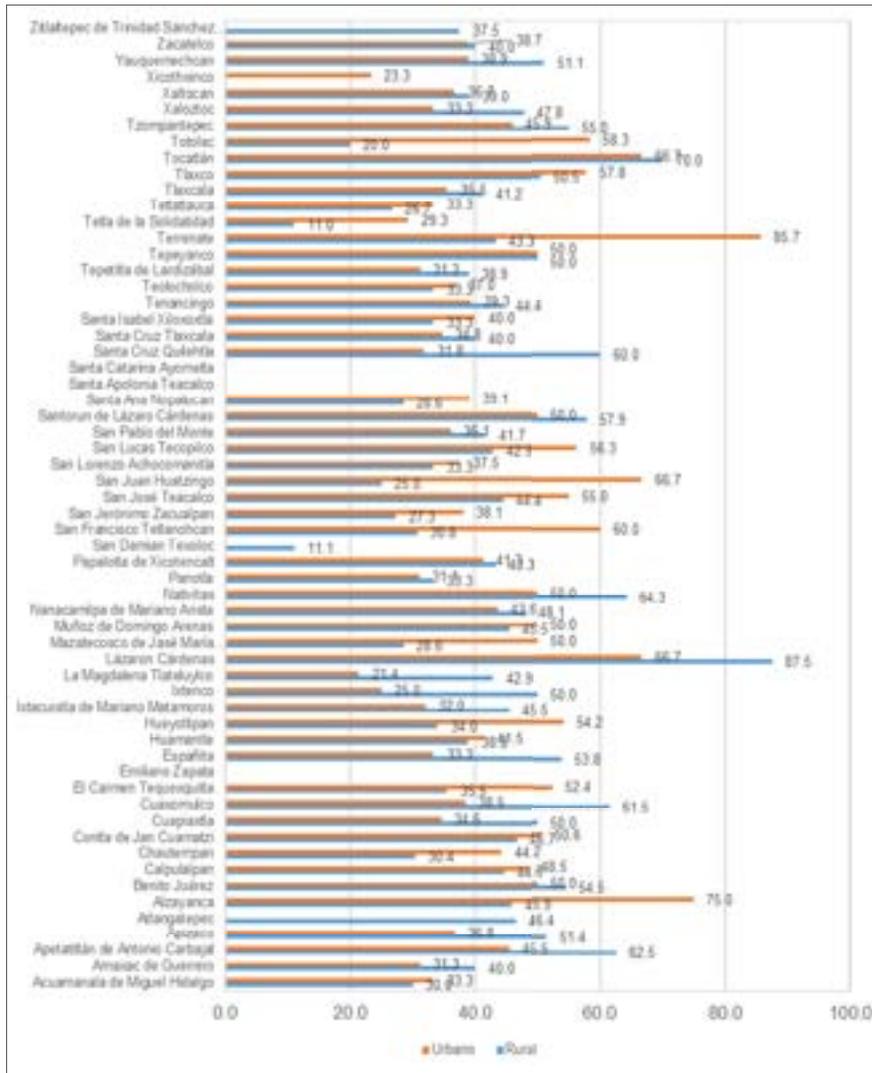
El registro más bajo en la elección de este tema lo posee el área rural de Chiau-tempan, con 4.3% de figuras educativas, y el sector rural del municipio Tetla de la Solidaridad, con 7% de figuras educativas (gráfico 8).

### *Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos*

Este tema es uno de los más uniformemente aceptados por todas las figuras educativas, junto al tema Trabajo por proyectos, en tanto son complementarios. Los porcentajes de elección casi se concentran de manera similar en todos los municipios y en los ámbitos geográficos rural y urbano, aunque se observan municipios y sectores donde tiene una aceptación mayor, tales son los casos del municipio Lázaro Cárdenas, en su sector rural, con 87.5% de frecuencia de elección; Terrenate, en su sector urbano, con 85.7%; y Atltzayanca, en su sector urbano, con 75% de figuras educativas que revalidan este tema como importante para su formación continua.

No se observan municipios ni áreas geográficas con valores muy bajos de frecuencia de elección. Los menores valores los poseen los municipios Tetla de la Solidaridad y San Damián Texoloc, con 11% cada uno. La gran mayoría de municipios y sectores, tanto rural como urbano, registran porcentajes de frecuencia de elección de este tema como importante para la formación continua, entre 25% y 60% de las figuras educativas (gráfico 9).

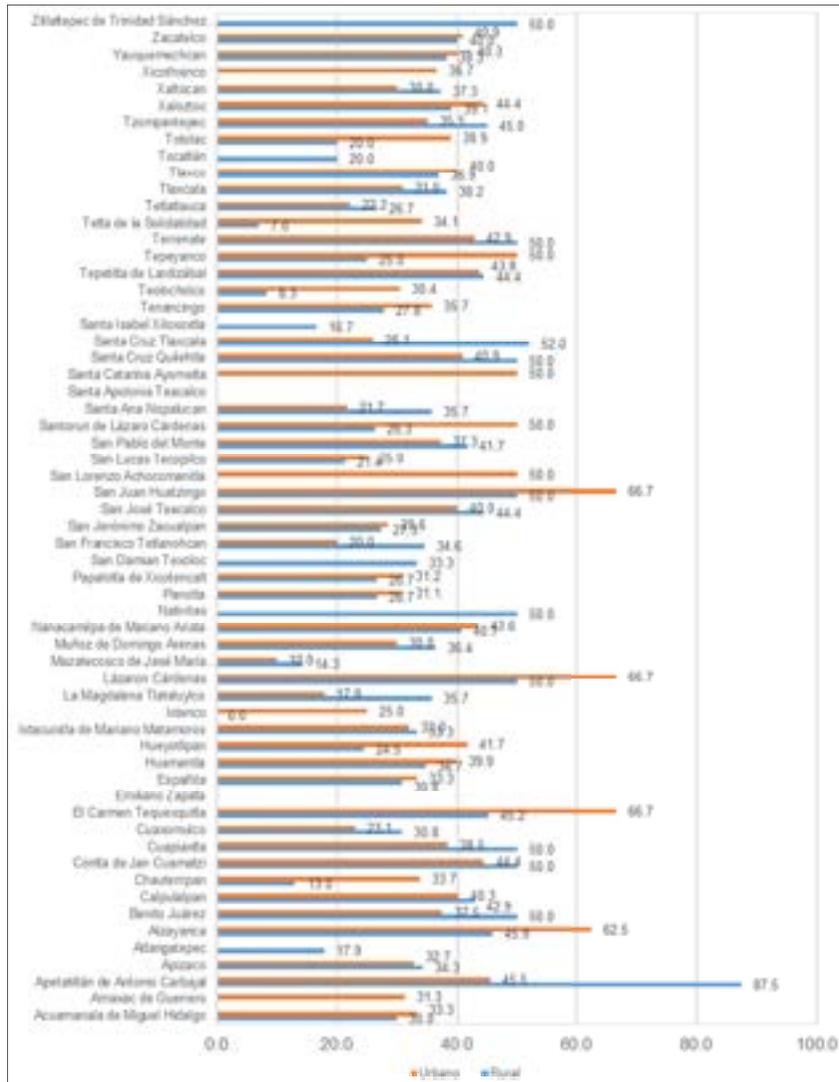
**Gráfico 9: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 10: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

### *Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación*

En este tema casi no se observa predominio alguno en su elección, ni a nivel municipal ni en los sectores geográficos donde se ubican las escuelas. Sin embargo, es importante mencionar que el mayor registro de aceptación lo tiene el sector rural del municipio de Apetatitlán de Antonio Carbajal, con 87.5% de figuras educativas; le siguen San Juan Huathzinco, con 66.7%; Lázaro Cárdenas, con 66.7%; El Carmen Tequexquitla, con 66.7%; y Atltzayanca, con 62.5%. La gran mayoría de municipios tiene registros de aceptación de este tema que van desde 10% hasta 50% (gráfico 10).

### *Estrategias de acompañamiento y seguimiento*

En este tema no se observan grandes diferencias entre municipios y sectores geográficos. Sólo Santa Apolonia Teacalco y Santa Isabel Xiloxotla despiden en sus respectivos registros de elección por parte de las figuras educativas, con 100% y 83.3%, respectivamente, y ambos lo hacen en sus ámbitos rurales. Parece existir un ligero predominio del ámbito rural frente al urbano al interior de cada uno. En Zitlaltepec de Trinidad Sánchez Santos hay un registro del 62.5% de las figuras educativas que lo elige como importante para su formación continua.

El registro mínimo de porcentaje de elección lo tiene el sector rural de Tetla de la Solidaridad, con 10% de figuras educativas. La gran mayoría de municipios, en sus sectores rural y urbano, poseen registros de elección de este tema que van desde 15% hasta 75%. La tendencia al predominio del sector rural frente al urbano parece indicar la mayor necesidad existente en el medio rural de acompañamiento y seguimiento (gráfico 11).

### *Metodologías y herramientas de evaluación formativa*

Este tema representa la distribución más homogénea de las frecuencias de elección, de todos los temas propuestos por PRODEP para consulta. Sólo un municipio repunta en el ámbito urbano con un valor de 77.8%, que corresponde a Tetlatlauca. También se presentan tres únicos registros con valores bajos y corresponden a Tetla de la

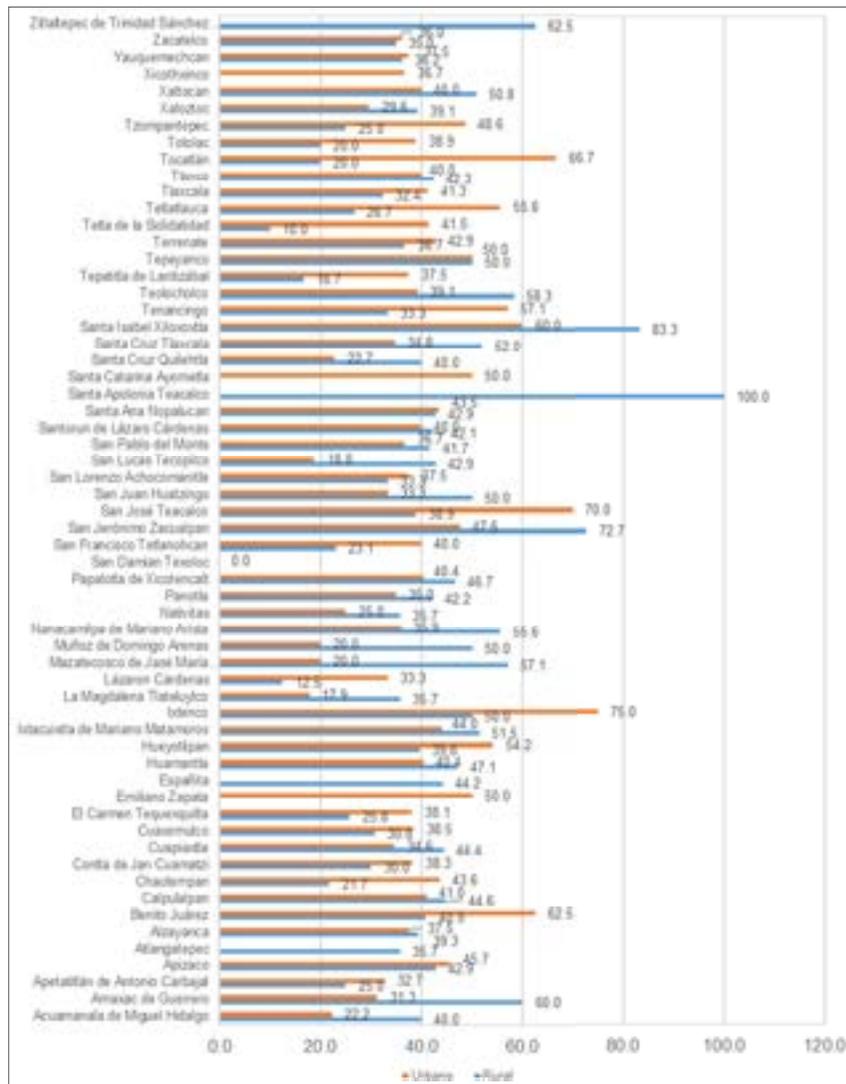
Solidaridad, con 8%; La Magdalena Tlatelulco, con 10.7%; y San Damián Texoloc, con 11.1% de figuras educativas que mencionan este tema como prioritario para su formación.

