



# Aprender

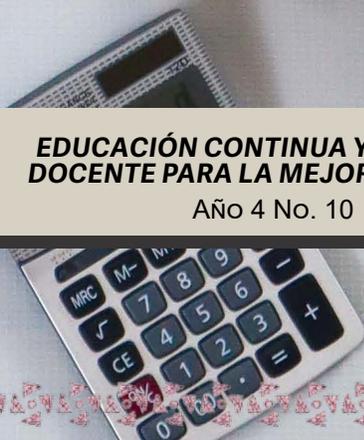
Revista Educativa Digital Aprender · Pensar en Grande para Educar con Equidad e Inclusión

**Amochpowal Nemachtlistli**



**EDUCACIÓN CONTINUA Y FORMACIÓN  
DOCENTE PARA LA MEJORA EDUCATIVA**

Año 4 No. 10



# DIRECTORIO

**ALEJANDRO ARMENTA MIER**

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL  
DEL ESTADO DE PUEBLA

**MANUEL VIVEROS NARCISO**

SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
DEL ESTADO DE PUEBLA

**ANTONIO MEDINA RAMÍREZ**

SUBSECRETARIO DE  
EDUCACIÓN OBLIGATORIA

**GONZALO AMADOR JUÁREZ URIBE**

SUBSECRETARIO DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR

**DANIELA STEPHANIE PÉREZ CALDERÓN**

TITULAR DE  
LA OFICIALÍA MAYOR

**M. ALEJANDRO SEDEÑO CAMARILLO**

DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA PARA  
LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

**JUDITH ELIZABETH MUÑOZ BAUTISTA**

DIRECTORA GENERAL DE  
PROMOCIÓN AL DERECHO EDUCATIVO

**IVÁN GARCÍA PÉREZ**

DIRECTOR GENERAL  
JURÍDICO Y DE TRANSPARENCIA

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL APRENDER, Año 4, No. 10, MAYO – AGOSTO DE 2024, ES UNA PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL EDITADA POR EL GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA, AV. 11 ORIENTE, 2224, COL. AZCÁRATE, PUEBLA, PUEBLA, C.P. 72501, TEL. (55) 2223091162, [HTTPS://SEP.PUEBLA.GOB.MX/INDEX.PHP/QUIENES-SOMOS/APRENDER](https://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender), [REVISTA.APRENDER@SEPPUE.GOB.MX](mailto:REVISTA.APRENDER@SEPPUE.GOB.MX) EDITOR RESPONSABLE: GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA A TRAVÉS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA MEDIANTE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS. RESERVA DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO No. 04-2024-071611203600-102, ISSN: EN TRÁMITE, AMBOS OTORGADOS POR EL INSTITUTO NACIONAL DEL DERECHO DE AUTOR. RESPONSABLE DE LA ÚLTIMA ACTUALIZACIÓN DE ESTE NÚMERO: DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS, BLVD. HERMANOS SERDÁN 201, COLONIA VALLE DEL REY, PUEBLA, PUEBLA, C.P. 72140.

# Aprender

| Revista Educativa Digital Aprender

La Revista Educativa Digital Aprender es una publicación cuatrimestral de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Las imágenes son parte del acervo fotográfico de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. En casos particulares se especifican los créditos correspondientes. Los contenidos publicados se distribuyen acorde de Creative Commons 4.0 Atribución - No Comercial (CCBY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y su publicación en esta revista.

La Revista Educativa Digital Aprender, de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, es un espacio de diálogo y difusión de aportaciones y logros educativos significativos. Muestra contribuciones que nos permiten compartir el trabajo diario de diferentes figuras educativas, con esfuerzos bien logrados y significativos, la visión experta de académicos destacados y la visión propositiva de investigadores noveles, que comparten sus experiencias, proyectos o propuestas de intervención.

Cuenta con tres secciones que organizan las colaboraciones de acuerdo con su naturaleza:

### **Diálogo**

Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo con la temática del número correspondiente.

### **En la Práctica**

Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.

### **Comunidad**

Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

Editorial

Diálogo

08

**La Formación Continua en México:  
antecedentes, contexto y retos**

*Rodrigo Castillo Aguilar*

En la Práctica

23

**El docente del siglo XXI:  
nuevos enfoques y perspectivas**

*Ibeth Morales Hernández  
María Inés Isidro Coxca  
Jhoana Liliana Reyes Sánchez  
Angelina Balbuena Flores*

**Capacitación docente en Media Superior:  
hacia un efectivo derecho a la educación  
para jóvenes con discapacidad**

*Elizabeth Guadalupe Mejía Salazar*

32

Comunidad

44

**Perspectiva docente hacia la formación  
continua en el nivel superior y los nuevos  
paradigmas. Implicaciones en el bienestar  
laboral y personal.**

*Alberto Rojas Juárez*

**"Poesía para sanar"  
Un método para volver a ti**

*Princesa Hernández M.*

53

## COLABORADORES

Rodrigo Castillo Aguilar  
Ibeth Morales Hernández  
María Inés Isidro Coxca  
Jhoana Liliana Reyes Sánchez  
Angelina Balbuena Flores  
Elizabeth Guadalupe Mejía Salazar  
Alberto Rojas Juárez  
Princesa Hernández M.

## TRABAJO EDITORIAL

### ***Director General***

M. Alejandro Sedeño Camarillo

### ***Coordinadora General***

N. Alejandra Betanzos Lara

### ***Equipo Editorial***

Alfredo Guevara González

Ángel Álvarez Sánchez

### ***Equipo De Difusión***

Mauro Alam González Pérez

### ***Comité Evaluador***

Jenny Cruz Martínez

Ma. Teresa Galicia Cordero

José Fernando García Ramírez

Arturo Malpica Padierna

Ma. Auxilio Medina Nieto

Irma Rosalía Merchand Arroyo

David Santacruz Morales

Karla Villaseñor Palma

### ***Fotografía de portada***

Diana Toriz Sánchez



**Manuel Viveros Narciso**  
 Secretario de Educación  
 Pública del Estado de Puebla



Querida comunidad educativa.

Es un honor compartir este nuevo número de la Revista Educativa Digital Aprender. Quiero iniciar esta publicación con un saludo muy afectuoso a todas y todos los docentes, en especial a nuestros pueblos originarios, cuyos saberes, tradiciones y lenguas enriquecen profundamente nuestra cultura y, por ende, nuestra educación. *Pensar en Grande* es valorar la sabiduría ancestral manteniendo vivas nuestras raíces, su presencia activa en nuestra revista es fundamental, reafirmamos nuestro compromiso con su inclusión, respeto y visibilidad dentro del sistema educativo.

En esta administración tenemos el firme compromiso de promover el diálogo y el intercambio de conocimientos que nutren el ámbito educativo. En este número, se abordará un tema esencial y de gran actualidad: la educación continua y la formación docente como pilares fundamentales para fortalecer la inclusión, equidad y excelencia educativa en nuestro país, particularmente en Puebla.

El progreso en educación depende en gran medida de las acciones y compromisos que los profesionales del sector asumen día a día. Por ello, en este ejemplar exploraremos las prácticas pedagógicas que no solo enriquecen la enseñanza, sino que también impulsan a nuestros docentes a evolucionar constantemente en un entorno de transformación.

Sabemos que los desafíos actuales exigen que los educadores vayan más allá de lo aprendido en las aulas, exigen que las y los docentes sigan participando activamente en procesos de formación continua, desde programas de actualización sobre tecnología educativa hasta la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Sin duda, los esfuerzos de quienes lideran y participan en estas iniciativas son indispensables para avanzar en la construcción de una educación de excelencia.

Este número está dedicado a los docentes, investigadores y líderes educativos que, con un espíritu de mejora constante, contribuyen a redefinir la educación en Puebla y en todo el país. *Por Amor a Puebla*, nos enorgullece presentar un espacio donde se visibilicen sus logros, sus investigaciones y sus aportaciones, convencidos de que cada acción dirigida a la capacitación docente representa un paso hacia una educación más inclusiva, dinámica y transformadora.

Invitamos a nuestras y nuestros lectores a sumarse a esta reflexión sobre el papel del aprendizaje continuo y a participar en el intercambio de experiencias y conocimientos que, en conjunto, nos ayudan a construir el futuro de la educación.



**Manuel Viveros Narciso**

Kuetaxkoapan nemachtil  
tayekankej



Tasojtal nemachtil sentilis.

Ika mowisiot xexxelolis nijin yanwik teposmekat tajkuilol, "Nemachtil". Nikneki nipewas nijin teixpantilis ika se yolpak tajpalol nochin in temachtianimej, wan in masewal altepemej, ten in tamatilis, tamanalis wan in tajtolmej, kin weyixmati to chiwaltakayot iwan to wapawalis. "Weyi nemilis" maj tik weyimatikan to wejkauj tamatilis, maj yoltokan to naluayomej, maj ixyetokan tech to teposmekat tajkuilol maj tik yolchikawakan in to nemilis ikniujtajtol, tamawiltil wan in ixnextilis tech in tamachtilis.

Nijin tamanti ten titatajtokan, tikpia se weyi tatanilis: tikyolewaskej in tetajtolis inematilis tapatil, wan in tamachtiloyan ten nechikolis. Nijin tapowal tajkuilol tikilitij se takamej yolik ten ompa tamachtiloyan: tamachilis ten titatepanas wan nemantika tamachtijkej, kuali yolcatsaj ten takamej ten tikpiaj ten yolkoa titatauik, tichikawak wan tikijtos ten ikniujtamachlis, nemilis wan tayolmelauajkayot ipan tamachtiloyan Mexko, sewelika ompa Kuetaxkoapan

In ijkokisalis ten tamachtiloyan tikmatia ten kuali .tatekipanilis uan tatekiti ten tamachtijkej nemi ten kuali. Inin tajkuilol kuali tamachtil tikiliskej: tatepanilis ten tamachtijkej, ten kuali titatekichiawaj, uan kuali titatauik ipan yolik chijtokayot.

Tikmatia ten nijin tonalmachilis ten temoa tikneki ten tamachtihkej timomelauakan, amo ten tamikilist ipan tamachtiloyan, san yejua ten tikchiwa ipan tonalmachilis ten temoa. Ten tamanti nimits itstok, nemi kuali tamachtilis ipan tepostamachtil tech tamachtiloyan, wan tamanti kuali tatepanilis. Amo iknelia, nijin titatekipanilis ten tamachtijkej ten tatepanas wan titatekachilis, welik ika moneki ten tikchikawilis inin techijkiwalis ten tamachtiloyan ten kuali.

Tech nijin tapowal tatolmej tamachilis nemilis nimitstok tamachtijkej, taixmatkamej wan tamachtiloyan tajtokamej ten kuali yolik nemi wan timomelaua ten kuali tamachtilis. "Kuetaxkoapan tajsojtalis", kuali tiyolpaki ten nekilis nijin ixnextilis nemilis ten tamachtijkej: inin tatepanilis, inin tajtolmej, inin tayekilis ten tamachtiloyan. Tikmatia ten se weli tajtol ten tamachtijkej ten titatepanas, titatekichis se kuali, ikniuj wan temoa tamachtilis.

Namechyolewa akenimej ki ixkopina tajtoltajkuilol, maj mosentilikan tech nijin yolnemilis, ton wel kichiwa in nemachtilis wan in taixpatilis in tachijchiwalis wan in tamatilis wan in sentilis techpalewia maj tik kuali enkayot wan nejnemi in tamachtilis.

## LA FORMACIÓN CONTINUA EN MÉXICO: ANTECEDENTES, CONTEXTO Y RETOS

Rodrigo Castillo Aguilar

*Antropólogo Social, maestro y doctor en Pedagogía.*

[entropiamaya@hotmail.com](mailto:entropiamaya@hotmail.com)

### RESUMEN

Este ensayo ofrece una breve revisión de los principales antecedentes y el contexto actual en que se encuentra la formación continua en México. Lo anterior, como marco de análisis para dilucidar los retos más significativos de la implementación del Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, y la consolidación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se presenta desde una experiencia personal en la administración pública federal centralizada, por lo que se recomienda tomarlo como una referencia de corte orientativo y reflexivo.

El objetivo primordial de esta disertación es reconocer las imbricaciones y complejidades en que se encuentra la Formación Continua de Docentes y Directivos en el Sistema Educativo Nacional, con la intención de abonar a la comprensión de su operación y la urgente necesidad por fortalecer la infraestructura, equipos y vinculación de las diversas áreas de formación continua en el país entre sí, con otras instancias concurrentes, y con las y los maestros en sus diversas funciones.

**Palabras clave:** Formación continua, Nueva Escuela Mexicana, DGFCDD.

### INTRODUCCIÓN

Hablar de formación docente en México obliga a poner sobre la mesa algunos de los diversos elementos contextuales e históricos que la circundan y permiten comprender la complejidad de su operación e implementación. Al respecto, es importante aclarar que esta disertación será una revisión de los antecedentes, cambios y contexto normativo y regulatorio de la formación continua en el Sistema Educativo Nacional, para vislumbrar algunos de los retos observados para fortalecerla y consolidar su transición hacia una perspectiva acorde a los cambios de paradigma que implicó la publicación del Plan y Programas de Estudio, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

La intención de estas disertaciones no es mostrarse como el referente a seguir, sin embargo, pueden ser valiosas para recuperar algunas ideas y propuestas que acompañen a la urgente transformación de las prácticas encarnadas en el diseño, operación, implementación y valoración de la formación continua de docentes y directivos en el país.

## ANTECEDENTES Y CONTEXTO

Para comprender mejor la complejidad que subyace a la operación de la formación docente en México, resulta apremiante realizar una breve recapitulación de los procesos y modificaciones normativas y legales acontecidas durante la llamada época neoliberal, las cuales llevaron al sistema educativo nacional a un descenso progresivo, al tiempo que avanzaron los procesos de privatización de facto del propio derecho a la educación.

Como se ha documentado ampliamente (Noriega, 1996; Aboites, 2004; Olivier 2011; entre otros), desde finales de los años 80 inició una nueva fase del sistema económico capitalista que se caracterizó por el debilitamiento sistemático del Estado de Bienestar Social, y con éste, el avance de la privatización de las responsabilidades de dichas estructuras de gobierno. En el ámbito educativo este proceso vino acompañado de múltiples acciones administrativas y propuestas 'teóricas' que fundamentaban la importancia por darle cada día más espacio a las instituciones privadas en los procesos educativos.

Tal fue el caso de la llamada teoría de las competencias, estrategia discursiva que vació de contenido ontológico y epistemológico complejo a las otras posturas constructivistas, emanadas de las disertaciones en el contexto de la Revolución Rusa y el despertar de una crítica profunda a los positivismo hegemónicos; para vendernos una perspectiva operativa y utilitarista del proceso de conocimiento. De esta forma, insertaron las nociones del de-

sarrollo de competencias para la vida como eslogan para disfrazar la intención política de formar mano de obra especializada y barata. Insertaron en la narrativa de la formación continua la importancia por capacitar a las y los docentes con herramientas que les permitieran desarrollar en sus estudiantes las competencias necesarias para insertarse en el mundo global y el subsecuente mercado laboral. Para ello, recurrieron a miradas didactistas y reproductivas que se vendían como panacea para lograr el tan anhelado control de grupo a partir de centrar el vínculo pedagógico en el desarrollo de productos (cual mercancías para un sistema de consumo), disfrazados de proyectos.

Bajo esta mirada, no era importante reconocer a las maestras y maestros como especialistas en educación, pues bastaba comprendieran y desarrollaran las habilidades -ergo, repitieran lo que les indicaban sin cuestionarlo- y herramientas necesarias para reproducir en sus estudiantes los conceptos y categorías necesarios para ser repetidos en un examen. El conocimiento, ante esta narrativa, perdió por completo su función social para volverse una más de las mercancías al servicio de un sistema de producción y consumo específico.

La estrategia estaba clara, y en cuanto a la formación continua de maestras y maestros siguió tres acciones específicas que mencionaré brevemente en estas líneas.

## **1. La descentralización educativa y el inicio de la desarticulación de la responsabilidad federal sobre la formación docente**

La época neoliberal se caracterizó por el proceso de debilitamiento del Estado de Bienestar Social. Para ello, echó mano de todo el aparato oficial a fin de ponerlo al servicio de los intereses del mercado. Las acciones más visibles fueron la privatización de las empresas estatales para dejarlas en manos de la industria privada, por la imposibilidad del Estado de seguir manteniéndolas al no ser rentables; fue así como, durante el sexenio del expresidente Carlos Salinas de Gortari, inició la privatización de muchos servicios controlados por la nación y entregados a grupos económicos, bajo procesos nada transparentes y de los que se beneficiaron funcionarios públicos durante más de tres décadas. Por ejemplo: las privatizaciones de los bancos, ferrocarriles, minería, industria eléctrica, entre muchas otras. El proceso de desarticulación del Estado-Nación como rector de la política nacional, implicó acciones administrativas que acompañaron y facilitaron la privatización de los servicios circundantes a los derechos humanos, vistos como mercancías en el periodo neoliberal.

En el caso de la educación, la descentralización de los servicios educativos fue una de las acciones que acompañó el proceso de desmantelamiento de un sistema educativo como derecho y al servicio de la nación. La descentralización educativa avanzó como estrategia medular para fortalecer el Sistema Educativo Nacional, disfrazada como

necesaria y en impulso al respeto a la autonomía de gestión como eje central de la federalización real. Por primera vez se planteó en el discurso de toma de posesión del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, el 1º de diciembre de 1982, donde acotó “Haciendo mío un reclamo nacional, he decidido promover la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal que la Federación imparte en todo el país, así como los recursos financieros correspondientes” (De la Madrid en Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], s.f.).

Si bien, la promesa enunciada no fue cumplida durante su gobierno, sería retomada por su sucesor, quien la concretaría a través del llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), “mediante el cual el gobierno federal, a través de la SEP, transfirió a los gobiernos de los estados los servicios de educación básica y los de formación inicial y en servicio de los docentes. El ANMEB fue suscrito por los gobernadores de los estados, el Poder Ejecutivo Federal y la autoridad del SNTE” (Zorrilla y Barba, 2008, p. 7).

Aun cuando dicho proceso fue enunciado como de vanguardia y necesario para la modernización educativa y de calidad, las propias voces orgánicas al sistema hegemónico no negaron la perspectiva capitalista y al servicio del mercado que dichas reformas pretendían someter al proceso educativo y de construcción de conocimiento. Al respecto podemos recuperar lo dicho

por Margarita Zorrilla y Bonifacio Barba quienes defienden varios años después la pertinencia y logros de dicho gobierno.

“El proceso de descentralización impulsado por el presidente Salinas tenía el objetivo de hacer más eficiente la prestación del servicio educativo y avanzar en la calidad de la educación frente a las exigencias del cambio social y la modernización del sector productivo; esto es, formar recursos humanos mejor calificados para competir en la nueva economía” (Zorrilla y Barba, 2008, p. 9).

De nueva cuenta lo que subyace a las reformas en la educación es la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté al servicio del sector productivo y la nueva economía. Dejando de lado el bienestar común y priorizando la importancia por formar recursos humanos mejor calificados. Para las y los intelectuales orgánicos del sistema educativo neoliberal, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desaparecieron como personas capaces de cuestionar, analizar, repensar y transformar su realidad social, desdibujando su autonomía y agencia para la toma de decisiones en el proceso de construcción de su País, al enunciarlos simplemente como “recursos humanos mejor calificados para competir en la nueva economía” (Zorrilla y Barba, 2008, p. 9).

Bajo esta premisa deshumanizante de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el proceso educativo, resultaba innecesario la presencia de maestras y maestros vinculados entre sí y con sus comunidades escolares y territoriales.

Bastaba con tener habilidades didácticas y condiciones laborales mínimas para lograr reproducir los conceptos y categorías necesarias para el desarrollo de competencias entre dichos ‘recursos humanos’.

Fue así como a lo largo de los siguientes gobiernos neoliberales (federales y estatales) vino una ofensiva contra el Sistema Educativo Nacional que se concretó en una creciente desarticulación de los derechos laborales y de infraestructura en que las y los maestros desempeñaban su labor. En la práctica cotidiana, la descentralización devino en un deslinde de responsabilidades por parte del gobierno federal y los gobiernos estatales respecto a la formación inicial y continua de las y los maestros en el país. Para la educación básica, los ejemplos más significativos fueron, por un lado, el avance de una política punitiva y persecutoria contra el gremio magisterial, la cual llegó a la cúspide con la mal llamada reforma educativa durante el gobierno de Enrique Peña Nieto; y por otro lado, el desmantelamiento y ataque sistemático a los espacios y alternativas de formación y profesionalización colegiada para las maestras y maestros, como el desmantelamiento de escuelas normales y centros de maestros en el país.

## **2. La reforma peñanietista: Evaluación estandarizada, homogénea y punitiva. La formación al servicio de un examen.**

El último gobierno federal del llamado periodo neoliberal, se caracterizó por el regreso del Partido Revolucionario Institucional al poder después de haber

perdido durante dos sexenios su hegemonía de 70 años ininterrumpidos en la presidencia; y por la abierta alianza entre los partidos hegemónicos quienes históricamente se habían presentado como opositores entre sí. A esta alianza de los poderes económicos y políticos hegemónicos le llamaron el “Pacto por México” para avanzar en la narrativa trazada desde el gobierno de Salinas de Gortari y acorde con el nuevo orden mundial.

El objetivo era terminar de asestar el golpe contra el otrora Estado de Bienestar Social, característico del capitalismo de Estado y consolidar el imperialismo capitalista; volver a lo que quedaba de los Estados-Nación en simples administradores de servicios y ejecutores de un presupuesto al servicio del mercado y la subcontratación. Y para lograrlo estorbaba cualquier tipo de organización colectiva y gremial que pudiera disputarles a los grandes capitales la hegemonía y administración de lo que, para el sistema, dejaba de ser un derecho y se volvía mercancía.

Evidentemente, el magisterio, históricamente combativo, crítico y organizado, era el principal enemigo por vencer; por lo que todo el aparato de poder habría de volcarse en su contra. Aun cuando llevaban ya varios años debilitando toda organización magisterial crítica, autogestiva e independiente; al tiempo que consolidaban las alianzas con gremios sindicales afines a los intereses de los partidos hegemónicos, sabían que el siguiente embate implicaba un distanciamiento con algunas de las prácticas clientelares que históricamente les habían garantizado el res-

paldo de los líderes afines a las estructuras sindicales hegemónicas. Por ello, la apuesta no era sencilla y requería de un gran esfuerzo mediático, represivo y narrativo.

Así construyeron y posicionaron en todos los espacios discursivos posibles la idea de una gran alianza en beneficio de todos los mexicanos. “El Pacto por México hizo explícita la agenda inicial de reformas [...] como instrumento de carácter político firmado por las principales fuerzas políticas del país, el Pacto [contenía] una serie de compromisos —95 en total— en su mayoría pensados con el propósito de impulsar reformas estructurales en diversas áreas del quehacer nacional. En el segmento dedicado a Educación de calidad y con equidad se propuso una reforma legal y administrativa con tres objetivos iniciales y complementarios:

- Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).
- Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
- Que el Estado mexicano recupere la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad.