La mayor parte de los registros de elección de este tema como importante para la formación continua se encuentra entre 15% y 50%. La homogeneidad de esta distribución también se presenta por sectores, tanto rural como urbano, todo lo cual nos muestra que existe una proporción que, de repente no es la mayoría, pero sí es preocupación de las figuras educativas para formarse en la evaluar los avances de sus alumnos con retroalimentación; es decir, formativamente (gráfico 12).

### *Trabajo por proyectos*

El comportamiento gráfico de este tema revela situaciones importantes relacionadas con las necesidades de formación continua. Primero, nos indica la alta demanda de formación en este tema, lo cual está asociado directamente con la formación en evaluación de la enseñanza a través de proyectos, que hemos comentado líneas arriba. Esto último deriva de los altos porcentajes de registros de elección en cada municipio y en cada sector geográfico, la mayoría de los cuales van desde 30% a 80%. Segundo, se observa una ligera predominancia hacia la mayor demanda de este tema en el sector rural que en el sector urbano, lo cual es razonable en tanto la pedagogía del sector rural está vinculada con el entorno, que se aborda a través de proyectos, más que en el sector urbano. Tercero, no obstante existir una ligera tendencia a mostrar que el sector rural tiene mayor demanda en este tema, el sector urbano está incrementando su interés por este tipo de metodología, a tal punto que, incluso, en municipios como Xaltocan, Terrenate, Santa Cruz Tlaxcala, Santa Ana Nopalucan, San Juan Huactzinco, Ixtenco, Hueyotlipan, El Carmen Tequexquitla, Chautempan, Alzayanca, Amaxac de Guerrero y Acuamanala de Miguel Hidalgo, los registros de las preferencias de las figuras del sector urbano sobre este tema son bastante superior al sector rural (gráfico 13).

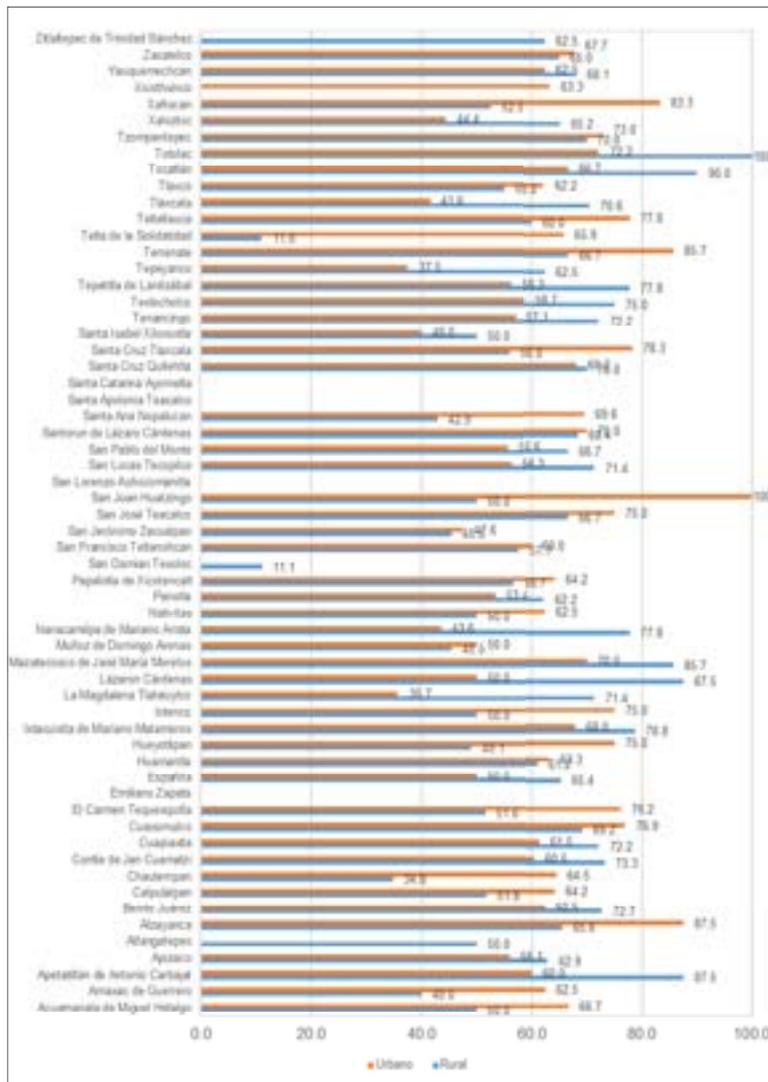
**Gráfico 11: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Estrategias de acompañamiento y seguimiento como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).



**Gráfico 13: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Trabajo por proyectos como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

### *Estrategias y herramientas de aprendizaje*

De considerarse la modalidad del aprendizaje situado, es posible esperar que todos eligieran este tema como uno de los más importantes y que va al alza su interés. En este tema se observa un comportamiento un tanto homogéneo en los municipios y en los sectores geográficos; se aprecian algunas diferencias importantes entre los ámbitos rural y urbano en pocos municipios como por ejemplo Totolac, Tocatlán, Tetla de la Solidaridad, Tepeyanco, Tenancingo, Santa Cruz Quilehtla, Chautempan y Benito Juárez, pero en todos los demás municipios las diferencias no son tan amplias y no se distinguen supremacías de un ámbito geográfico sobre otro.

Lo anterior podría también estar indicando un manejo cuasi uniforme de las metodologías de aprendizaje, lo cual señala el alejamiento de la modalidad del aprendizaje situado que se logra a partir de la enseñanza vía proyectos, y como aún existe una amplia demanda formativa, es posible que el tema de Estrategias y herramientas de aprendizaje tenga en lo sucesivo más homogeneidad (gráfico 14).

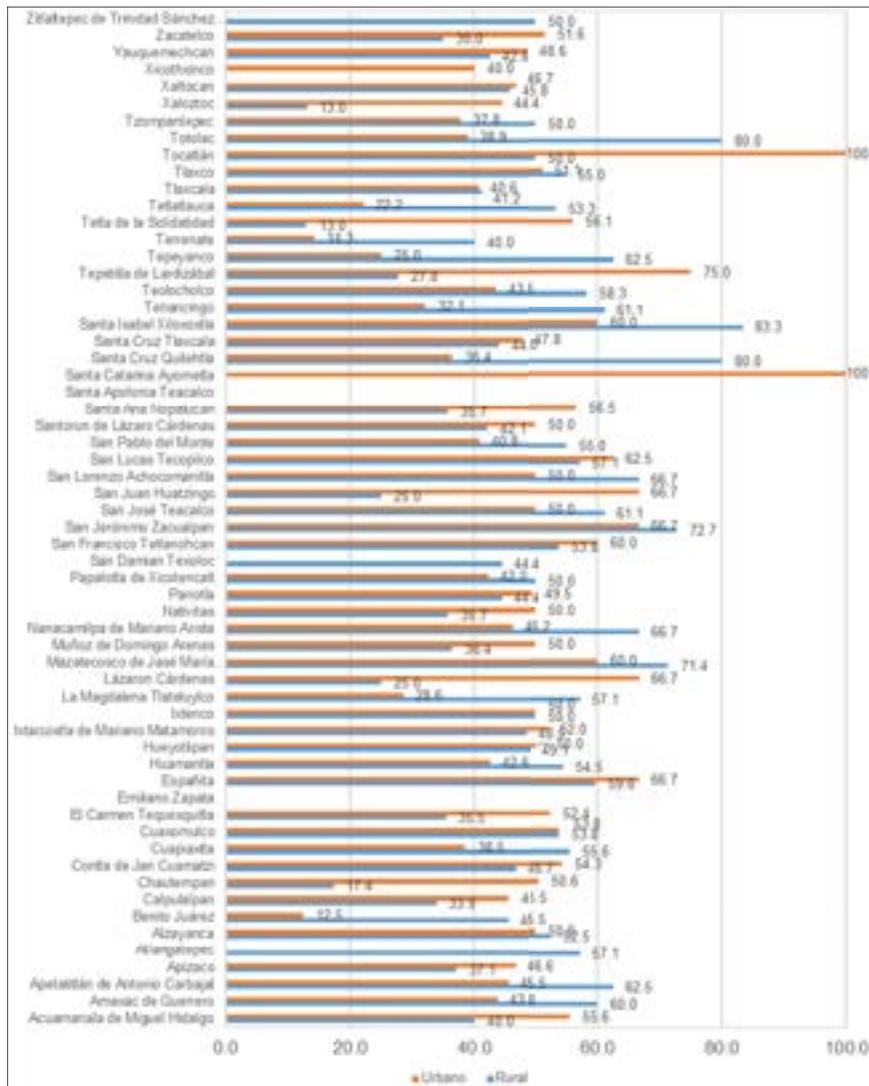
### *Colaboración para el aprendizaje*

En todos los municipios este tema reporta sus mayores concentraciones de elección entre 10% y 40%. Sólo algunos alcanzan registros que superan el 50% de frecuencia de elección como tema de importancia, tales como Teolochocho, con 58.3%; Tenancingo, con 58.3%; Santa Isabel Xiloxotla, con 66.7%; Santa Ana Nopalucan, con 57.1%; y Amaxac de Guerrero, con 60%. Todos los demás municipios poseen menos de 50% de elección, llegando incluso a 7% que lo tiene el sector rural de Tetla de la Solidaridad.

Desde el punto de vista territorial, en este tema domina el sector rural frente al sector urbano. De los cinco registros más importantes de elección que superan el 50% de los municipios que hemos mencionado, todos, corresponden al sector rural. El sector urbano, como máximo, alcanza registros de hasta 50% de figuras que lo eligen como importante para su formación.

Estas dos expresiones a favor del sector rural se correlacionan con los temas Trabajo por proyectos y Estrategias de acompañamiento y seguimiento, donde las figuras educativas del sector los priorizan como temas de formación continua. Esto se presenta ante la posible necesidad de incrementar esfuerzos en el sector rural para complementar la práctica docente y de otras figuras educativas (gráfico 15).

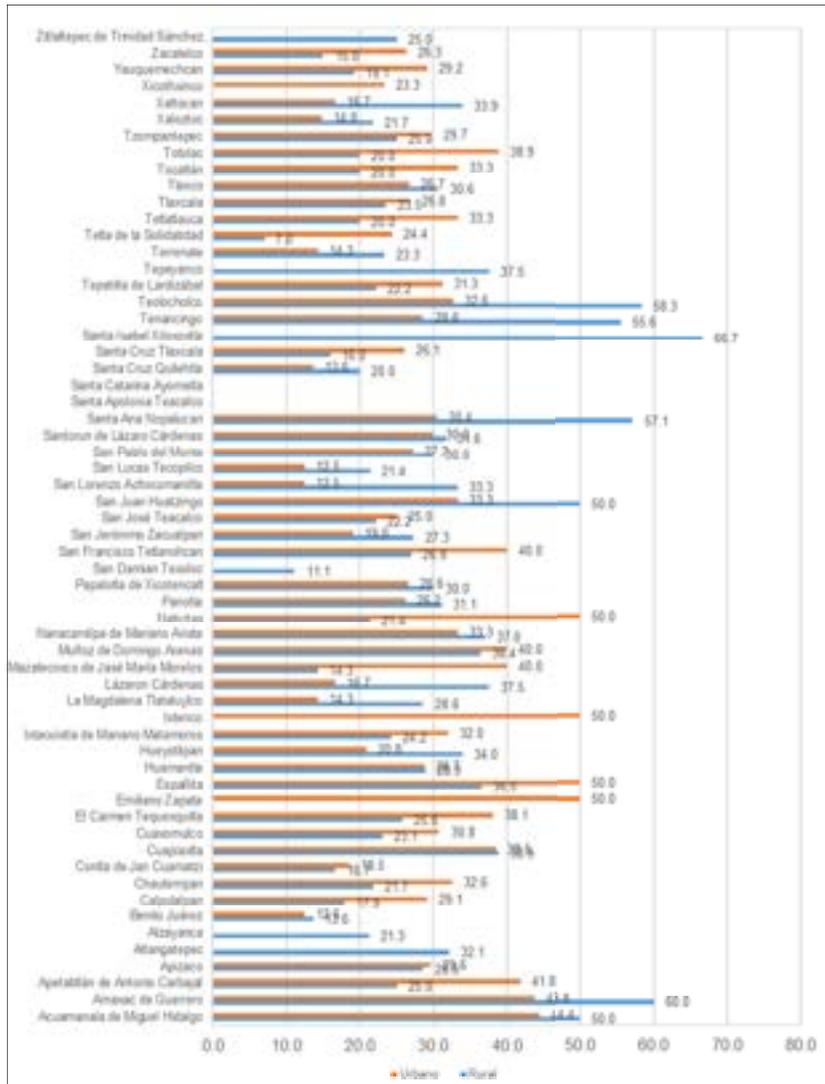
**Gráfico 14: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Estrategias y herramientas de aprendizaje como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