El Pacto [estableció] que tales objetivos [deberían] alcanzarse con el cumplimiento de nueve compromisos específicos” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE],

2015, p. 16).

En la práctica, fue a uno de los compromisos establecidos en dicho “Pacto” que el gobierno autodenominado de concertación le dio más peso y puso su atención prioritaria: la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), el cual enunció como ejercicio transparente y equitativo:

“un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que [quedasen] libres. Se [construirían] reglas para obtener una plaza definitiva, se [promovería] que el progreso económico de los maestros [fuera] consecuente con su evaluación y desempeño, y se [establecería] el concurso de plazas para directores y supervisores” (INEE, 2015, p. 17).

Al igual que con las promesas discursivas de la descentralización educativa, la mal llamada reforma educativa solo generó encono y preocupación entre la mayoría del colectivo magisterial, pues, en lo cotidiano, se siguieron observando las mismas prácticas clientelares y corruptas de antaño; al tiempo que se reprimía con violencia ejemplar cualquier intento de manifestación contra dicha reforma.

Igualmente, se utilizaron todos los medios posibles para construir un imaginario colectivo que desprestigiaba la labor docente y le hacía responsable de todos los problemas estructurales de un sistema históricamente abandonado. A este embate se sumaron asociaciones civiles como Mexicanos Primero quienes financiaron falsos do-

cumentales que pretendían consolidar una narrativa descontextualizada de la realidad, en la que las y los maestros del país aparecían como únicos culpables de una supuesta decadencia catastrófica del sistema educativo nacional.

La reforma educativa partió del supuesto de que, de manera casi autónoma, un magisterio mejor preparado aumentaría la calidad de todo el sistema - cuando en la práctica esto sólo significaba mejores resultados en evaluaciones estandarizadas-. De esta manera, la responsabilidad se trasladó a un solo actor, lo cual se sumó a la construcción de una imagen de los maestros como personas mal preparadas, incapaces e ignorantes.

Al respecto, se recuperaron estadísticas y numeraria basada en resultados de evaluaciones internacionales, homogeneizantes y descontextualizadas de la realidad y territorios en el país. Esta misma lógica se pretendió instaurar en los procesos de evaluación del trabajo y desempeño docente, para que los resultados obtenidos fueran vinculantes para la permanencia en el sistema educativo. En este contexto, la formación continua volvió a ser una falacia argumentativa, ya que pretendía justificar la puesta en práctica de este proceso de desmantelamiento de un derecho fundamental: el laboral. La consigna fue hacer de la capacitación uno de los ponderables medulares para la obtención de puntos durante la evaluación.

Lo que ocultó este discurso era un nuevo proceso privatizador, pues las

opciones a las que accederían las y los maestros para capacitarse, en su mayoría provenían de instituciones privadas y hasta empresas con dudosos vínculos con algunos funcionarios de entonces. Fue así que, empresas trasnacionales no especializadas en la formación de docentes, al igual que otras dedicadas al comercio, la industria, ganadería, agricultura y la minería; por solo poner algunos ejemplos, se metieron al mercado de la capacitación al ver en éste una oportunidad para incrementar sus ingresos económicos y/o su influencia en las narrativas en torno a la educación.

La desigualdad e inequidad incrementó al existir opciones de capacitación validadas para los procesos del SPD que tenían un costo para los bolsillos de las y los maestros. Si bien, existían también algunas opciones gratuitas, no eran suficientes para la demanda y exigencia que implicaba dicho sistema. La formación continua y profesionalización docente, dejó de verse como una herramienta y estrategia al servicio de las necesidades contextuales a un proyecto educativo nacional para convertirse en una mercancía más.

Y el principal ejemplo del desprecio sistemático por la labor y profesionalización de las y los maestros del país fue el constante debilitamiento de las áreas de formación continua en las entidades y a nivel federal, junto con la progresiva desaparición de los centros de maestros.

### **3. El debilitamiento de los equipos de Formación Continua en el país y el desmantelamiento de los centros de maestros.**

La descentralización educativa instrumentada durante el sexenio de Salinas de Gortari bajo el argumento de una necesidad para el avance en la calidad educativa, se acompañó de una narrativa que se decía preocupada por el fortalecimiento a la labor de las y los maestros del país, la cual se vio reflejada con la creación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap) el cual se presentó como el “medio para abordar la formación permanente [...] que se encaminara a elevar la calidad de la enseñanza y el desempeño de los maestros que se encontraban en servicio” (Lara, 2011, p. 46).

En la práctica, al andar, no logró llegar a las metas trazadas. Uno de los principales ejemplos fue la instauración y puesta en marcha de los Centros de Maestros, que “surgen como un componente básico del ProNap [y en] sus inicios fueron considerados como espacios de formación en los cuales se llevarían a cabo las actividades de actualización de los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria” (Lara, 2011, p. 63); de los cuales hubo el compromiso inicial, durante el gobierno de Ernesto Zedillo, por crear 500, logrando echar a andar únicamente 300. Si bien, en los subsecuentes años se les dio un impulso importante, dotándolos de infraestructura, recursos tecnológicos, acervos bibliográficos y materiales didácticos, con el tiempo enfrentaron un desgaste y deterioro de la infraestructura con la que contaban originalmente. Igualmente, los gobiernos estatales fueron abandonando su

compromiso presupuestal y de fortalecimiento de dichos espacios, lo cual devino en la desaparición de varios de éstos, y los que lograron sobrevivir, en muchas ocasiones se topan con múltiples dificultades para funcionar, pues la mayoría de sus instalaciones son compartidas con otras instancias educativas, escuelas y hasta oficinas, lo que entorpece las posibilidades de ofrecer alternativas de formación continua y profesionalización docente, acorde a sus contextos, territorios y complejidades.

Finalmente, la dinámica en que se insertó la formación continua, bajo la perspectiva de la evaluación estandarizada y el SPD, contribuyó a instaurar una dinámica de relación entre los docentes y las opciones de actualización mediada por la obtención de puntos para su evaluación. Perspectiva que no mutó con la abrogación de dicha reforma y la subsecuente creación del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SICAMM), lo que significó regresar a los pocos Centros de Maestros que lograron sobrevivir en oficinas administrativas para obtener un curso, taller o diplomado como trámite, antes que una oportunidad para reflexionar y colegiar en torno a la práctica.

Aunado a ello, los equipos de formación continua de las entidades se debilitaron con los años, pues se les consideró ejecutores de un presupuesto de participación federal y administradores de los pocos recursos estatales devenidos. Bajo esa premisa, era innecesario contar con especialistas académicos, pues el proceso de capacitación

se subroga principalmente a instituciones privadas, que han encontrado en esta un mercado importante. Es así que, en algunos Estados, los integrantes del área estatal responsable de la Formación Continua de todas y todos los maestros en servicio de educación básica de la entidad, no rebasan las cinco personas, las cuales en su mayoría son administrativos y no académicos.

Frente a este escenario, la formación continua en el marco de la publicación del Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 y la subsecuente Nueva Escuela Mexicana (NEM), constituye un reto significativo, pues reviste diversos niveles de complejidad y suma colegiada de esfuerzos para evitar que este nuevo modelo educativo, tan necesario y revolucionario, sea un discurso más que se esconda tras la simulación de las prácticas encarnadas y normalizadas dentro y fuera del servicio público.

Al respecto, quisiera concluir con algunas reflexiones finales que considero pueden abonar a mirar los principales retos que emergen para la actual administración respecto al papel medular de la formación, actualización y profesionalización de las maestras y los maestros del país, para la verdadera inclusión y reconocimiento de su valiosa labor en el proceso de transformación urgente y necesaria del Sistema Educativo Nacional.

## **La formación continua a partir del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022**

La formación docente desde la NEM busca impulsar premisas que doten de sentido los procesos formativos de las maestras y maestros para contribuir a su desarrollo profesional. En ese contexto, recupera algunos de los principales postulados que emanan del Plan de Estudio y los pone sobre la mesa para imaginar procesos formativos acordes con esta perspectiva.

Uno de los primeros es el derecho humano a la educación, el cual se piensa más allá de la lógica de contar con los lugares suficientes para satisfacer la demanda creciente; si bien es clara la importancia por incrementar los servicios educativos en el país, la noción del derecho humano a la educación, bajo la perspectiva de la NEM, va mucho más allá al reconocer la valía por ofrecer una formación y acercamiento al proceso de conocimiento que cobre sentido para todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país, por lo cual hace hincapié en la importancia por recuperar y enunciar a los “saberes ignorados u olvidados” (De Sousa, como se citó en Ortega, 2010, p. 178) de los diversos pueblos y comunidades del sur global; pues solo al verse copartícipes en el proceso de construcción del conocimiento es que cobra sentido la noción de una educación como derecho, en tanto permite imaginar y reconocer la propia agencia en la transformación de la realidad.

Para acceder a este proceso resulta medular acercarse al conocimiento

desde una perspectiva crítica, humanista, decolonial y compleja, lo que abona al rompimiento de una tradición positivista y unidireccional en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La formación continua de maestras y maestros recobra sentido no como una capacitación, pues obliga a reconocer de antemano los saberes, conocimientos y percepciones que devienen de las experiencias en la trayectoria del personal docente como elementos de partida y llegada para la propia formación y profesionalización.

En ese sentido, emerge otro paradigma que cuestiona profundamente la perspectiva individualista y descontextualizada de la formación continua, pues habrá de poner en el centro el territorio, contexto y reflexión de la propia práctica. Haciendo del conocimiento situado el elemento central que subyace a la nueva perspectiva; donde se reconoce que la escuela y la comunidad son espacios inherentes al proceso educativo que, al relacionarse, impulsan acciones educativas para favorecer el bien común.

El trabajo colaborativo, como diálogo y reflexión colegiada entre docentes, es uno de los aspectos centrales que habrá de mediar la relación pedagógica en la formación de maestras y maestros.

La otrora capacitación como ejercicio de reproducción de contenidos y perspectivas hegemónicas ajenas a los territorios y contextos, debe ceder su paso a una mirada que emana de la lectura de la realidad permanente, como punto de partida para la ubica-

ción de los problemas contextuales y la movilización de los saberes docentes para su resignificación en la subsecuente toma de decisiones para la transformación de la práctica; ésta última nunca vista como una acción individual y ajena a la corresponsabilidad de todo el colectivo escolar, el contexto comunitario y social.

La formación continua en el contexto actual debe impulsar la autonomía profesional del magisterio y acompañar la reinención de la práctica docente a partir de la reflexión y deliberación colectiva, en torno a los procesos educativos, territoriales y comunitarios, y eliminar el paradigma de la docencia como ejecutora de currículos.

Para ello, resulta apremiante seguir impulsando una perspectiva basada en la metodología de los programas de formación continua como políticas educativas a mediano plazo, que respondan a procesos de indagación, análisis y sistematización de una lectura de la realidad territorial y contextual en que laboran las y los maestras, que abona a que colegiadamente se vayan identificando las necesidades y oportunidades con base en el contacto y reflexión sobre la práctica, la narración de lo observado y el contraste con base en la función, nivel y tipo de servicio.

Sirva este ensayo para poner en contexto la complejidad en que se encuentra la formación continua actualmente, así como la urgencia por avanzar en diversos frentes y acciones conjuntas para lograr cumplir con una demanda histórica del magisterio.

Al respecto quisiera enlistar algunos

de los retos que, desde la función que desempeñé, considero urgentes de observar y atender a la brevedad. Pues, es necesario en un ejercicio de auto-crítica congruente decirlo; sigue siendo un compromiso pendiente para la actual administración

### **Principales retos para la Formación Continua en el marco de la NEM**

En los últimos dos años se han realizado esfuerzos por avanzar hacia una formación más crítica, humanista y situada; muchos de ellos no han terminado de consolidarse y es urgente seguir empujando su fortalecimiento, pues las tradiciones encarnadas y asumidas como normales, en buena parte de la dinámica del servicio público, se arriesgan a imponerse y a hacer de los esfuerzos regulatorios y normativos, simples trámites y discursos vacíos de contenido.

En lo personal, desde mi llegada a la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos me topé con diversas prácticas dilatorias que impiden avanzar con la presteza que necesita el SEN, igualmente fue frustrante mirar que para muchos gobiernos estatales e incluso funcionarios federales, la formación continua de docentes y directivos no es prioridad. En efecto, el desmantelamiento de la educación pública y del propio Estado de Bienestar Social, fue mucho más grande de lo que pudimos imaginar; lo que obligó a poner atención a los que se consideraron como pilares del SEN. Sin embargo, se ha avanzado lo suficiente como para voltear la mirada a la formación docente y darle el lugar cen-

tral que debe tener en este proceso de transformación. Los primeros discursos de la actual presidenta Claudia Sheinbaum Pardo y el secretario de Educación nombrado por ella alientan significativamente a pensar que pondrán su mirada en la formación de maestras y maestros de educación básica. Espero que las siguientes líneas puedan servir de referente para poner el foco en lo que podría ser urgente por atender en tanto a los retos para consolidar una formación acorde a los postulados de la NEM.

- Regulación del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA) y la subsecuente obligación de las entidades por invertir en FC. Es urgente avanzar en el proceso de regulación del SIFCA y su posible reconfiguración conceptual. Priorizar la formación docente implica avanzar en la recuperación de su rectoría por parte del Estado, para lo cual es necesario invertir mucho más y seguir avanzando en la regulación y transparencia en su implementación. Si bien, el presupuesto federal ha aumentado significativamente en los últimos dos años y se ha avanzado en la regulación de su valoración a través de la creación del Comité Nacional, los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua; así como en la publicación de referentes para la valoración de diseño, operación y resultados, la regulación e inversión presupuestal en un Sistema Integral, sentaría las bases para que dicho esfuerzo no quedara como una acción sexenal y al arbitrio de la administración en turno.

- Fortalecimiento de las áreas de

Formación Continua de las entidades y los Centros de Maestros que de éstas dependen. Es imposible atender al grueso de las maestras y maestros del país con equipos académicos escuetos o inexistentes. Es necesario acuerpar y fortalecer las áreas de formación continua en el país, con especialistas académicos y docentes que acompañen y consoliden los esfuerzos que muchos de ellos han hecho, pero que resultan insuficientes sin el apoyo comprometido de las secretarías de educación estatales y de los gobiernos de que dependen. Si bien podemos nombrar esfuerzos y experiencias notables por transformar la perspectiva de la formación y llevarla a las y los maestros que no tenían acceso a ella; como el caso de Nayarit y la propuesta de expediciones como un ejercicio que implicó sacar a las comunidades escolares de sus escuelas y llevarlas a compartir con otras sus experiencias y aprendizajes; o el impulso a las redes y colectivos docentes en el estado de Tabasco, para hacerlos partícipes del diseño e implementación de la formación, por mencionar algunos, no pueden seguir siendo esfuerzos aislados y desarticulados entre sí; o consecuencia de un trabajo extraordinario e incluso a contracorriente. De ahí la importancia por impulsar un compromiso desde la SEP y con las autoridades educativas estatales y de la CDMX por generar las facilidades presupuestales, administrativas y de gestión que permitan movilizar y reconocer a las y los maestros que están interesados por ser partícipes de la formación continua, por medio de la posibilidad de vinculación y/o reubicación en los centros de maestros

sin perder la opción de acceder a los procesos de promoción; el incremento de la infraestructura y materiales en éstos, así como el fortalecimiento e incremento de personal académico en los equipos de formación continua y de las condiciones estructurales en que desempeñan su labor

- Continuar con el impulso hacia la transición a la lógica de los programas a través de la formación de equipos académicos de formación continua. La perspectiva dilucidada en los “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” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021) sin duda es innovadora, pero compleja; por lo cual es necesario fortalecer y acompañar a los equipos académicos de formación continua en las entidades, quienes son los primeros responsables de avanzar en su cumplimiento. De nueva cuenta, su formación no puede ser ajena a su fortalecimiento como equipo académico. Cambiar la otrora noción de administradores de presupuesto, para transitar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje y equipos colegiados especializados en la formación. Aunque la DGFCDD, se esforzó por ello en los últimos dos años, es medular fortalecer el acompañamiento y construcción de espacios de aprendizaje y retroalimentación colegiada que posibiliten una transformación incluso de la dinámica encarnada de relación entre la Federación y las entidades.

- Finalmente, considero necesario apostar por un fomento, comprometido y entusiasta, a la vinculación e involucramiento de las y los maestros en su formación a través del impulso, reconocimiento y acompañamiento de las redes y colectivos docentes en el proceso de diseño e implementación de la formación. Cualquiera que sea el sistema que sustituya al SICAMM, es importante y necesario que reconozca y contemple en sus procesos a aquellas maestras y maestros que participan en el diseño e implementación de la formación, que no les excluya de los distintos procesos y acuerdos que promueva y que reconozca y contemple para la mejora en sus condiciones laborales, el valioso trabajo y esfuerzo por diseñar y formular opciones de formación para sus colegas. Es desde el territorio y contexto compartido, donde emergen las reflexiones, conocimientos, saberes y detonadores verdaderamente significativos para la transformación de la práctica. Urge transitar hacia una formación que deje de venderle espejos a las y los maestros para emerger como una oportunidad de reflexión y construcción colegiada del conocimiento a partir de la práctica misma; donde él o la especialista aparece no como poseedor de la verdad, sino un acompañante más del ejercicio reflexivo y crítico sobre la práctica docente situada en un territorio y con condiciones contextuales determinadas.

## REFERENCIAS

- Aboites, H. (septiembre 2004). Derecho a la educación o mercancía. Diez años de libre comercio en la educación mexicana. *Memoria*, (187), 23 - 28.
- Acuerdo de 2021 [Diario Oficial de la Federación]. Por el cual se establecen 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. 13 de diciembre de 2021
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Reforma Educativa: Marco normativo*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E101.pdf>
- Lara, J. (2011). *Los Centros de Maestros y las últimas políticas de formación docente*. [Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Noriega, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-060-margarita-noriega-chavez-laberintos-modernidad-globalizacion-sistemas-educativos.pdf>
- Olivier, G. (Coord.). (2011) *Privatización, cambios y resistencias en educación. Hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, J. (2010). Boaventura de Sousa Santos. Epistemología del sur. *Revista mexicana de sociología*, 72(1), 177 - 179. <https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/17795/16974>
- Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.). *Discursos Presidenciales de Toma de Posesión* [Archivo PDF]. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2720/4.pdf>
- Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, (30), 1 - 30. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/189>



## Dr. Rodrigo Castillo Aguilar

Antropólogo Social, maestro y doctor en Pedagogía. Ha sido docente en diversos niveles, desde secundaria hasta posgrado. Sus principales temas de investigación son: formación docente, cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pedagogía Gestalt y crítica, como se puede observar en los distintos artículos académicos publicados en revistas nacionales e internacionales.

Cofundador del Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas para la Transformación Social: Elepantli. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales en el área educativa, diseñado e impartido cursos de formación docente con perspectiva crítica y generados proyectos de atención comunitaria en instituciones educativas públicas y privadas para abordar los problemas de violencia y acoso escolar. Su trabajo se caracteriza por colocar en el centro de la discusión pedagógica y planeación didáctica el reconocimiento del cuerpo, las emociones y la perspectiva crítica como elementos medulares para repensar la educación y nuestra implicación en ella.

Asimismo, se desempeñó como Director General de Formación Continua a Docentes y Directivos de la Secretaría de Educación Pública de mayo de 2022 a octubre de 2024.

# CLAVES PARA LA MEJORA EDUCATIVA

La formación continua es “un proceso permanente de aprendizaje que permite a los profesionales actualizar, profundizar y mejorar sus conocimientos y competencias a lo largo de su vida laboral” (Imbernón, 2018)

## Actualización permanente

La educación está en constante evolución; la formación continua permite mantenerse al día con nuevas metodologías, enfoques pedagógicos y herramientas tecnológicas



## Mejora en la calidad de enseñanza

Favorece la implementación de estrategias más efectivas, adaptadas a las necesidades de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo

## Innovación y tecnología en el aula

Ayuda a integrar herramientas digitales y metodologías innovadoras



## Impacto en el desarrollo profesional y motivación docente

Fortalece su identidad profesional, aumenta la motivación y mejora las condiciones de enseñanza



### Referencias

Imbernón, F. (2018). La Formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Graó

## EL DOCENTE DEL SIGLO XXI: NUEVOS ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

### Objetivo

Compartir una visión sobre los nuevos enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje, discutir los modelos y estrategias innovadoras aplicadas en el aula y ofrecer una perspectiva sobre los retos a los que nos enfrentamos en la época actual.



### Contexto

Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla en la NEM



### Conclusión

La implementación de modelos pedagógicos de innovación en las aulas del COBAEP se erige como una oportunidad excepcional para transformar la educación en un proceso enriquecedor y significativo.



Ibeth Morales Hernández  
[imoraleshz@cobaep.edu.mx](mailto:imoraleshz@cobaep.edu.mx)

María Inés Isidro Coxca  
[miisidroca@cobaep.edu.mx](mailto:miisidroca@cobaep.edu.mx)

Jhoana Liliana Reyes Sánchez  
[jlreyessz@cobaep.edu.mx](mailto:jlreyessz@cobaep.edu.mx)

Angelina Balbuena Flores  
[abalbuenafs@cobaep.edu.mx](mailto:abalbuenafs@cobaep.edu.mx)

Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla  
(COBAEP)

### RESUMEN

Para lograr que la educación sea un proceso enriquecedor, motivador y de impacto para todos los actores involucrados, aprendientes, maestras, maestros o la comunidad en la que se desarrollan, los métodos de enseñanza deben ir acordes al desarrollo y reforzamiento de las habilidades docentes que la época y el contexto social demandan. En el Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla somos conscientes de que es necesario crear una experiencia de aprendizaje más dinámica, vinculada con el entorno y dando énfasis fundamental al desarrollo socioemocional. El objetivo de este escrito es compartir la visión de las autoras sobre los nuevos enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje, y a su vez, discutir los modelos y estrategias innovadoras aplicadas en el aula y ofrecer una perspectiva sobre los retos a los que nos enfrentamos en la época actual.

**Palabras clave:** Práctica docente, Nueva Escuela Mexicana, innovación educativa.

## INTRODUCCIÓN

La educación es la herramienta más poderosa para el desarrollo holístico de los individuos y para potenciar su capacidad para enfrentar los desafíos del presente y del futuro. La innovación educativa es una estrategia que busca cambiar la forma en que se enseña y se aprende, institucionalizar las mejores prácticas y, en la medida de lo posible, garantizar su permanencia en el tiempo (Cuñat, 2021).

Por ende, implica transformaciones en la práctica docente en cuatro elementos fundamentales: cambios en el currículo, el empleo de nuevos materiales y tecnologías, nuevos enfoques y estrategias de enseñanza-aprendizaje, y el cambio de presupuestos pedagógicos (Zavala, González y Vázquez, 2020).