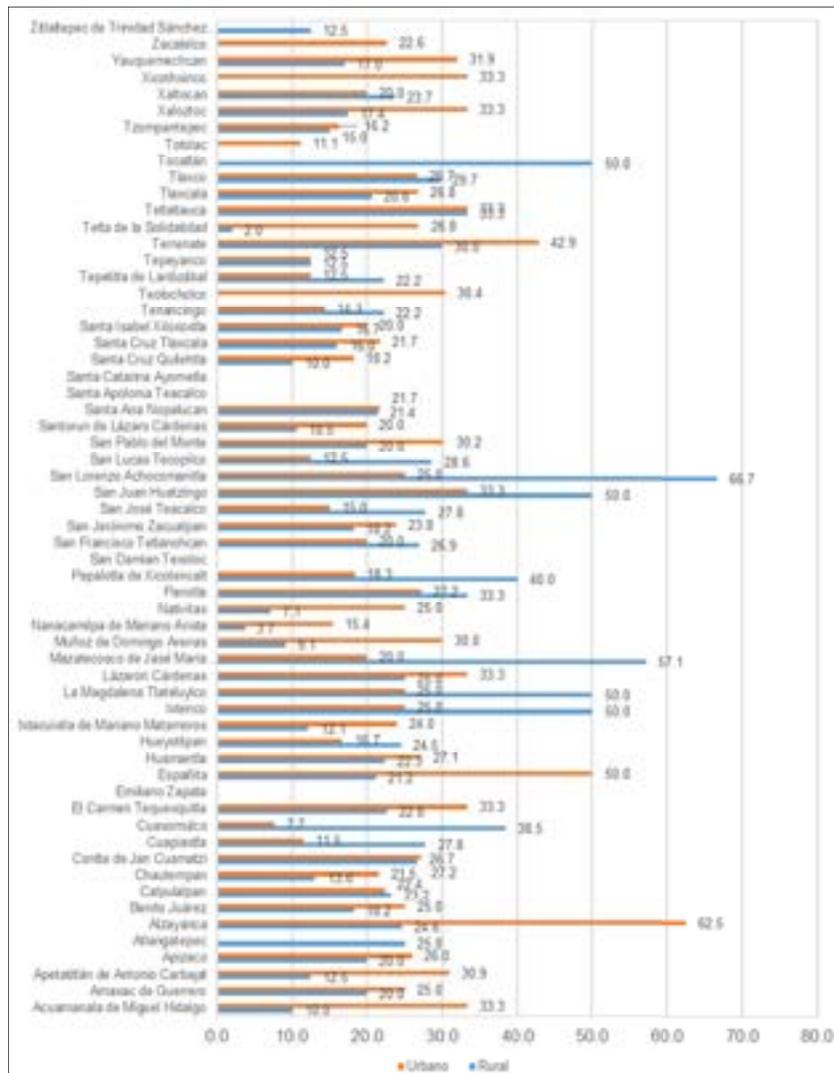
LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 15: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Colaboración para el aprendizaje como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

**Gráfico 16: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

### *Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

Este tema no reporta altos registros en la mayor parte de municipios, estando la mayoría por debajo de 30% de figuras educativas que lo eligen como importante para su formación continua, llegando a registrar valores muy bajos como el que posee el sector rural de Nanacamilpa de Mariano Arista, con 3.7%. Sin embargo, se aprecian ciertos municipios que registran altos valores como los San Lorenzo Ach comanitla, con 66.7% y Mazatecochco de José María Morelos, con 57.1%, ambos en el sector rural. Podría afirmarse, entonces, que este tema tiene gran importancia para el sector rural, pero también tiene importancia para el sector urbano (gráfico 16).

### *Uso de diversas herramientas educativas virtuales*

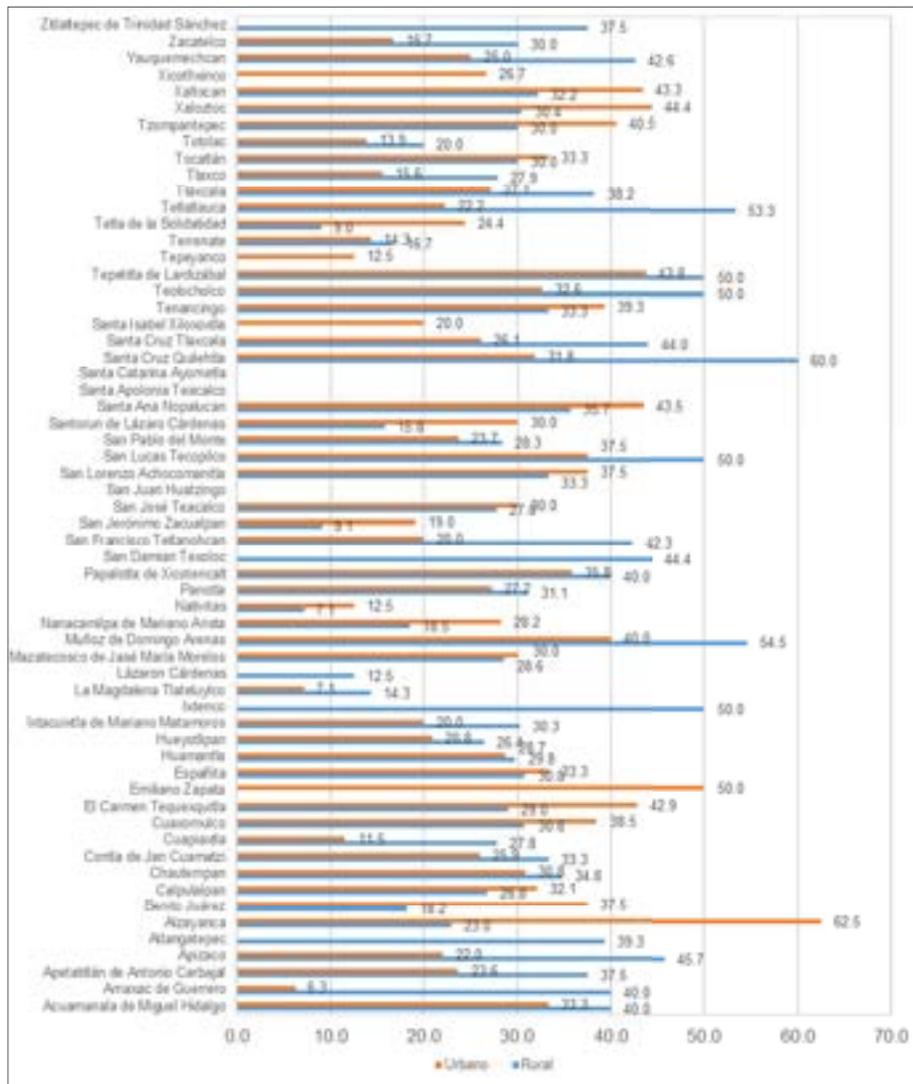
Igual que el tema anterior relacionado con el Cuerpo y las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este también se aprecia un ligero predominio del sector rural respecto al sector urbano. Existen más sectores rurales que urbanos donde se afirma la importancia de este tema para la formación continua, lo cual se debe a las dificultades que ofrecen como condición de traslado hacia las escuelas de Educación Básica. Además, se observa que, en aquellos municipios donde los ámbitos rurales son mayores a los urbanos, los porcentajes de figuras que lo eligen son mucho más altos que cuando los ámbitos urbanos son mayores a los rurales. Los dos municipios más importantes que lo eligen para la formación continua corresponden a ámbitos rurales, y pertenecen a Santa Cruz Quilehtla, con 60% y a Tetlatlauca, con 53.3% (gráfico 17).

### *La perspectiva de género en la educación*

Algo importante en este tema es que reporta los registros más bajos de todos los temas que dispuso PRODEP en la encuesta realizada el 2022 para la elección de necesidades de formación continua. Aquí, la cantidad de municipios donde el sector rural reporta mayores porcentajes de figuras que lo eligen como importante, es igual a la cantidad de municipios donde el sector urbano es mayor, con lo cual no es posible afirmar que en el Estado esté dominando un sector frente al otro.

Lo que sí es posible afirmar, es que al interior de los municipios prevalece un sector, ya sea rural sobre el urbano, como ocurre en Zacatelco, Tzonpantepec, Totolac, Tepetitla de Lardizábal, Nativitas, Españita y Alzayanca; o el urbano frente al rural, como ocurre en Xocohtxincó, Tlaxco, Tetlatlauca, Tepeyanco, Santa Cruz Quilehtla, y otros. Muchos municipios no reportan datos en este tema (gráfico 18).

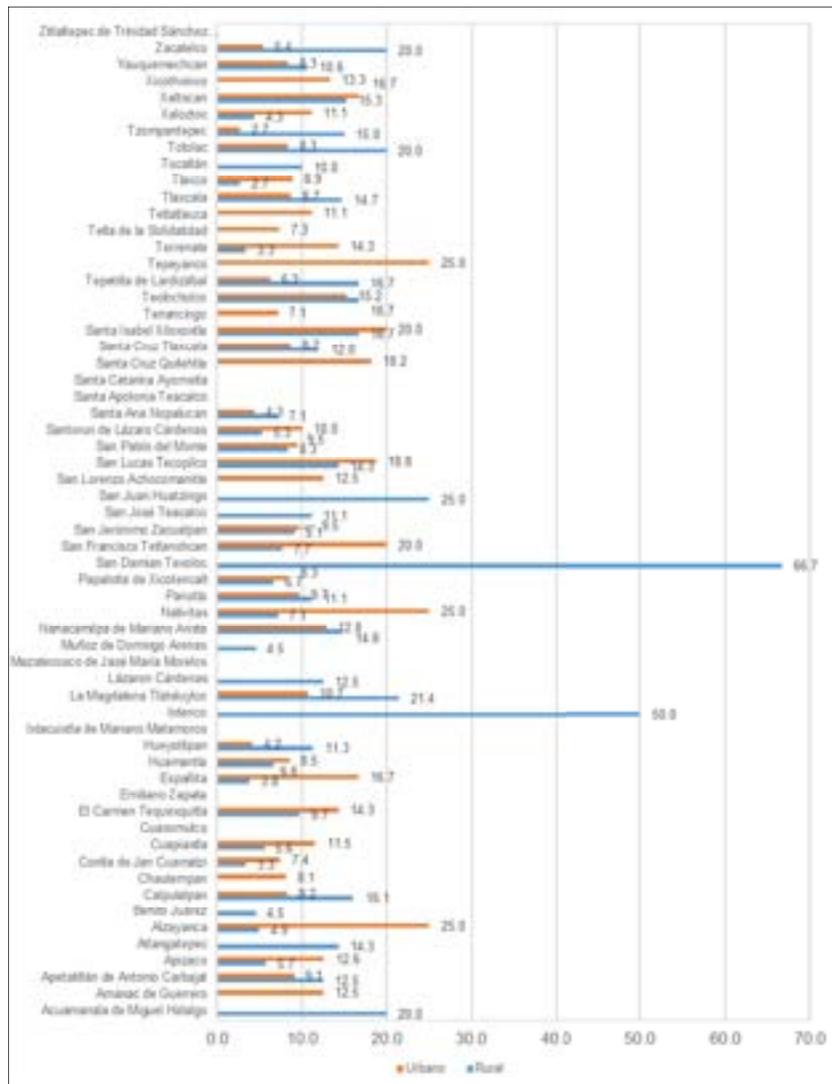
**Gráfico 17: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Uso de diversas herramientas educativas virtuales como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 18: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema La perspectiva de género en la educación como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

### *Género y diversidad sexual en la educación*

Este tema corrobora la escasa importancia que las figuras de Educación Básica otorgan a los temas de género, sexualidad y derechos reproductivos en su formación. Sólo una pequeña proporción (20%) de figuras educativas, plantean la importancia este tema para su formación. Se aprecia, igual que en el tema La perspectiva de género en la educación, una ligera tendencia mayoritaria del sector rural frente al urbano. Ocurrió lo mismo con La perspectiva de género.