En la etapa de la Educación Media Superior (EMS), es fundamental implementar estrategias innovadoras para el trabajo dentro y fuera del aula que estimulen la creatividad y la formación de la identidad de los aprendientes adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje y a las demandas del mundo actual, lo que puede representar un reto para los docentes, pero una excelente oportunidad de llevar la enseñanza a otro nivel.

En el Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP), a un año de recorrido en el nuevo Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS), somos conscientes de los desafíos de este nuevo enfoque y de implementar prácticas educativas vanguardistas alineadas con la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Morales, 2023), que abordaremos en este texto.

## DESARROLLO

### Contexto de la EMS en la actualidad

La NEM es un proyecto educativo que busca formar ciudadanos con una visión integral (Morales, 2023). Más allá de la adquisición de conocimientos, se persigue que los aprendientes logren la metacognición, es decir, que sean capaces de reflexionar y encaminar los conocimientos adquiridos para conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2024).

En esta línea, el nuevo MCCEMS establece los lineamientos para la organización y el desarrollo de los planes de estudio, rescata y fortalece a las ciencias sociales y da especial atención a la formación socioemocional (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). Para desenvolverse de manera efectiva en un mundo cada vez más competitivo y demandante, es indispensable que los jóvenes desarrollen habilidades socioemocionales que les permitan adaptarse al cambio, trabajar en equipo y tomar decisiones responsables (Morales, 2023).

La vinculación de los aprendientes con su entorno adquiere un papel protagónico en este nuevo proyecto educativo, a través de los Proyectos Aula-Escuela-Comunidad (PAEC). Los PAEC fomentan el desarrollo de habilidades clave para la vida, como la responsabilidad social, el liderazgo y la empatía, a la vez que aprenden a valorar la

diversidad de opiniones y a construir relaciones significativas con sus pares.

La innovación educativa es esencial para crear experiencias de aprendizaje más personalizadas y significativas, y es la clave para responder a los desafíos del siglo XXI (Hadayat et al. , 2024; Morales, 2023).

## **Los modelos innovadores de enseñanza-aprendizaje en el aula**

Tomando en cuenta el contexto del estudiante, la comunidad y los problemas sociales, la implementación de modelos de innovación educativa pueden potenciar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los aprendientes. Hoy más que nunca, los cambios en la práctica diaria en el aula se vuelven esenciales para materializar esta visión educativa. Las metodologías de aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos (ABPro), aprendizaje basado en retos (ABR), aprendizaje basado en problemas (ABP), la metodología de las 5E (enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar), aprendizaje-servicio (ApS), el modelo flipped classroom o aula invertida, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), la incorporación de herramientas tecnológicas y la adopción de la investigación como estrategia en el aula, son herramientas indispensables para transformar la educación y preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más complejo (Casanova et al., 2018; Morales, 2023; Hadayat et al., 2024).

Estas metodologías desafían la pasividad de los aprendientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los involu-

cran en la resolución de problemas del mundo real, de manera que ellos toman un papel activo en su aprendizaje. Esto promueve el pensamiento crítico, la toma de decisiones efectiva, el trabajo colaborativo y la aplicación práctica de conocimientos; habilidades que son fundamentales en el mundo actual y con las cuales pueden tener un impacto en su comunidad y experimentar el impacto positivo de su aprendizaje (Morales, 2023).

En cuanto a evaluación, estas metodologías ofrecen oportunidades para una apreciación más eficiente y que considera el desarrollo de las y los estudiantes. Con metodologías como las expuestas, los docentes pueden contar con un panorama más completo de las habilidades adquiridas por los aprendientes al integrar saberes de distintas áreas de conocimiento, al resolver problemáticas inesperadas del transcurso del trabajo, al aplicar el pensamiento reflexivo y deductivo, al saber comunicar sus conocimientos, entre otros. Así, los alumnos encuentran sentido a los aprendizajes, ya que los aplican inmediatamente en su contexto cotidiano dentro o fuera del aula.

## **Los grandes retos de la innovación educativa**

Uno de los principales desafíos de la innovación educativa es la resistencia al cambio por parte de educadores, aprendientes y padres de familia. Cuando los métodos tradicionales han sido eficientes durante años, la posibilidad de experimentar con nuevas formas de enseñanza genera temor. Aunado a esto, gran parte de los docentes

de EMS no han tenido experiencia previa con estos modelos, por lo que es necesaria la capacitación y actualización docente en las últimas tendencias educativas y la aplicación de estas en un modo contextualizado a cada centro educativo (Morales, 2023; Zavala, González y Vázquez, 2020).

Si bien las orientaciones didácticas y metodológicas actuales privilegian el aprendizaje basado en proyectos (Abpro), en especial los proyectos integradores y los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS), lograr la articulación entre las diferentes Unidades de Aprendizaje Curricular (UACs) es un reto para que puedan tener un mayor impacto en la formación de los aprendientes. El carácter flexible del MC-CEMS favorece la autonomía en la didáctica del profesorado y propone una estrategia en la que se articulen los aprendizajes en cada uno de los recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento y recursos socioemocionales, y con esto dar un nuevo sentido a la práctica de los docentes y autoridades directivas del siglo XXI (MEJOREDU, 2024).

Hoy estamos ante entornos que representan un reto para aplicar las metodologías antes expuestas, como la infraestructura física y tecnológica, insuficiente para la atención adecuada de jóvenes que ingresan a las instituciones educativas. Mayor cantidad de equipo de cómputo funcional, el acceso a internet en los planteles y el acceso a plataformas y software educativo para los aprendientes sería de gran utilidad en la implementación de modelos innovadores que requieren tecnología

más avanzada para su ejecución (Cuñat, 2021; Morales, 2023).

Otro desafío son las aulas sobrepobladas con diversidad de aprendientes que, a su vez, cuentan con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, necesidades especiales, culturas y trasfondos socioeconómicos que requieren un enfoque diferenciado y adaptativo en la enseñanza (Morales, 2023). Saber utilizar esta diversidad en favor del aprendizaje sin duda es un reto, que bien ejecutado será de alto nivel de impacto.

La intención de lograr un currículo integrado no es nueva, desde finales del siglo pasado la idea de lograr ejes articuladores se ha visualizado como situaciones donde las y los estudiantes deberían manejar conceptos teóricos, procedimientos y habilidades de diferentes disciplinas para comprender o solucionar problemas planteados por el profesorado. Adicionalmente, la *transversalidad* ha estado presente en los ejes de importancia social como derechos humanos, igualdad de género, desarrollo sostenible o cultura de paz, que pueden abordarse desde distintas áreas del conocimiento. Aunque la intención fue la correcta, no se ha logrado la integración del currículum y es necesaria una versión beta para encaminar la educación de la juventud mexicana (MEJOREDU, 2024).

### **La caja de herramientas de los docentes modernos**

La sociedad moderna y la era digital ha transformado el modo de proceder en la práctica educativa. La experiencia

nos ha mostrado que, con el avance de la ciencia y la tecnología los cambios no pueden limitarse a innovaciones metodológicas o incorporación de recursos tecnológicos, sino que requieren que los actores del proceso educativo cuenten con habilidades a nivel procedimental, actitudinal y cognoscitivo (Cuñat, 2021).

Bajo el paradigma de la NEM, el docente de EMS debe de ir más allá de ser el transmisor de conocimiento y dominar una disciplina, sino que ahora se convierta en un creador de entornos de aprendizaje activo dentro y fuera del aula. Utilizar una metodología o combinar varias de ellas para propiciar el interés, la capacidad inventiva y creativa de los aprendientes implica el desarrollo de múltiples habilidades docentes (Rico y Ponce, 2022).

En este sentido, es necesario valerse de las herramientas tecnológicas, ya que preparar la clase va más allá de elaborar diapositivas con la paquetería básica de office, manejo de la inteligencia artificial aplicada a la educación, creación de contenido multimedia, uso de plataformas educativas y liderazgo digital, solo algunas, son fundamentales para facilitarlos.

Actualmente, la tecnología permite tener opciones de capacitación docente ofertadas en plataformas y sitios web. Muchas alternativas son cursos presentados en formatos multimedia como videos interactivos, tutoriales, infografías, e-books, podcasts, ejercicios lúdicos, actividades diversas para reforzamiento del aprendizaje y actividades de evaluación.

Una gran mayoría de estas opciones se presentan como cursos autogestivos, es decir, implica que el educando sea el eje central y el mismo pueda regular su forma y ritmo de aprendizaje de forma flexible y autodirigida. Para navegar con éxito en esta opción de aprendizaje, además de contar con habilidades digitales como las mencionadas anteriormente, es necesario poder trabajar de manera autodidacta, autorregular la adquisición de conocimiento y contar con un cierto nivel de compromiso y motivación para continuar capacitándose en las áreas que demanda la educación actual, es decir, alcanzar la metacognición.

Dentro del contexto actual de la sociedad, se demanda al docente nuevas perspectivas y visiones para comprender un futuro incierto para el alumno, es por ello, que nuevos enfoques cobran protagonismo. Reconocerse a uno mismo para reconocer al otro es una visión fundamental para la educación de estos tiempos, poniendo sobre la mesa los saberes y las experiencias de los docentes y de los aprendientes.

El enfoque STEM (de las siglas en inglés de Science, Technology, Engineering and Mathematics) se basa en la teoría del aprendizaje constructivista y busca que los estudiantes construyan el conocimiento mientras interactúan con el mundo que les rodea, este enfoque nace de la cuarta revolución industrial que se ve presente. Hoy en día, la enseñanza de las ciencias y de la investigación en todas sus modalidades son herramientas poderosas en la educación moderna.

Por eso, es necesario conocer las áreas de oportunidad de los docentes, trabajar en ellas e implementar estrategias que permitan desarrollar una clase con visión de formación integral. El COBAEP implementó una encuesta en el semestre 2024A a los docentes para conocer las necesidades de capacitación de las cuales se obtuvo información sobre tres ejes fundamentales: metodologías de enseñanza modernas, manejo socioemocional de los educandos y proyectos aula-escuela-comunidad (PAEC). Derivado de ello, adicionalmente a los cursos impartidos de manera presencial y virtual por Jefes de Materia, profesionales de su campo, asociaciones o instituciones, el Colegio se ha dado a la tarea de buscar plataformas para que los docentes y directivos puedan seguirse preparando y conducir el aprendizaje a partir de nuevos enfoques. Por mencionar algunas, la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ofrecen cursos autogestivos y material digital totalmente gratuitos como se puede observar en sus respectivas páginas: <https://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/> y <https://www.mejoredu.gob.mx/repositorio>.

## CONCLUSIONES

La implementación de modelos pedagógicos de innovación en las aulas del COBAEP se erige como una oportunidad excepcional para transformar la educación en un proceso enriquecedor y significativo. En este proceso, las maestras y maestros son pilares fundamentales ya que actúan como los

facilitadores de la educación y es esencial que cuenten con las herramientas óptimas para cumplir con las expectativas de la NEM. La formación docente en nuevas estrategias y enfoques, así como el acceso a recursos pedagógicos especializados, son esenciales para garantizar que los educadores estén preparados para enfrentar los desafíos, aprovechar al máximo sus capacidades y con esto, generar el impacto buscado en el desarrollo de los aprendientes y en la comunidad.

En este sentido, el COBAEP busca que su plantilla docente cuente con las habilidades y destrezas necesarias que la educación demanda. A través de la colaboración con universidades, institutos, asociaciones y expertos en sus campos, en el ciclo escolar 2023-2024 se impartieron diversas capacitaciones, solo por mencionar algunas, se buscó el desarrollo de las habilidades digitales y se puso especial atención en la educación con enfoque STEM (de las siglas en inglés de Science, Technology, Engineering and Mathematics), un método que se basa en la conjunción de estas cuatro disciplinas y emplea un aprendizaje interdisciplinario fundamentado en el análisis crítico y la aplicación del método científico para dar solución a situaciones y problemas reales.