Es importante analizar este tema más a profundidad en la medida que sabemos de los problemas existentes en las comunidades y escuelas en aspectos de violencia de género, abuso sexual y trata infantil, de tal forma que se esperaría un mayor interés; sin embargo, esto no se refleja en las estadísticas de consulta realizada (gráfico 19).

### *Herramientas para la comunicación asertiva*

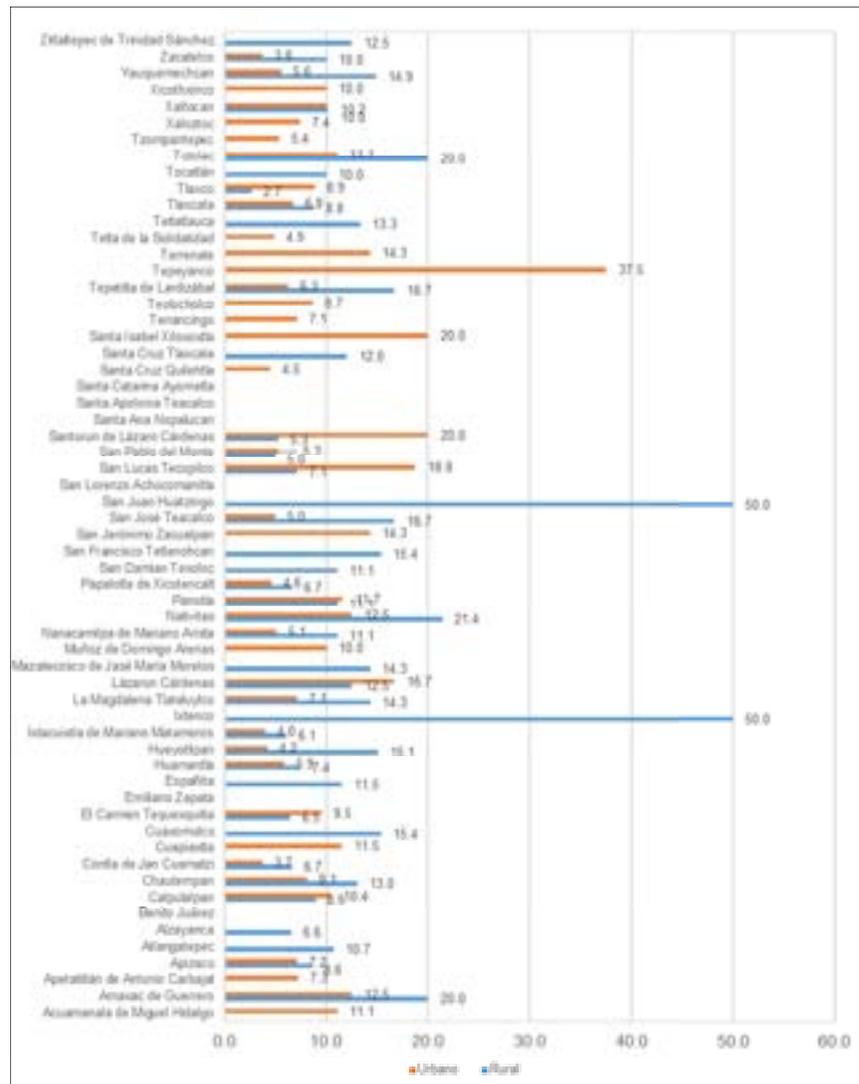
En este tema no se observan grandes proporciones de figuras educativas que lo eligen como uno de los más importantes para su formación continua. En materia territorial, se observa una ligera tendencia al predominio del sector urbano frente al rural. De los tres municipios más importantes en la frecuencia de elección de este tema para la formación continua, dos corresponden al sector urbano (gráfico 20).

### *La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas*

Este tema es elegido como importante en la formación continua por pocas figuras de Educación Básica en cada municipio, donde la mayoría apenas alcanza el 30% de figuras educativas. Se observa una tendencia más o menos predominante del sector rural frente al medio urbano, lo cual se justifica en la medida que es el medio rural el de mayor arraigo, mientras en el medio urbano aún no se llega a comprender por completo la interculturalidad, y menos desde el enfoque crítico de la otredad (gráfico 21).

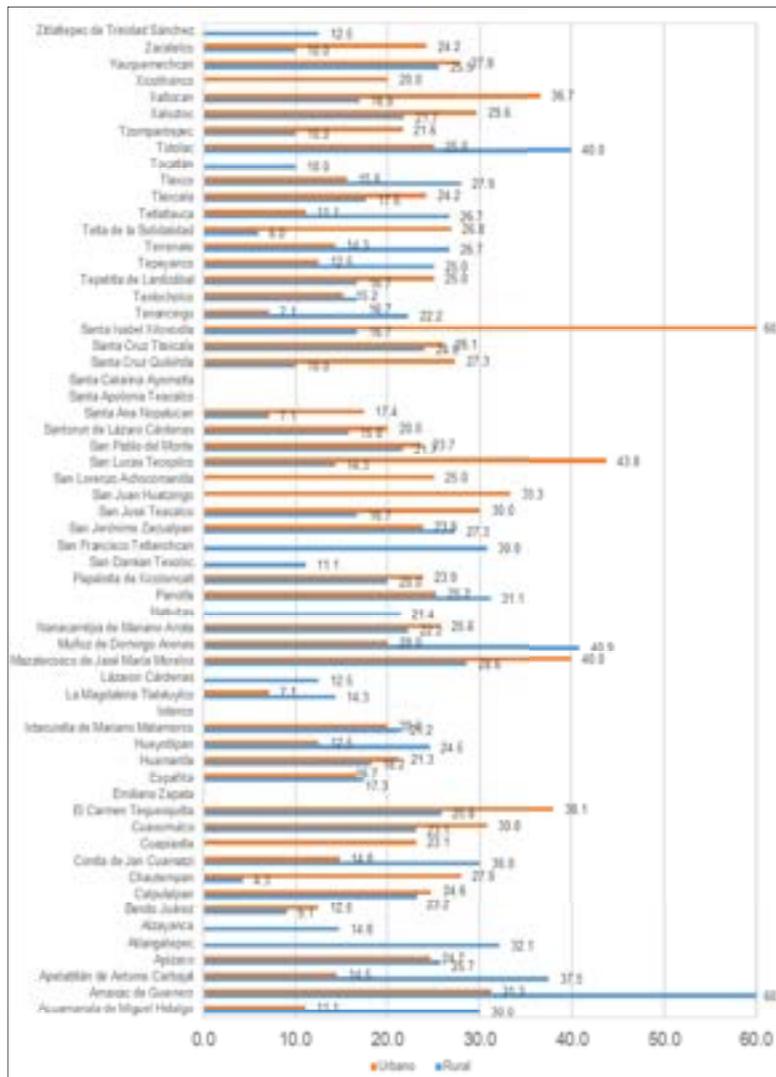
LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 19: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Género y diversidad sexual en la educación como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

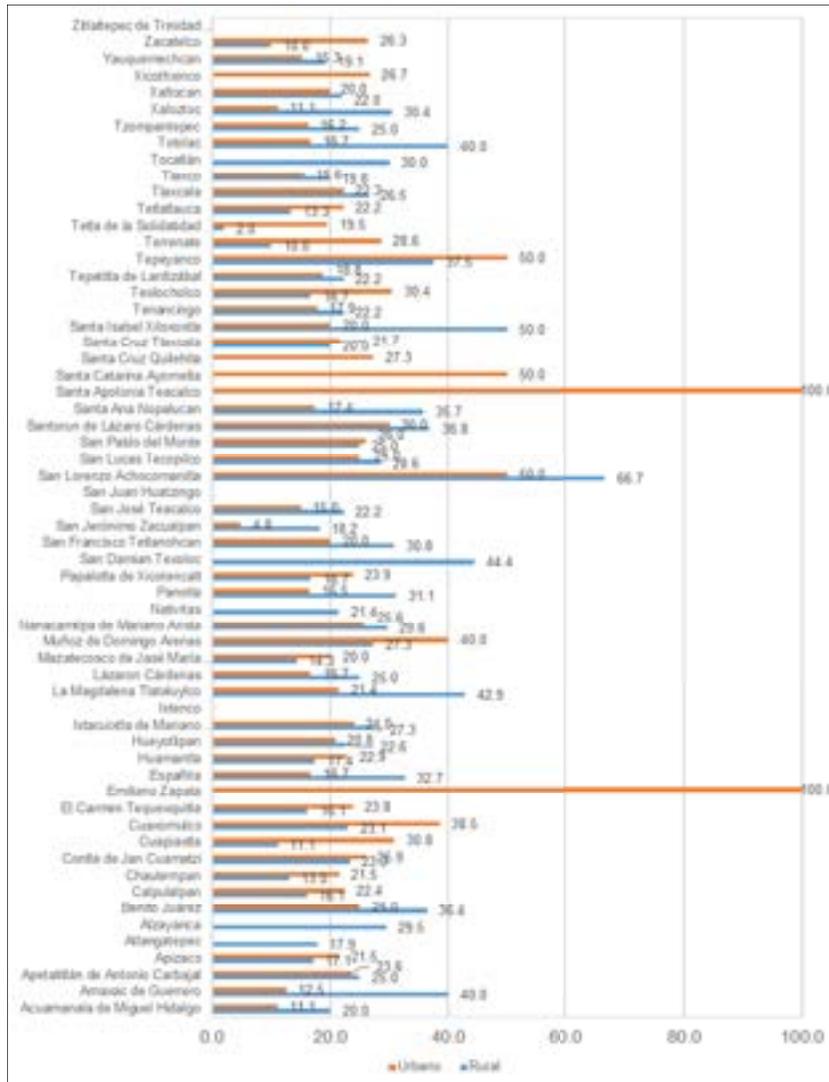
**Gráfico 20: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Herramientas para la comunicación asertiva como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