La NEM considera formar ciudadanos con pensamiento crítico y con la capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar lo que sucede en su entorno, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos, y en la medida de lo posible, intervenir para solucionar

problemas de la sociedad en la que se desenvuelven.

En el Colegio de Bachilleres somos conscientes de que la educación es el cimiento de un mejor futuro y es nuestra responsabilidad como sociedad asegurarnos de que sea un proceso enriquecedor, motivador y formador de líderes comprometidos con el bienestar común.

## REFERENCIAS

- Casanova, A., Contreras, N. & Jiménez, B. (2018). Educando en un ambiente enriquecido: porque todos estamos conectados. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 13(1), 1 – 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299834>
- Cuñat, R. (2021). La innovación en los centros de enseñanza de Bachillerato: análisis realizado en la Comunidad Valenciana. *Educación*, 57(2), 413-429. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/educar.1221>
- Hadayat, H., Hussain, M., Fazil, H., Amjad, F., Nazir, M. & Naqvi, R. (2024). Navigating the Future: Trends and Innovations in Education. *Qualitative Research*, 24(1), (345 – 366). <https://qualitative-research-journal.com/index.php/view/article/view/94/69>
- MEJOREDUE. (2024). *Recomendaciones para el desarrollo de la transversalidad a través del trabajo colaborativo y colegiado*. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Cuadernillo4\\_ct\\_ems.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Cuadernillo4_ct_ems.pdf)
- Morales, I. (2023). *La aplicación de los modelos innovadores en el aula del plantel 5 del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla* [Archivo PDF] [https://www.cobaep-puebla.edu.mx/wp-content/uploads/2023/09/IMORALES\\_LA-APLICACION-DE-LOS-MODELOS-](https://www.cobaep-puebla.edu.mx/wp-content/uploads/2023/09/IMORALES_LA-APLICACION-DE-LOS-MODELOS-)
- Rico, M. & Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77 - 101. <https://bit.ly/3EypKk6>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2024). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. <https://bit.ly/4fobh6>
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Progresiones de Aprendizaje del MCCEMS: Recursos Sociocognitivos, Áreas de Conocimiento y Recursos Socioemocionales*. <https://bit.ly/4hOk3gR>
- Zavala, M., González, I. & Vázquez, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>



## Ibeth Morales Hernández

Es Doctora en Educación por el Instituto Universitario UEEM, cuenta con una Maestría en Tecnología Educativa por la UPAEP y la Licenciatura en Ciencias de la Computación por la BUAP. Ha cursado diplomados sobre el uso de las TICs y sobre formación socioemocional.

Actualmente, es maestra en el plantel 5 de COBAEP en San Martín Texmelucan, donde imparte las asignaturas de la especialidad de Informática, Matemáticas y Electrónica.



## María Inés Isidro Coxca

Es Maestra en Ciencias por la UNAM y Licenciada en Biomedicina por la BUAP. Actualmente cursa el Doctorado en la UNAM.

Ha sido docente de Educación Superior en universidades públicas y privadas y asesora de Tesis de Licenciatura. Ha impartido cursos, talleres, y ponencias en foros locales, nacionales e internacionales y fue jefa del Departamento de Investigación Docente del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla.



## Jhoana Liliana Reyes Sánchez

Es Maestra en Educación Superior por la Universidad La Salle, fue Directora Académica del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla.

Ha sido docente en instituciones públicas y privadas, y ponente invitada en diferentes instituciones de Educación Superior en relación con el tema de Neuroeducación. Por mencionar algunas: ULSAP, AMEEF-PUEBLA, BINE, CONCYTEP, USEP, CIECAS-IPN, entre otras.



## Angelina Balbuena Flores

Cuenta con la maestría en Psicología Organizacional por el Instituto de Estudios Universitarios A. C. y la Licenciatura en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ha sido Coordinadora de Becas y Vinculación Training Center Audi México, CERHAN-UTP y Coordinadora de Proyectos, docente y administrativo en la Universidad Tecnológica de Puebla.

Actualmente, es Encargada del Despacho de la Dirección Académica del COBAEP.

## CAPACITACIÓN DOCENTE EN MEDIA SUPERIOR: HACIA UN DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD

Elizabeth Guadalupe Mejía Salazar  
Maestra en Derechos Humanos por la Universidad  
Autónoma de Tlaxcala (UATx)  
[elihxa@gmail.com](mailto:elihxa@gmail.com)

### Objetivo

Demostrar que existe la necesidad de capacitar a docentes del tipo medio superior para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva a jóvenes con discapacidad.

2

### Metodología

Estudio transversal mixto.

4

### Conclusión

Las causas de la falta de capacitación docente en torno a la discapacidad son la desinformación y la no obligatoriedad de la misma. Aunque se ha cumplido que los estudiantes tengan acceso a la escuela regular, esto no implica que todas las personas con discapacidad vean garantizado su derecho a la educación.

1

### Contexto

Educación Media Superior, en el subsistema de Centros Escolares del Estado de Puebla

3

### Resultados

Solo el 12% de la muestra no había atendido a estudiantes con discapacidad. El 87.1% de los docentes refirió no estar capacitado en lectura fácil, braille, lengua de señas, tecnología de la información y comunicaciones o sistemas auditivos, entre otros. lectura fácil, braille, lengua de señas, tecnología de la información y comunicaciones o sistemas auditivos, entre otros.

5

### RESUMEN

El objetivo de la presente nota de investigación es dar a conocer los resultados obtenidos de la tesis titulada *La capacitación de los docentes en bachillerato general del subsistema centros escolares: hacia un efectivo derecho a la educación para jóvenes con discapacidad* en la que se demostró que existe la necesidad de capacitar a docentes del tipo medio superior para hacer efectivo el derecho a la educación -inclusiva<sup>1</sup> - a jóvenes con discapacidad.

El centrar la investigación en media superior obedeció a que sus docentes, en su mayoría, carecen de formación pedagógica a diferencia de los docentes de educación básica, que suelen ser normalistas.

Por otro lado, existe una vasta extensión de niveles<sup>2</sup> en el tipo medio superior, por lo que el trabajo de investigación se delimitó y tomó como muestra representativa, al subsistema de Centros Escolares del Estado de Puebla.

<sup>1</sup> Educación inclusiva es tomado como sinónimo de inclusión educativa para efectos prácticos.

<sup>2</sup> La Ley General de Educación, en su artículo 35 señala que la educación se organiza en tipos -educación básica, media superior y superior -, niveles -nivel bachillerato, profesional técnico bachiller y sus equivalentes, o educación profesional, en el tipo media superior - y, modalidades -escolarizada, no escolarizada y mixta-.

A través de un estudio transversal en el ciclo escolar 2021 – 2022, sin seguimiento longitudinal, y mixto – cuantitativo, de alcance exploratorio, que utilizó como método a la encuesta con un cuestionario electrónico como instrumento; y cualitativo, con enfoque descriptivo, basado en la recolección y análisis de datos, – se obtuvo que, del 100% de participantes voluntarios, solo el 12% no había atendido a alumnos con discapacidad en todos sus años de servicio y, tan solo en el ciclo escolar referido en el estudio, el 53.5% de docentes si atendieron alumnos con discapacidad. Sin embargo, solo el 33% recibió capacitación a su ingreso en labores con temas referentes a la inclusión educativa.

Acorde a las exigencias de la legislación internacional y nacional en la materia, que señalan que, en cuanto a educación para personas con discapacidad, los docentes deben capacitarse en lectura fácil, braille, lengua de señas, tecnología de la información y comunicaciones o sistemas auditivos, entre otros, el 87.1% de los docentes participantes refirió no estar capacitado en ninguno.

Pese a lo anterior, el 90% de participantes, demostró estar interesado en capacitarse en torno a la inclusión educativa para jóvenes con discapacidad

**Palabras clave:** Capacitación docente, discapacidad, Centros Escolares.

## INTRODUCCIÓN

“Ir a la escuela no es suficiente; los niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen derecho a aprender” frase mencionada por Carmen López (en Velasco, 2021, p. 22) en su cargo como jefa de Educación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en México. La inclusión educativa no solo consta de otorgar un espacio físico a los estudiantes con discapacidad en las aulas, sino que se deben eliminar todas las Barreras del Aprendizaje y Participación (BAP) que impiden a los estudiantes adquirir los conocimientos propios de su nivel educativo. Entre estas barreras encontramos, principalmente, las que derivan de la falta de cualificación docente para lidiar con la discapacidad. Es decir, las personas -por derecho- deben tener acceso pleno a la educación; sin embargo, este derecho no se cumple con inscribirse a una escuela, porque el estudiante debe obtener los aprendizajes necesarios para continuar con su preparación.

La educación media superior es obligatoria, por lo que el Estado debe garantizarla, pero la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) en 2017, estimó que, en la población de 6 a 14 años, el 79.9% de hombres y 79.0% de mujeres con discapacidad cursaban la educación básica; por otro lado, en el rango de 15 a 24 años, solo el 36.0% de hombres y 19.66% de mujeres ingresó a la educación media superior (Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2020, p. 32), reduciendo así no solo los estudios académicos, sino el margen para

una mejor calidad de vida por la participación en el mercado laboral, el tipo de ocupación y el acceso a prestaciones.

Al docente se le considera un agente fundamental en el proceso educativo, pues es quien se encarga directamente del proceso enseñanza–aprendizaje al facilitar y ser guía de los estudiantes para adquirir los conocimientos planteados por el sistema educativo y lograr que continúen su preparación académica. Es por ello por lo que el docente debe conocer y saber adecuarse a los diversos *estilos de aprendizaje* e incluso a las Necesidades Educativas Especiales<sup>3</sup> (NEE), incluyendo las que surgen de la discapacidad, pues si el docente no posee las herramientas suficientes para hacer frente a las particularidades de los estudiantes, el aprendizaje se ve mermado y no se permite que logre el máximo desarrollo de sus capacidades y una participación activa.

Por otra parte, la mayoría de los docentes del tipo medio superior tienen formación acorde a licenciaturas o ingenierías que, aunque son afines al campo disciplinar (ciencias sociales, comunicación, ciencias experimentales, etcétera.), y por ende, a la disciplina (asignatura) que impartirán, desconocen de los procesos pedagógicos que se requieren para lograr un aprendizaje a diferencia de los docentes de educación básica que, en su mayoría, son egresados de escuelas normales especializadas en formar profesionales al servicio de la educación.

Aunque hay esfuerzos para proporcionar apoyo técnico, metodológico y con-

ceptual a quienes trabajan en centros educativos, estudiantes y padres de familia respecto a las NEE y la discapacidad, como en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), estos esfuerzos no son suficientes, pues en el ejemplo planteado no se encuentran uniformemente en todos los centros educativos, además de que son destinados a Educación Básica, por lo que el tipo medio superior no tiene instancias que brinden este acompañamiento.

Es así como se empata con las múltiples Barreras del Aprendizaje y Participación (BAP) a las que se enfrentan las personas con discapacidad y que limitan su pleno desarrollo en sociedad. Aunque existe toda una armonización internacional y nacional en la legislación que prevé adecuar la educación para forjarla con el carácter de inclusiva, está latente la interrogativa acerca de sí ¿se ha materializado el derecho a la educación para personas con discapacidad?