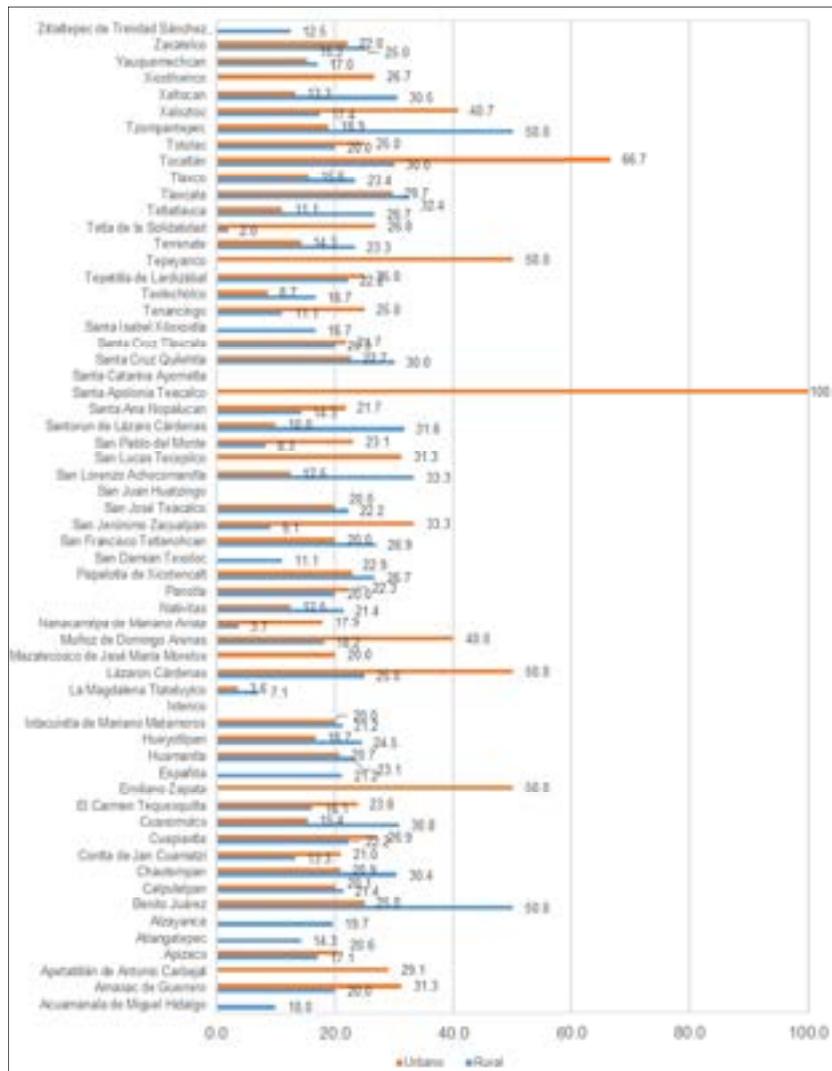
LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 21: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

**Gráfico 22: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Herramientas para la inclusión en la práctica educativa como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

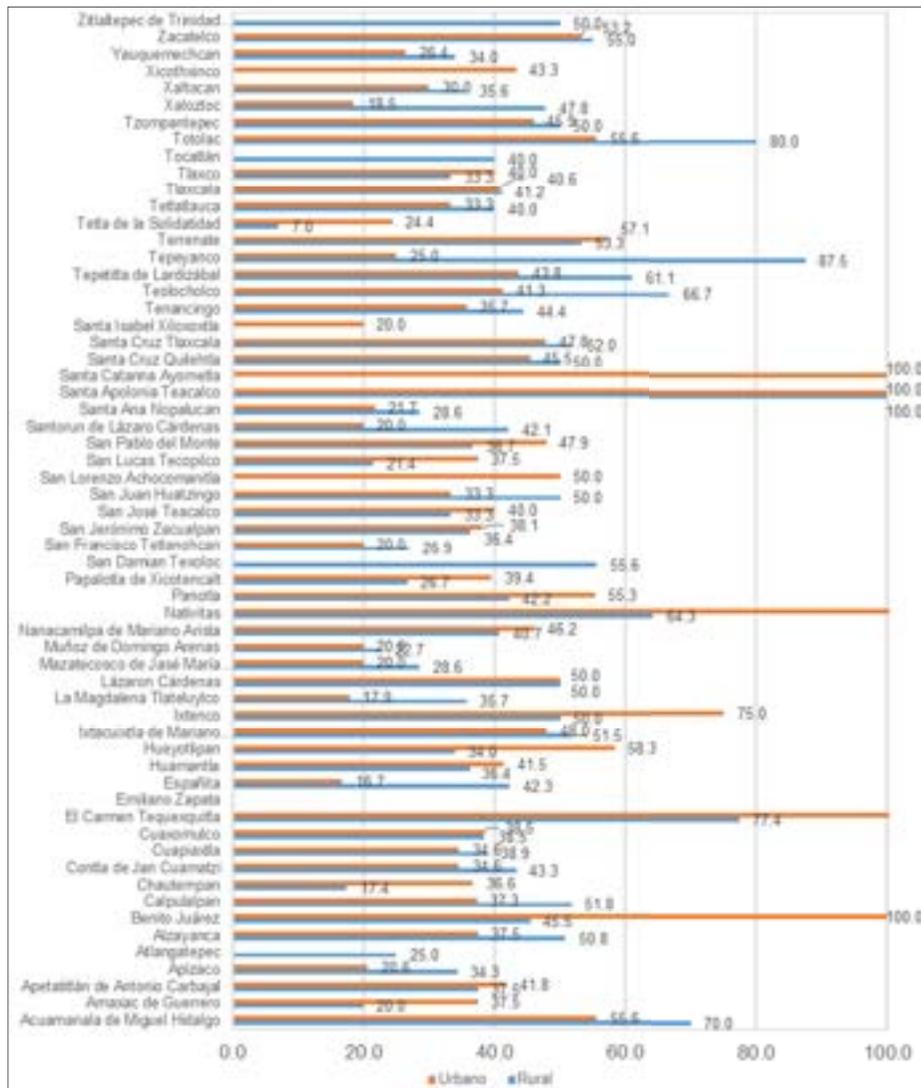
### *Herramientas para la inclusión en la práctica educativa*

Este es otro tema que revela bajo interés de las figuras educativas como tema prioritario en su formación continua. En la mayoría de los municipios se alcanza un 30% como máximo. Se distingue una tendencia predominante del medio urbano en este tema, en donde, de los seis municipios más importantes de elección, en cinco predomina el medio urbano y sólo en uno el rural. Los 5 sectores urbanos pertenecen a Santa Apolonia Teacalco, con 100%; Tocatlán, con 66.7%; Tepeyanco, con 50%; Lázaro Cárdenas, con 50%; y Emiliano Zapata, con 50%. El único sector rural que tiene un porcentaje medio pertenece al municipio Benito Juárez, con 50% de figuras educativas (gráfico 22).

### *Codiseño del programa analítico y planeación didáctica*

Se distinguen en este tema importantes proporciones de figuras educativas que coinciden en señalar su importancia para la formación continua. Se observa una mayor cantidad de municipios donde el sector rural posee más figuras educativas que avalan este tema, que en el sector urbano. No obstante, hay algunos municipios donde predomina el sector urbano como Santa Catarina Ayometla, Nativitas, El Carmen Tequexquitla y Atltzayanca, con el 100%. En general, parece que el sector rural de la mayor cantidad de municipios avala este tema como prioritario en su formación, pero el sector urbano de ciertos municipios reclama con mayor intensidad este tema en su formación (gráfico 23).

**Gráfico 23: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Codiseño del programa analítico y planeación didáctica como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).



### *Elaboración del diagnóstico escolar*

Este tema revela su prioridad de elección más homogénea en el medio urbano de todos los municipios, mientras que en el medio rural es más disperso. Sin embargo, el medio rural posee los registros de aceptación más importantes, destacando San Juan Huatzingo, con el 100%; seguido de Zitlaltepec de Trinidad Sánchez Santos, con 75% y San Jerónimo Zacualpan, con 72.2%; pero también este sector tiene el registro más bajo que corresponde a Tetla de la Solidaridad, con 6%. Los más importantes registros de aceptación de este tema en el sector urbano los tienen los municipios san Juan Huatzingo, con 66.7% y Santa Ana Nopalucan, con 65.2%.

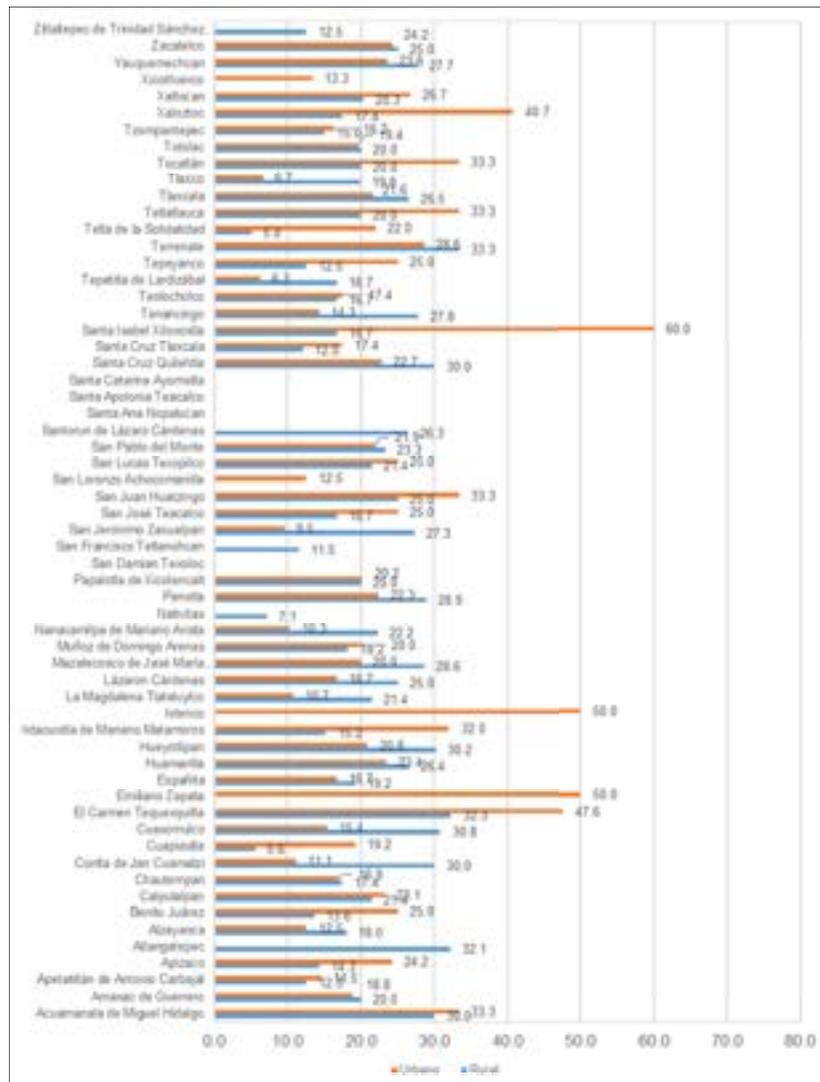
Lo anterior muestra una importante aceptación de este tema en ambos sectores territoriales, principalmente en el medio urbano, donde tal aceptación se comporta más homogéneamente, en tanto el sector rural ofrece mayores diferencias en tal elección (gráfico 24).

### *Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones*

Algo importante que revela este tema es la coincidencia de opinión en diversos municipios sobre su importancia para la formación continua, con casi las mismas frecuencias en las figuras educativas de ambos sectores territoriales, rural y urbano. Este proceso ocurre en 30 municipios de 50 que se tiene información completa en este tema; es decir, esta coincidencia ocurre en el 60% de municipios. En los municipios donde hay más diferencias entre lo urbano y lo rural puede existir más proporción que elige este tema en el sector urbano que en el sector rural, tal como ocurre en Xaloztoc, Tocatlán, Tetla de la Solidaridad, Tepetitla de Lardizábal, Tenancingo, San Francisco Tetlanochcan, Nativitas, Mazatecochco de José María Morelos, Lázaro Cárdenas, El Carmen Tequexquitla, Benito Juárez y Acuamanala de Miguel Hidalgo; donde el sector rural es más importante es en: Totolac, Tetlatlauca, Cuaxomulco y Alzayanca. De cualquier forma, se observa una tendencia preponderante a unificar criterios geográficamente distribuidos, lo cual quiere decir que para la mayoría de municipios este tema es importante; existiendo municipios donde el medio urbano es mayor al medio rural (gráfico 25).



**Gráfico 26: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Alfabetización emocional como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

### *Alfabetización emocional*

En la elección de este tema como opción de importancia para la formación continua de las figuras educativas, se observa un comportamiento similar al tema antes tratado de Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones, lo cual se entiende por el carácter complementario que tienen sus contenidos. Domina levemente la necesidad que manifiesta el sector urbano frente al sector rural, donde los más importantes registros los tienen Santa Isabel Xiloxoxtla, con 60% de las figuras educativas de su sector urbano, Ixtenco y Emiliano Zapata, con el 50% de sus figuras educativas cada uno, El Carmen Tequexquitla, con 47.6%; y Xaloztoc, con 40.7% (gráfico 26).