La tesis de la que se desprende esta nota de investigación analizó la formación, capacitación y actualización docente en el tipo medio superior, nivel bachillerato general, del Subsistema de Centros Escolares de Puebla, desde una perspectiva jurídica y social frente a la efectividad del derecho a una educación inclusiva para jóvenes con discapacidad, mediante una metodología hipotético-deductiva, en la que, primero, se identificó la inclusión educativa como un derecho fundamental, después, se analizó la educación me-

---

<sup>3</sup> Dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesitan, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (CNREE, 1992, p. 20)

dia superior, acorde a la Nueva Escuela Mexicana y el papel docente, desde su admisión y actualización.

Uno de los principales problemas a los que se enfrentó la investigación, fue la falta de estadísticas fiables con las que se pudiera conocer a fondo el número y manera en que los docentes están capacitados para lograr una inclusión educativa para las personas con discapacidad, por ello se recurrió a un cuestionario electrónico aplicado bajo estricta confidencialidad y consentimiento informado, además de una investigación cualitativa y cuantitativa que fueron a la vez exploratoria y descriptiva.

El hecho de tomar como muestra representativa al subsistema de Centros Escolares del Estado de Puebla derivó del universo amplio educativo existente, y aunque solo se observó un subsistema, los resultados son iluminadores respecto al estado real que guardan la situación respecto al tema en cuestión.

## **DESARROLLO**

Para hablar extensamente del tema se deben conocer los conceptos básicos, la fuente de la que se desprende la obligación de la inclusión educativa para personas con discapacidad y las características del docente debe poseer para garantizar este derecho humano.

### **Discapacidad y legislación internacional para asegurar la inclusión educativa**

En 1993 la Organización Mundial de la Salud (OMS) aprobó la Clasificación Internacional del Funcionamiento,

de la Discapacidad y de la Salud en la que se señala que “discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación” (OMS, 2001, p. 206), además de que los aspectos negativos surgen de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales, que pueden ser factores ambientales y personales. Es decir, la discapacidad es una condición determinada por barreras sociales más que por una condición de salud o deficiencia.

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999), de la que México es parte, señala que la discapacidad es “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria” (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1999) y describe la discriminación como “toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos humanos y libertades fundamentales” (OEA, 1999), tal como lo es la educación.

### **Ordenamientos jurídicos nacionales en torno a la inclusión educativa**

Tomando en cuenta que existe la obligación internacional de armonizar la legislación nacional de conformidad a los tratados en Derechos Humanos de los que el país es parte, tal como lo es la citada Convención, México está

obligado a adoptar medidas para eliminar la discriminación, a través de una integración plena, incluido el ámbito educativo, para que las personas con discapacidad tengan acceso a una formación escolar y para que se eliminen actitudes que fomenten algún tipo de discriminación.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo busca promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, incluida la educación, de la que se debe asegurar el acceso igualitario a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, además de enlistar temas en los que los docentes deben ser cualificados como es la lengua de señas o Braille, con énfasis en que los países deben formar a profesionales y personal que trabaja en todos los niveles educativos en toma de conciencia sobre la discapacidad así como en el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2016).

En México, en 2018, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2018) determinó “que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad pertenecen y deben integrarse al sistema educativo general u ordinario – sin reglas ni excepciones –, por lo que cualquier exclusión con base en esa condición resultará discriminatoria y, por ende, inconstitucional”.

Asimismo, se recalcó que las políticas y recursos deben destinarse a desarrollar una educación inclusiva a través de ajustes razonables, capacitar a los docentes, adecuar las aulas y planes de estudio, entre otros. Además, se señaló que los estudiantes con discapacidad pueden disponer de los Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y otras herramientas de apoyo de manera opcional sin que sea una causal para excluirlos del sistema educativo regular.

En 2019, al artículo 3° Constitucional fue modificado acorde con tratados internacionales; confirmando la rectoría del Estado en la educación bajo las características de ser “obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019) resaltando una educación explícitamente igualitaria para personas con discapacidad en el término inclusiva. Además, menciona que el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Con esta reforma, también, se recoge la importancia del docente en el proceso educativo y se le reconoce el derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización. Por otro lado, enfatiza en que el Estado debe garantizar la idoneidad de los recursos materiales y humanos en los planteles educativos. Por último, recalca que el sistema será inclusivo para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación intercultural en un marco de inclusión social

integral y de excelencia para alcanzar el máximo aprendizaje de los educandos.

Aunque en la realidad, pese a los acuerdos multilaterales que el Estado mexicano ha suscrito y las modificaciones a la legislación interna en cuanto al tema del respeto, protección y garantía al derecho a la educación para las personas con discapacidad, existen deficiencias en el sistema educativo mexicano, como lo señala la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2013, p. 53) entre las que se encuentra “la falta de formación de las y los docentes para la atención a las diferencias de cualquier índole”, centrándose en que, dentro de la diversidad, los grupos vulnerables con “mayor riesgo de sufrir una transgresión a su derecho a la educación inclusiva” están las personas con discapacidad.

La misma Comisión señala que el término inclusión educativa se relaciona con “la modificación del entorno, eliminando barreras que representen una limitación al aprendizaje de todas las y los estudiantes en igualdad de condiciones y sin discriminación” (p. 59). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003) señala que la inclusión es el Proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. El documento titulado Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, tiene como objetivo cuatro, la Educación de calidad, y como subobjetivo que “de aquí -2015- a

2030, se debe asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 2018, p. 28), además de que se debe “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (Naciones Unidas, 2018, p. 30).

Actualmente se busca eliminar las BAP y garantizar el derecho a la educación a todas las personas, conformándose así un paradigma en el que la educación deber ser inclusiva, y desarrollarse en un ambiente apto en el que se generen modificaciones que le permitan al estudiante la adquisición del conocimiento.

En 2019, en el país, surgió Nueva Escuela Mexicana (NEM) que se define como un conjunto de directrices para la educación a través de las cuales se busca subsanar “las necesidades diferenciadas de cada grupo social y nivel educativo” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p.2) con el fin de dar calidad en la enseñanza, bajo los principios de ser asequible, es decir, garantizar el derecho a una educación gratuita y obligatoria con respeto a la diversidad; accesible, donde el Estado se obliga a proporcionar la educación obligatoria gratuita e inclusiva; aceptable, mediante los criterios de seguridad, calidad y calidez, así como las cualidades profesionales del profesorado, capacitación docente; y adap-

table, adecuación de la educación al contexto sociocultural y la promoción de los derechos humanos. De manera que a los estudiantes se les ve de manera integral, inspirados en un contexto interpersonal, para lo cual se hace necesario cualificar a los docentes.

### **Realidad: estadísticas de docentes cualificados y de alumnos con discapacidad atendidos en las aulas de nivel medio superior**

Pese a lo dicho antes, en la investigación se consultaron documentos para conocer el número de docentes cualificados en temas de discapacidad en el nivel medio superior y el número de estudiantes con discapacidad atendidos, pero no existen estadísticas exactas, por lo que se tomó una muestra representativa, bajo los siguientes resultados. El subsistema de Centros Escolares del Estado de Puebla cuenta con 12 regiones y 33 planteles, en las que en el ciclo escolar 2021-2022, en el tipo media superior, laboraban 1,216 docentes, y según sus cifras se atendían a 31 estudiantes con discapacidad (.18% de la población). Sin embargo, no contaban con información acerca de la capacitación que tenían los docentes en cuanto a la discapacidad.

Para conocer la cantidad de docentes cualificados se elaboró un cuestionario electrónico que se distribuyó en todos los planteles. El instrumento contó con la participación de 804 docentes, el 66% de la planilla total, sin embargo, solo 773 de ellos reconocieron ser respondientes voluntarios, por lo que los resultados se analizaron sobre el 63.5% de la muestra seleccionada, obteniendo, entre los resultados más re-

levantes, los siguientes.

### **Antigüedad de los docentes**

En la investigación se tomó en cuenta que en 2014 iniciaron en México los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente, la sentencia de la SCJN de 2019 que declaró la inconstitucionalidad de la educación especial, y la reforma de la NEM, por lo que respecto de la antigüedad, el 6.6% tenía de 1 a 5 años en servicio; el 21.3% de 6 a 10 años, lo que indica que aproximadamente el 27.9% ingresó demostrando a través de exámenes de conocimientos tener cualidades para el servicio educativo; el 15.1% de 11 a 15; el 18.8% de 16 a 20; y, el 38.2% más de 20 años, o sea que aunque la mayoría de docentes ingresaron al sistema antes de estos eventos trascendentales, eso no supone una excluyente para no capacitar a los docentes en la salvaguarda de los derechos humanos.

### **Atención a discapacidad**

En cuanto a la atención brindada a los estudiantes con discapacidad, acorde con los años de servicio prestados, se preguntó ¿Cuántos alumnos con discapacidad ha atendido en todos sus años de servicio? Resultando que el 12% manifestó que no ha atendido a ningún alumno con discapacidad en todos sus años de servicio; el 51.4% ha atendido entre 1 a 5; el 17.7% de 6 a 10; el 11.5% de 11 a 15; el 2.3% Más de 15 y el 5% no especificó su respuesta.

Aproximadamente el 82.9% de los respondientes ha atendido al menos a un alumno con discapacidad en todos sus años de servicio.

Esta es otra razón que demuestra que la capacitación docente es necesaria, pues se debe garantizar que los jóvenes con discapacidad reciban una educación de excelencia que los prepare tanto para la continuación en el nivel superior como para insertarse en la vida laboral.

En el caso específico del ciclo escolar 2021-2022 el 53.5% de docentes sí atendieron estudiantes con discapacidad; el 46.1% no lo hizo. De los docentes que sí atendieron estudiantes con discapacidad, el 94.4% atendieron de 1 a 5 estudiantes; el 4% atendieron de 6 a 10 estudiantes; el 1.4% atendieron de 11 a 15 estudiantes.

De los docentes que reconocen el tipo de discapacidad de sus estudiantes, señalan también que conocen su tipología, siendo la discapacidad motriz la de mayor prevalencia con 148 alumnos, seguida de la discapacidad intelectual, visual, los trastornos por déficit de atención y autismo y la menos frecuente es la discapacidad auditiva.

Centros Escolares, refirió que solo había 31 estudiantes con discapacidad inscritos en el nivel media superior en todas las sedes y que la discapacidad preponderante era la intelectual, pero, por medio de los docentes, nuestro conteo arroja que 414 docentes atienden alumnos con discapacidad, por lo que, si tomamos en cuenta que, según el plan y programas vigentes, un mismo alumno tiene alrededor de 9 docentes, en teoría diferentes por cada materia según su semestre, tendríamos que al menos 46 alumnos con discapacidad inscritos. En cuanto a la discapacidad preponderante, conocemos que no es

la intelectual, sino la motora la que los docentes registran, sin dejar de lado la existencia de otros tipos de discapacidad.

## Capacitación docente

Del 100% de participantes, solo el 33% reconoce haber recibido alguna capacitación a su ingreso al subsistema de Centros Escolares, por lo que la mayoría de docentes ingresó al servicio con los conocimientos adquiridos anteriormente. Respecto de quienes sí recibieron capacitación a su ingreso, el 67.7% sí fueron instruidos en temas de educación inclusiva. Sin embargo, solo el 22% recibieron a su ingreso al subsistema capacitación en temas de inclusión educativa, por lo que se puede decir que solo dos de cada 10 docentes tienen este acercamiento al tema en la capacitación inicial.