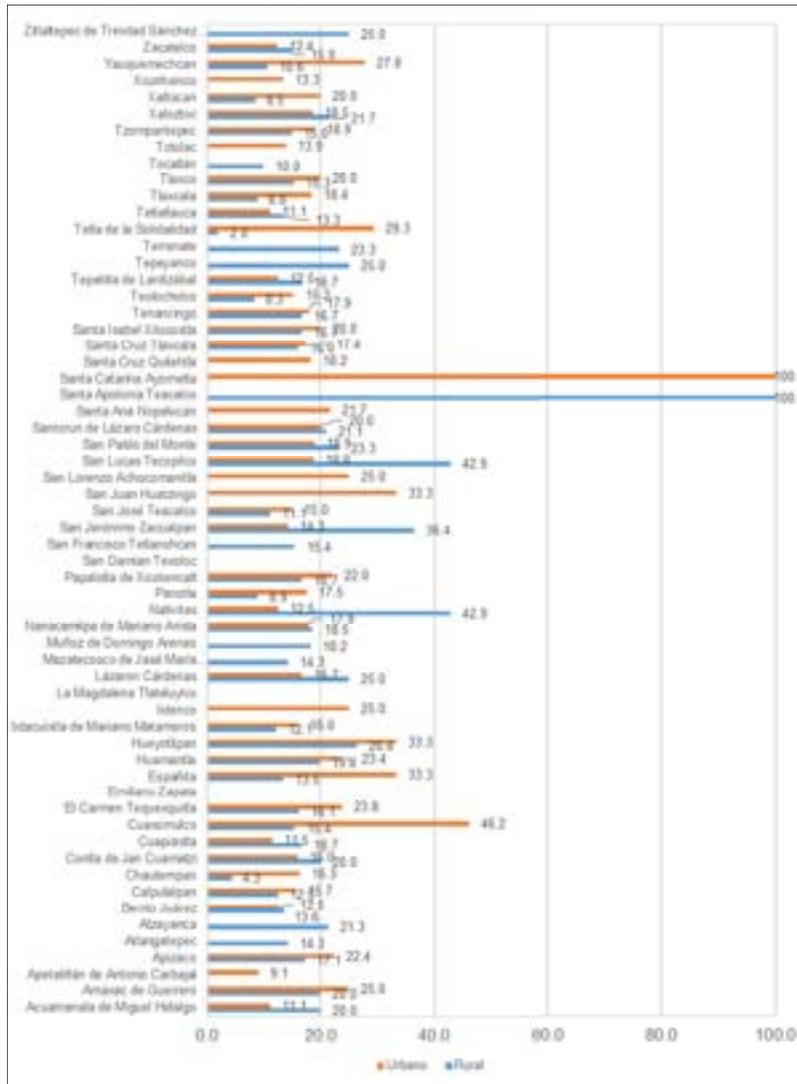
### *Liderazgo democrático y trabajo colegiado*

Este es un tema en el que las figuras educativas de casi todos los municipios y en ambos sectores, rural y urbano, no muestran gran interés para su formación continua. No supera el 30% de elección por parte de las figuras educativas, y es el tema que con el más bajo porcentaje de elección con apenas 2%, que corresponde a Tetla de la Solidaridad. Se observa también una ligera tendencia a priorizar este tema en las figuras educativas del sector urbano, más que en figuras educativas del sector rural (gráfico 27).

### *La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales*

Es un tema que no posee prioridad en la elección de las figuras educativas consultadas. La mayoría de municipios y sectores geográficos no rebasan el 30% de sus figuras educativas que eligen a este tema como importante para su formación continua. Lo que sí se reconoce es una ligera mayor proporción que poseen las figuras educativas que atienden escuelas del sector rural, frente a las del sector urbano en la elección de este tema como importante en su formación continua (gráfico 28).

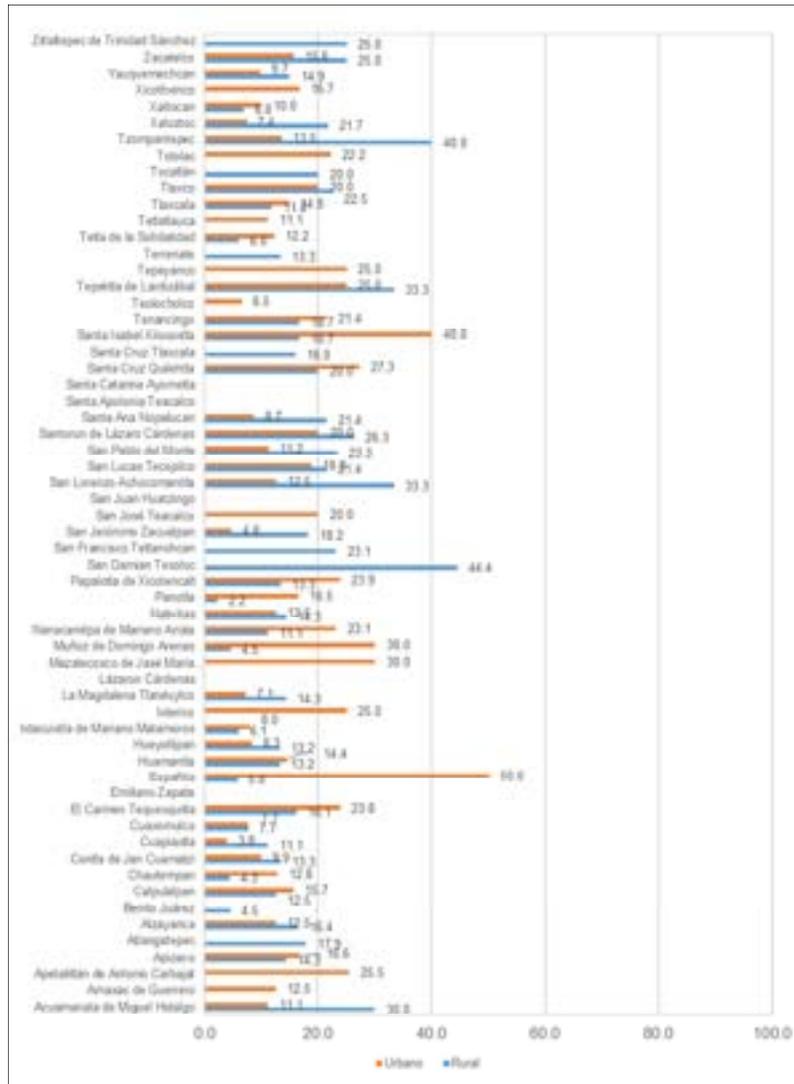
**Gráfico 27: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Liderazgo democrático y trabajo colegiado como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 28: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

*Herramientas digitales  
para la educación a distancia*

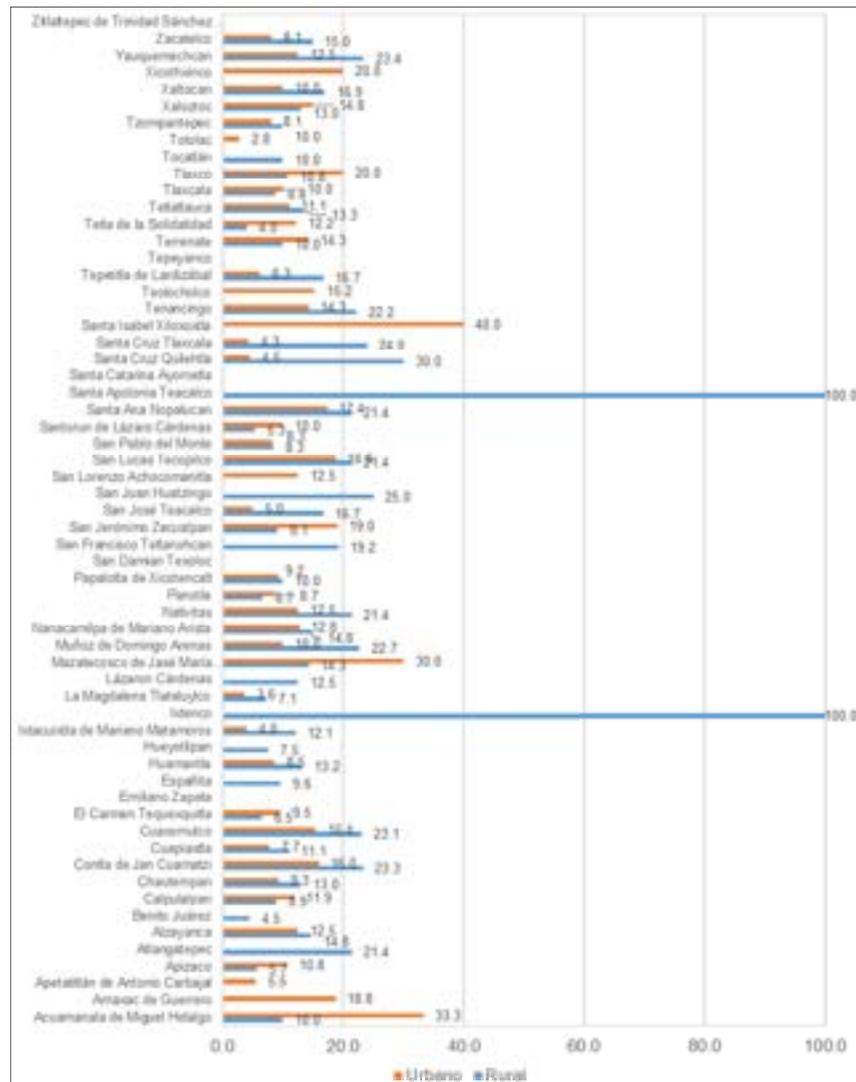
Se comporta de manera similar al tema de La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales, con porcentajes bajos de elección que no alcanzan en la mayoría de los municipios al superar el 30% de figuras que eligen este tema como importante en su formación continua. Se distingue también una ligera tendencia al predominio de las figuras educativas del entorno rural ante el entorno urbano (gráfico 29).

*Derechos sexuales, reproductivos  
y en materia de educación sexual integral*

Este tema revela muy poco interés para las figuras de Educación Básica, similar a los temas de género y diversidad sexual, con los más bajos registros de todos los temas propuestos a consulta por PRODEP. Un hecho importante es que el sector urbano destaca con presencia en la mayoría de los municipios con respecto al sector rural, en oposición a los otros temas de género y diversidad sexual donde se observaba una pequeña tendencia en el predominio del sector rural frente al sector urbano. Es posible que en el medio urbano se esté presentando mayor necesidad de capacitarse en derechos sexuales y reproductivos como consecuencia de la gran difusión de la práctica de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el medio urbano, más que en el medio rural, lo cual no implica que este tipo de derechos sean más importantes en un medio más que en el otro (gráfico 30).

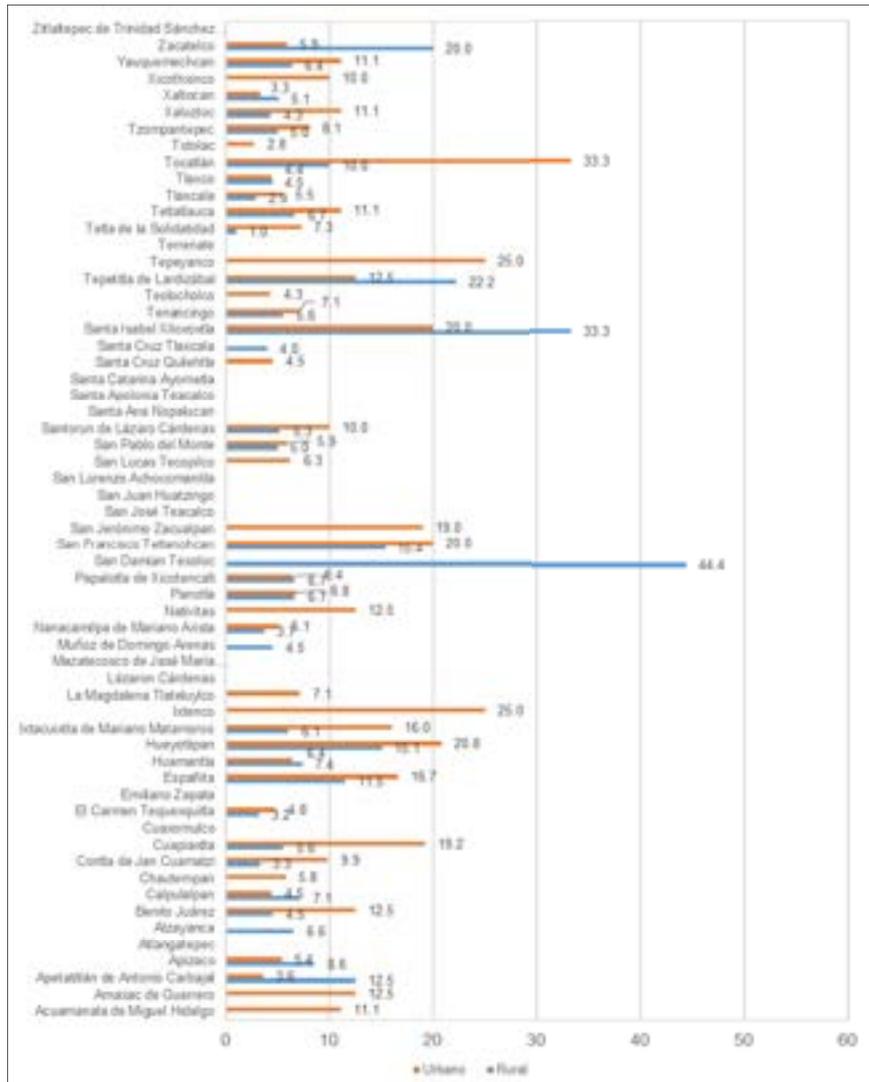
LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**Gráfico 29: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Herramientas digitales para la educación a distancia como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

**Gráfico 30: Porcentaje de Docentes y Directivos que seleccionaron el tema Derechos sexuales, reproductivos y en materia de educación sexual integral como opción de formación continua**



Fuente: Encuesta Detección de necesidades formativas, PRODEP (2022).

## Reflexiones del capítulo

La necesidad de formación continua revela su expresión territorial al presentar varias de ellas características de rural o urbano, diferencialmente estructuradas en el conjunto del Estado, y cuando se distinguen municipios con predominio de algún medio o sector, sobre el otro. Lo anterior se entiende en la medida de la existencia de características diferentes de cercanía entre agentes, diferentes condiciones de infraestructura y servicios de transporte, servicios educativos, de salud, hacienda, empleo, entre otros, pero también en las diferentes modalidades de valoración subjetiva y representaciones de los entornos, de donde se deriva la importancia y primacía de ciertos temas de formación continua frente a otros.

De acuerdo con este criterio, se observa que hay temas de formación continua que los prefieren en el medio rural más que en el medio urbano, aunque esta diferencia no es tan importante. A estos casos los hemos denominado “primacía rural débil”. En otros casos, hay temas que los prefieren las figuras del medio urbano más que del medio rural, aunque esta diferencia no es tan importante. A estos casos los hemos denominado “primacía urbana débil”. También se observan temas en donde las figuras educativas del medio urbano los eligen en mayor medida que en el medio rural, y la diferencia es importante. A estos casos los hemos denominado “primacía urbana fuerte”. En otros casos hay temas que son elegidos por las figuras educativas del medio rural en mayor medida que el medio urbano, y esta diferencia es importante. A esto lo hemos denominado aquí “primacía rural fuerte”. Finalmente, existen temas de formación continua en donde casi no se percibe diferencia alguna en ambos medios, lo que hemos denominado aquí como “similar en ambos sectores” (tabla 8).

En el primer grupo se encuentran los temas que tienen mayor preferencia en el medio rural más que en el medio urbano, aunque esta diferencia no es tan importante, por lo que se denominó como primacía rural débil; es donde se encuentran los temas: Metodologías participativas y colaborativas, Estrategias de acompañamiento y seguimiento, Trabajo por proyectos, Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Uso de diversas herramientas educativas virtuales, Género y diversidad sexual en la educación, La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas, Codiseño del programa analítico y planeación didáctica, La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales, y Herramientas digitales para la educación a distancia.

En el segundo grupo se encuentran los temas que tienen mayor preferencia en el medio urbano, más que en el medio rural, aunque esta diferencia no sea importante; es lo que hemos denominado primacía urbana débil, y es donde están los temas: Herramientas y estrategias para la enseñanzas de la comunicación y los diversos

lenguajes, Herramientas para la comunicación asertiva, Estrategias para el proceso enseñanza aprendizaje con las emociones, Alfabetización emocional, Liderazgo democrático y trabajo colegiado, La importancia de la mirada inclusiva en la educación y Diversidad e inclusión en la educación.

**Tabla 8. Primacía de los sectores geográficos en la elección de los temas de más interés para la formación continua**

Tema seleccionado	Posición de sectores geográficos
Metodologías participativas y colaborativas	Primacía rural débil
Estrategias de acompañamiento y seguimiento	Primacía rural débil
Trabajo por proyectos	Primacía rural débil
Cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Primacía rural débil
Uso de diversas herramientas educativas virtuales	Primacía rural débil
Género y diversidad sexual en la educación	Primacía rural débil
La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas	Primacía rural débil
Codiseño del programa analítico y planeación didáctica	Primacía rural débil
La comunicación asertiva a través de los medios digitales y virtuales	Primacía rural débil
Herramientas digitales para la educación a distancia	Primacía rural débil
Colaboración para el aprendizaje	Primacía rural fuerte
Herramientas y estrategias para la enseñanza de la comunicación y los diversos lenguajes	Primacía urbana débil
Herramientas para la comunicación asertiva	Primacía urbana débil
Estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje con las emociones	Primacía urbana débil
Alfabetización emocional	Primacía urbana débil
Liderazgo democrático y trabajo colegiado	Primacía urbana débil
La importancia de la mirada inclusiva en la educación	Primacía urbana fuerte
Diversidad e inclusión en la educación	Primacía urbana fuerte
Herramientas para la inclusión en la práctica educativa	Primacía urbana fuerte
Derechos sexuales, reproductivos y en materia de educación sexual integral	Primacía urbana fuerte
Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos	Similar ambos sectores
Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación	Similar ambos sectores
Metodologías y herramientas de evaluación formativa	Similar ambos sectores
Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos	Similar ambos sectores
La perspectiva de género en la educación	Similar ambos sectores
Elaboración de diagnóstico escolar	Similar ambos sectores

Fuente: Encuesta de necesidades formativas en Educación Básica, PRODEP (2022).

En el tercer grupo, hay temas en donde las figuras educativas del medio urbano los eligen en mayor medida que el medio rural, y la diferencia es importante, lo que se denominó primacía urbana fuerte, y es donde están los temas: La importancia de la mirada inclusiva en la educación, Diversidad e inclusión en la educación,

## LAS NECESIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Herramientas para la inclusión en la práctica educativa, y Derechos sexuales, reproductivos y en materia de educación sexual integral.

En el cuarto grupo hay temas que son elegidos por las figuras educativas del medio rural en mayor medida que el medio urbano, siendo esta diferencia importante, lo que hemos denominado aquí primacía rural fuerte y es donde está el tema Colaboración para el aprendizaje.

En el quinto grupo, existen temas de formación continua en donde casi no se percibe diferencia alguna en ambos sectores, lo que se denominó como similar en ambos sectores: Evaluación de los aprendizajes en el trabajo por proyectos, Codiseño de herramientas e instrumentos de evaluación, Metodologías y herramientas de evaluación formativa, Estrategias y herramientas de aprendizaje en diferentes contextos, La perspectiva de género en la educación y Elaboración de diagnóstico escolar.



## Conclusiones y recomendaciones

**E**n materia de necesidades de formación continua, en general, las figuras educativas del Estado eligen prioritariamente el tema de Aprendizaje basado en proyectos, seguido de Estrategias y herramientas para el aprendizaje, mismos que se complementan con otras opciones que eligen con los procesos de evaluación de los aprendizajes promovidos con estos instrumentos y técnicas, así como el codiseño de programas y conocimiento de técnicas de acompañamiento que garantizan en conjunto los aprendizajes situados y hacen eficiente el acompañamiento. Todo esto perfila procesos de enseñanza y aprendizaje vistos desde el enfoque educativo innovador contenido en la Nueva Escuela Mexicana y desde la territorialización en los términos mencionados en el Capítulo 5 de este libro.

En este contexto, es importante considerar el interés que expresan las y los maestros y los asesores técnicos pedagógicos respecto a su formación en procesos evaluativos, formativos y participativos, en tanto tal formación garantizará el logro de los objetivos educativos en eficacia, eficiencia y calidad, de acuerdo con los lineamientos de didáctica, de localización, de contexto y de significado enmarcados en el enfoque territorial de la Nueva Escuela Mexicana.

Es importante no dejar pasar esta oportunidad para mencionar un problema social latente en el Estado, muy ligado con la educación, relacionado con la relativamente escasa importancia que poseen los temas de género, sexualidad y derechos reproductivos, considerando la situación de violencia por género, violencia sexual y violencia reproductiva que se vive en ciertos municipios del Estado, respecto al maltrato en los hogares de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y a su explotación sexual. Es urgente promover iniciativas locales en los actores de las diferentes funciones educativas para incrementar en ellos el interés en estos temas como elementos transversales en su formación y no únicamente como temas relacionados con ciertos perfiles de formación docente.

En materia de formación continua y territorio, se concluye que la expresión territorial de las necesidades de formación continua revela importantes diferencias en la elección de los temas en el área rural respecto al área urbana, y en los diferentes municipios dependiendo de la cantidad de localidades rurales o urbanas que poseen. Hay temas de formación continua que tienen una mayor frecuencia de elección en el medio rural que en el medio urbano, y otros cuyas frecuencias de elección son muy similares en ambas áreas. Estas diferencias deberán de considerarse durante el proceso de implementación de acciones de formación continua y en la distribución espacial de dichas acciones, en tanto inciden en los aprendizajes significativos y contextualizados, así como en la mejora de las condiciones físicas, económicas y culturales para lograr las metas del desarrollo social, desde el lugar que le corresponde a la educación.

Por otro lado, en materia de educación, formación y desarrollo, se pudo determinar que la articulación de los elementos formativos y de contexto que hemos considerado en este libro, señalan importantes relaciones entre educación y desarrollo, mediadas por factores de integración entre agentes, sinergias y condiciones territoriales, donde los procesos culturales no sólo cohesionan a los grupos humanos y sociedades, sino que los organizan para la creación de valor en sus diversas expresiones: económica, humanística, constructivista, relacional, de moralidad y de ética, y donde la formación continua garantiza la viabilidad de dicho desarrollo desde la visión integradora, localizada y diferencial que distingue al enfoque territorial desde los contextos locales, desde los lugares y desde el ámbito micro social que es donde nace la educación en su referente espacial.

Desde este punto de vista, la formación continua no sólo orienta procesos formativos, sino que es capaz de crear condiciones de adaptación y de transformación y cambio, sistemáticamente y de manera inducida, de acuerdo con un esquema preestablecido que abarque elementos de desarrollo, de educación, de contexto y de participación de los agentes educativos y locales en comunión con sus intereses y bajo elementos del entorno, convirtiendo al territorio en un agente más del desarrollo y, a la educación, en el instrumento efectivo que lo guía.

En el proceso de articulación entre educación, formación continua y desarrollo local está presente transversalmente el conocimiento, su generación y su aplicación. Sin embargo, en este proceso es importante reflexionar sobre su forma de integración, lo cual implica re-conceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los tres ámbitos de formación: el aula, la escuela y la comunidad. Lo anterior justifica el abordaje de los contenidos curriculares desde un conjunto de metodologías socio-críticas, que permitan partir de la realidad para regresar a ella. Al lograrlo, la enseñanza se convierte en un proceso de compartir y encontrarse con el contexto

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

donde se ubican los hechos socioculturales, la historia, los fenómenos ambientales, complejos y articulados en sí mismos.

Un elemento conceptual y metodológico de suma importancia que avala la propuesta territorializada de la relación entre educación, formación y desarrollo, es que, en la realidad concreta, la educación no puede concebirse como un hecho desarticulado, puesto que el conocimiento se conforma a partir del cruce de diversos elementos, los cuales han sido analizados y estudiados a lo largo de la historia desde una perspectiva disciplinar y especializada, que ha permitido su comprensión a mayor profundidad. Así, se puede entender que las propuestas, proyectos y programas formativos son oportunidades para acercarse a los hechos y fenómenos concretos del contexto de cada comunidad escolar a partir de los ejes articuladores, y los contenidos tendrán que basarse en metodologías didácticas que acompañan a esta nueva perspectiva epistemológica de contacto y relación con el saber, el conocimiento científico y el pensamiento crítico y autónomo de cada integrante del hecho educativo.

En este sentido, la inclusión, la interculturalidad crítica, el pensamiento crítico, la igualdad de género, la vida saludable, la apropiación de las culturas a través de la lectura, la escritura y las artes, y la experiencia estética, forman parte del proceso de construcción y acercamiento al conocimiento como ejes que articulan a los contenidos y posibilitan un acercamiento desde una perspectiva no tradicional ni reproductiva, pero acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje en y para la autonomía, como elementos concretos del contexto social y cultural de cada comunidad escolar.

La comunidad, como núcleo detonador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, implica una reconfiguración en las nociones heredadas del proceso de conocimiento y reproducidas hasta hoy en los diversos espacios de formación. En ese sentido, una transformación como la que se propone en el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria-2022, implica irremediamente que se reconfiguren las perspectivas tradicionales de la formación de las y los maestros.

Se sabe que en México se han establecido diversas estrategias y acciones para la formación docente. Actualmente, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, PRODEP, contribuye al fortalecimiento de los conocimientos y habilidades para el desempeño de las funciones de todas las figuras educativas, con el fin de impulsar la transformación social; sin embargo, para garantizar su continuidad y eficacia es importante que este programa considere el papel que juega su experiencia y la capacidad en la toma de decisiones, del contexto donde se desarrolla y, sobre todo, aprender a ejercer su liderazgo con calidad, reconociendo los derechos y disposiciones que tienen dentro del proceso educativo, creando así un sentido de responsabilidad para la transformación social.

## LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU EXPRESIÓN TERRITORIAL

A partir de lo anterior, la formación continua se establece como el punto de partida para la revalorización docente a través de diferentes enfoques tales como el desarrollo profesional y la vocación de servicio, además de ser un derecho de las y los maestros para afrontar las distintas problemáticas que se presenten en el proceso de la transformación educativa. Se perfila como un medio de crecimiento personal y desarrollo social considerando los niveles y modalidades de los distintos actores de la educación. Se considera de esta manera en tanto las y los maestros se convierten en agentes fundamentales del proceso educativo a partir de la profesionalización desde la formación y a través del aprendizaje, donde se valoran los conocimientos, aptitudes y experiencias, considerando también que la formación continua involucra diversas situaciones en espacios reales con problemas distintos, lo cual es clave para fortalecer saberes y tener un buen sistema de formación con compromiso social.

Todo lo anterior está íntimamente asociado con el fundamento de la Nueva Escuela Mexicana, donde la adaptabilidad y la reflexión crítica son fundamentales en el ejercicio de la labor de las y los maestros, y donde se destaca que la efectividad de la educación no sólo depende del dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino también de la capacidad de los maestros para reflexionar sobre su práctica y adaptarse a las cambiantes necesidades de sus estudiantes, de la sociedad y condiciones del entorno bajo un amplio enfoque territorial.

## Referencias

- Aguilar G., Yásnaya E. (2020), *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía Editorial/Bookmate Limited.
- Alaníz, C. (2018), La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la Precarización. *Apuntes Universitarios*, 8(2), 49-77.
- Álvarez, M., Guevara, A., Gazel, A., González, M., Gutiérrez, K., y Vargas, A. (2011), Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-23.
- Blanco, J. (2010), Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En V. Fernández, M. y Gurecich, R. (Eds.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas* (pp. 37-64). Biblos.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (1997), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia Editorial.
- Bourdieu, P. (2008), *Homo Academicus*. Siglo XXI.
- Collet, J. (2020), Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 81-90.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua (MEJOREDUC) (2020a), *La Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente en el Contexto de Nuevas Normalidades*. Gobierno de México-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI).
- \_\_\_\_\_ (2020b), *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y actuación*. Gobierno de México.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua (MEJOREDUC) (2021), *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*. Gobierno

- de México. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion\\_docente/plan\\_mejora\\_formacion\\_continua\\_resumen.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua_resumen.pdf)
- Cortez, H. (2022), *Crecimiento económico, concentración urbana y desigualdad económica en América Latina*. Editorial Académica Española.
- Darling, L. (2021), Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308. 10.1080/02619768.2021.1919080.
- Delgado, S. (2019), Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13 (24), 33-41. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019), *Ley General de Educación*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2021a), *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, México. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021#gsc.tab=0)
- \_\_\_\_\_ (2021b), *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en Educación Básica y media superior (CGPFC-DPD-2021)*, México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios\\_270522.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2023), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- \_\_\_\_\_ (1993), *Ley General de Educación*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Foucault, M. (2004), *El Orden Del Discurso*. Tusquets Editores.
- Freire, P. (2022), *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2005), *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Giménez, G. (1996), Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, II (4), 9-30.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2015), *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press. <https://shorturl.at/hjyMV>
- Hooks, B. (2022), *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Ingersoll, R. y Collins, G. (2018), The status of teaching as a profession. En J. H. Ballantine, J. Z. Spade, y J. M. Stuber (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (6th ed., pp. 200-212). SAGE Publications, Inc. <https://www.gse.upenn.edu/system/files/The-status-of-teaching-as-a-profession.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), *Censo de Población y Vivienda*, 2020. México.

## REFERENCIAS

- Levinas, E. (1987), *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Andrés, T. (2008), Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 137-151.
- López, M. (2013), Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, 55-76.
- Mercado M. (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Monroy, F, y Mercado, D. (2021), Un nuevo modelo de formación docente para la transformación pedagógica de la escuela normal. En F. Monroy y R. Mercado (coords.). *Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 11-18). Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala (POGET) (2022), *Nuevo Modelo Educativo Tlaxcalteca*. Secretaría de Educación Pública–Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala.  
<https://periodico.tlaxcala.gob.mx/indices/Peri38-2a2022.pdf>
- Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2023a), *Listado de proveedores acreditados por la Secretaría de Educación Pública*. Gobierno de México.
- \_\_\_\_\_ (2023b), *Estrategia Estatal de Formación Continua*. Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala – Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala [SEPE-USET]. Tlaxcala. [https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2023/docs/estrategias/TLAXCALA\\_EEFC\\_2023\\_FIRMADA.pdf](https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2023/docs/estrategias/TLAXCALA_EEFC_2023_FIRMADA.pdf)
- Ramírez, V. y López, L. (2015), *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. UNAM y UAMX.
- Rivera, A. y Alfageme, M. (2019), Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación*, 43 (1), 1-18.
- Santos, B. y Gandarilla S. (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (2022a), *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2023*. México. [https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2023-01/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO.pdf](https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2023-01/ANEXO_DEL_ACUERDO.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2022b), *Anexo al acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0)

- \_\_\_\_\_ (2023), *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4.* México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP-DGFCDD) (2023), *Estrategia Nacional de Formación Continua 2023.* Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública del Estado-Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (SEPE-USER) (2023), *Estadísticas generales de educación básica en el estado de Tlaxcala.* Dirección de Educación Básica.
- Terigi, Flavia (2010), *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina.* The dialogue. Leadership for the Americas. <https://www.thedialogue.org>
- Trujillo H., Ríos C. y García L. (coords.) (2019), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana. Colección Textos del posgrado n. 4.* <http://www.ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-0-Completo.pdf>
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) (2022), *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación básica.* [http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Acuerdo\\_PromocionVertical\\_EB.pdf](http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Acuerdo_PromocionVertical_EB.pdf)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente.* Narcea Ediciones.
- Vezub, L. (2005), *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente: La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España.* Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Villatoro, F. (2017), El territorio como sistema complejo. *ECA: Estudios centroamericanos*, (749), 165-176.

## Curricular de los autores

### **Héctor Manuel Cortez Yacila**

Ingeniero Geógrafo, maestro en Población y doctor en Ciencias Económicas. Realiza investigación en temas de desarrollo local y regional y en educación y territorio; docencia en posgrado en temas de economía regional, planificación territorial, métodos de análisis regional y educación y desarrollo. Participación en Congresos y reuniones científicas de difusión tanto nacionales como internacionales sobre desarrollo territorial y economía local y regional. Actualmente, es profesor e investigador de El Colegio de Tlaxcala A. C., y colabora en el Centro de Estudios sobre Desarrollo Regional y Análisis Económico (CEDRAE) de dicha institución. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1, y es miembro de la Red Iberoamericana de Estudios del Desarrollo (RIED) y de la Red de Territorios posibles, praxis y transformación.

### **Adriana Carro Olvera**

Maestra en Administración Educativa y doctora en Desarrollo Regional. Es docente e investigadora en el Centro de Investigación Educativa de la UATx y forma parte del Cuerpo Académico Consolidado “Gestión y Políticas Educativas” de esta institución. Autora de diversos libros y artículos indexados con incidencia local y comunitaria en temas de: inclusión, gestión, violencia escolar, y formación docente; ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales en temas antes referidos y tiene el reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP-SEP. Cuenta con diversas distinciones académicas y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1. Actualmente, es titular del área de Formación Continua para Docentes y Directivos del Estado de Tlaxcala.

**Homero Meneses Hernández**

Licenciado en Educación, maestro en Ciencias, con línea de Investigación en Sociología del Trabajo, y doctor en Desarrollo Regional por El Colegio de Tlaxcala A. C. Ha sido profesor de la maestría en Gestión educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291, y por parte de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala ha capacitado a directivos de educación básica para la evaluación del desempeño. Su formación profesional se ha nutrido de diversos aportes disciplinarios, destacando la educación, el liderazgo educativo internacional, competencias directivas, alternativas pedagógicas y prospectivas educativas, políticas sociales, inclusión, entre otras. Actualmente, es Secretario de Educación Pública en el Estado y Director de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala.

**Rodrigo Castillo Aguilar**

Antropólogo Social, maestro y doctor en Pedagogía; docente desde secundaria hasta posgrado; principales temas de investigación: formación docente, cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pedagogía Gestalt y crítica. Cofundador del Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas para la Transformación Social (Elefantli). Participación en congresos nacionales e internacionales en el área educativa; diseño e impartición de cursos de formación docente con perspectiva crítica; elaboración de proyectos de atención comunitaria en instituciones educativas públicas y privadas para abordar los problemas de violencia y acoso escolar. Coordinador del diseño en el modelo educativo de Bachillerato Tecnológico de Educación y Promoción Deportiva. Actualmente, es Director General de Formación Continua a Docentes y Directivos de la Secretaría de Educación Pública de México.





*La formación continua en Educación Básica  
y su expresión territorial en el Estado de Tlaxcala*  
Se terminó de imprimir en junio de 2024.  
El tiraje consta de 1,000 ejemplares



Se revisan las bases conceptuales y metodológicas en que se desarrolla la formación continua en el Estado de Tlaxcala, en el marco del enfoque innovador y humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), bajo la expresión de localización y de comunidad. Se definen temas prioritarios de formación continua en las áreas rurales y urbanas de los municipios del Estado, a partir de datos proporcionados por la encuesta de Detección de Necesidades Formativas que realizó el PRODEP-Tlaxcala en el año 2022. Se concluye, entre otras ideas, en el interés que expresan los maestros, maestras, asesores técnicos pedagógicos, directores, y otras figuras educativas, en lograr los objetivos de eficiencia y calidad en su didáctica con enfoque de localización, de contexto, de significado y de territorialidad, según lo marca la Nueva Escuela Mexicana (NEM).



**SEPE**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
PÚBLICA DEL ESTADO

**USET**

UNIDAD DE SERVICIOS  
EDUCATIVOS DE TLAXCALA

ISBN: 978-607-8935-61-1



9 786078 935611