Estos resultados no empatan con la antigüedad de los docentes en años de servicio, es decir, se podría considerar que este 33% recibió capacitación a su ingreso la obtuvo por las reformas legislativas en pro de la inclusión educativa, siendo los docentes con menos de 15 años de servicio quienes debieron recibir esta capacitación; sin embargo, las cifras no cuadran analizadas bajo esta premisa, por lo que se desconoce ciertamente el momento en que se dio el auge de esta capacitación por el subsistema

En cuanto a la capacitación docente enmarcada en la legislación internacional, el 3.2% de los docentes se encuentra capacitado en lectura fácil; el .5% en braille; el 2.2% en lengua de señas

mexicana; el 2.6% en tecnología de la información y comunicaciones para personas con discapacidad; el .4% en sistemas auditivos; y, un docente tiene capacitación en todos los temas, estas cifras no son más alentadoras, pues el 87.1% de la planilla no está capacitado en ningún tema y el 3.9% se encuentra capacitado en otros temas relativos a la inclusión educativa para estudiantes con discapacidad.

Finalmente, el 90% demostró su deseo para capacitarse en torno a la inclusión educativa para jóvenes con discapacidad. Siendo los temas de mayor interés los relacionados al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), espectro autista, la realización de actividades adecuadas para estudiantes con discapacidad. El 8.3% demostró apatía al declarar no estar interesado en recibir capacitación y el 1.7% omitió su respuesta.

## CONCLUSIONES

La exclusión surgida con la discapacidad en el entorno educativo es una causante de vulneración de otros derechos humanos, como el acceso a una vida digna e igualdad en oportunidades laborales, y, toda vez que la educación media superior es el último tipo en la educación obligatoria y por ende, la que debe preparar a los jóvenes para su ingreso a una vida laboral o bien, su continuación en la educación superior, se concluyó que entre las principales causas que generan esta exclusión está la falta de capacitación de los docentes.

Las causas de la falta de capacitación docente en torno a la discapacidad que

se identificaron en la investigación son:

- La desinformación acerca de las capacitaciones ofrecidas de manera gratuita a los docentes.
- La no obligatoriedad para los docentes de mantenerse en constante actualización porque como dictan los ordenamientos nacionales, es meramente opcional.

Aunque se ha cumplido que los estudiantes tengan acceso a la escuela regular, esto no implica que todas las personas con discapacidad vean garantizado su derecho a la educación, pues aún existe un alto índice en analfabetismo en este sector, además de una evidente disminución en su avance durante su curso en la escuela obligatoria (básica y media superior).

La minoría de docentes cualificados existente representa una transgresión al derecho a la educación para jóvenes con discapacidad, porque la discapacidad debe atenderse según sus características individuales, lo que implica que los docentes deben eliminar las BAP y que, aunque existe noción de la inclusión educativa, no se puede afirmar que está enfocada a la discapacidad, ya que menos del 40 % de docentes en activo recibieron una capacitación a su ingreso a la función docente y de este porcentaje, apenas más del 60 % abordó temas referentes a la educación inclusiva.

A pesar de lo anterior, los docentes manifestaron un interés por recibir capacitación en temas de discapacidad, por lo que, con la guía correcta, las brechas de desigualdad que atraviesa este sector podrán disminuirse más.

El Estado, por su parte, dentro de sus compromisos tiene programas de capacitación docente dependientes de la SEP, aunque no existe algún programa, curso, taller o diplomado que sea con énfasis en la educación inclusiva para personas con discapacidad y mucho menos cuyo objetivo sea capacitar a los docentes bajo lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (CNDH, 2006).

Es por ello que, en general el estado mexicano, en materia de formación docente en el nivel medio superior, aún tiene una serie de tareas pendientes que permitan garantizar una educación inclusiva y de excelencia para la población con discapacidad, como: formar a los docentes a su ingreso a la función sobre la toma de conciencia acerca de la discapacidad y sus implicaciones para implementarlos en la práctica profesional y crear la misma conciencia en los estudiantes; cualificar a los docentes en temas como lengua de señas y braille; enseñarles acerca de los formatos de comunicación aumentativos y alternativos; el uso de técnicas y herramientas para hacer efectiva la educación a personas con discapacidad para eliminar las BAP y generar ambientes de aprendizaje equitativos; el reconocimiento de los tipos de discapacidad y su atención educativa. Lo que permite modificar el currículo estudiantil para que los alumnos puedan formarse bajo una perspectiva de inclusión y equidad con sus pares.

## REFERENCIAS

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (2a ed.). <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%-5B1%5D.pdf>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2013). *Educación inclusiva*. Tomo III. Colección Legislar sin Discriminación. p. 53. <https://www.conapred.org.mx/publicaciones/educacion-inclusiva/>
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación. (2020). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017: Resultados sobre personas con discapacidad*. [https://sin-dis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2023/07/ENADIS\\_Resultados\\_PcD\\_web\\_Ax.pdf](https://sin-dis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2023/07/ENADIS_Resultados_PcD_web_Ax.pdf)
- Decreto de 2019 [Diario Oficial de la Federación]. Por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. 15 de mayo de 2019.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización de los Estados Americanos. (1999). *Convención Interamericana*

na para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. [oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html](https://oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html)

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa)

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://bit.ly/4jSED0M>

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (3 de octubre de 2018). *La exclusión de alumnos con discapacidad del sistema educativo general es discriminatoria y, por tanto, inconstitucional: Segunda Sala*. <https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=5768>

Velasco, D. (Coord.). (2021). *Fundamentos Educativos de la Nueva Escuela Mexicana para los Servicios de Educación Especial en la Ciudad de México*. Dirección de Educación Especial



## Elizabeth G. Mejía Salazar

Es Maestra en Derechos Humanos por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, con formación profesional en la licenciatura en Derecho por la misma casa de estudios.

Se desempeñó como servidor público en el Estado de Puebla en la Dirección de Finanzas y Administración del Régimen de Protección Social en Salud (REPSS); en la Unidad Jurídica del Instituto Metropolitano del Estado de Puebla (IMEPLAN); se incorporó a la docencia en educación básica (nivel secundaria) y nivel medio superior en el Colegio María Goretti, integrándose posteriormente a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, en el subsistema de Centros Escolares, como docente de nivel Medio Superior del Centro Escolar Emperador Cuauhtémoc; también, ha cubierto funciones como asesora de tesis.

Cuenta con capacitación en temas diversos derivado de los cargos desempeñados durante su vida laboral.

Actualmente cursa el Doctorado en Derecho y Argumentación Jurídica en el Centro de Investigaciones Jurídico Políticas (CIJUREP) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Su línea de investigación se ha centrado en la búsqueda de hacer efectiva la inclusión educativa y social para personas con discapacidad.

## PERSPECTIVA DOCENTE HACIA LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL NIVEL SUPERIOR Y LOS NUEVOS PARADIGMAS

### IMPLICACIONES EN EL BIENESTAR LABORAL Y PERSONAL

Alberto Rojas Juárez

Universidad Tecnológica Bilingüe Internacional y  
Sustentable de Puebla (UTBIS)

[arojas@utbispuebla.edu.mx](mailto:arojas@utbispuebla.edu.mx)



### RESUMEN

La formación continua, junto con sus implicaciones, ha constituido un factor de análisis e interés cuyo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje no deja de ser preponderante.

En todos los niveles educativos se hace hincapié tanto en la formación integral de las y los discentes, así como en la mejora y potencialización de he-

rramientas docentes que permitan un acompañamiento considerado como pleno. No obstante, el proceso de formación continua tiene una percepción ambivalente por su importancia y por su concepción demandante.

En un mundo de constante cambio, la adaptabilidad de las y los docentes mediante formación continua se vuelve incuestionable, pero cabe preguntar ¿hasta qué punto el bienestar de

quienes se ven involucrados en el quehacer docente se valora y analiza?

El presente ensayo busca dar orientación a dichas interrogantes sin dejar de lado la importancia institucional y académica del proceso de formación continua.

## INTRODUCCIÓN

Hacer referencia a la formación continua y sus implicaciones, ha constituido a través de las diversas etapas de la historia docente, un efecto ambivalente. Desde el interés por enriquecer el cúmulo de conocimientos para mejorar las prácticas docentes, hasta la percepción de una asumida presión por solventar los requerimientos de mejora continua para poder sincronizarla con las prácticas y deberes cotidianos. Dichas percepciones no son exclusivas de solo un nivel de formación, sino que tienen lugar en cualquiera de los ámbitos que implican la formación integral de las y los discentes, quienes además de sus necesidades básicas específicas, han formado parte de un proceso de transición entre el periodo pandémico y pospandémico.

Ante las demandas del mundo actual, y las tareas que las y los docentes adquieren por ser partícipes del proceso de formación de discentes, se añade a dicho cúmulo de necesidades actualizar, potencializar, mejorar o reafirmar las prácticas docentes mediante una formación continua que, además de imprescindible es necesaria, no solo para el enriquecimiento profesional docente, sino también para el ingreso, promoción y permanencia de quienes tienen

a la enseñanza como práctica principal para el desenvolvimiento personal.

Partiendo de las partículas de imprescindible y necesaria, la formación continua responde a una serie de requerimientos sustentados en fuentes documentales diversas, además de las demandas del contexto que rodea a la práctica docente. A este respecto, Cordero y Vázquez (2022) hacen hincapié en dos vertientes o modelos de formación continua, una denominada como individual, y una segunda denominada como colectiva, que tuvieron su auge en el sexenio 2012-2018, la primera respondiendo a los requerimientos del Servicio Profesional Docente, y otra mediante una Asistencia Técnica a la Escuela. Aunque los precedentes de las necesidades de una formación continua datan de años previos, los conceptos previamente referidos no tienen desconexión con las posturas actuales, en tanto se percibe a la figura docente como aquella que debe ser revalorizada, las y los educadores se consideran como agentes fundamentales del proceso educativo. Por ello, los agentes se enfrentan a los paradigmas del mundo actual, donde son diversos los factores que exigen a las y los docentes a responder a las necesidades de sus aprendientes, a las propias y profesionales, demandando en más de una ocasión la atención y la optimización de las prácticas.

En la educación superior, la formación continua es un medio para adquirir o reforzar las herramientas ante los paradigmas actuales, una necesidad y, para no pocos, una obligación según

los requerimientos institucionales, trayendo una percepción dividida entre la convicción y la obligación de cubrirlos.

Entonces, las y los docentes, al ser considerados agentes importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquieren el papel de agentes responsables de reconfigurar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Comboni y Juárez, como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2023). Por ello, la necesidad de revisar las herramientas y el cúmulo de conocimientos y la búsqueda de optimización de estos para mejores prácticas, traen como consecuencia perceptible que la formación continua sea un compromiso por cumplir, en vez de una oportunidad para contribuir a las prácticas docentes que beneficien a las partes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se debe dejar de lado el hecho de que, al ser partícipes de un mundo cambiante, es inevitable que “la velocidad de los cambios sociales y el desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes exige maestros actualizados en conocimientos, competencias y estrategias metodológicas” (Flores, 2023, p.2). Ante dicha demanda de conocimientos, habilidades y competencias, se genera una dicotomía entre la convicción y la percepción de dar cumplimiento a los lineamientos institucionales.

## DESARROLLO

¿Hacia dónde proyectar la importancia de la formación continua sin dejar de lado el bienestar y estabilidad docente tanto a nivel profesional como personal? Aunque pareciera un cuestionamiento fácil de responder, la necesidad de la actualización y optimización de

los conocimientos concernientes a las prácticas docentes no es algo nuevo; si se apela a las experiencias docentes, en el contexto de la educación superior es común encontrar a docentes cuya primera línea de acción no se remitió a las aulas, sino previamente a la administración, gestión o bien la industria. La formación continua se hace necesaria, sino obligatoria, poniendo a prueba la confiabilidad de sus conocimientos y el compromiso en cuanto a vocación para los aprendientes.

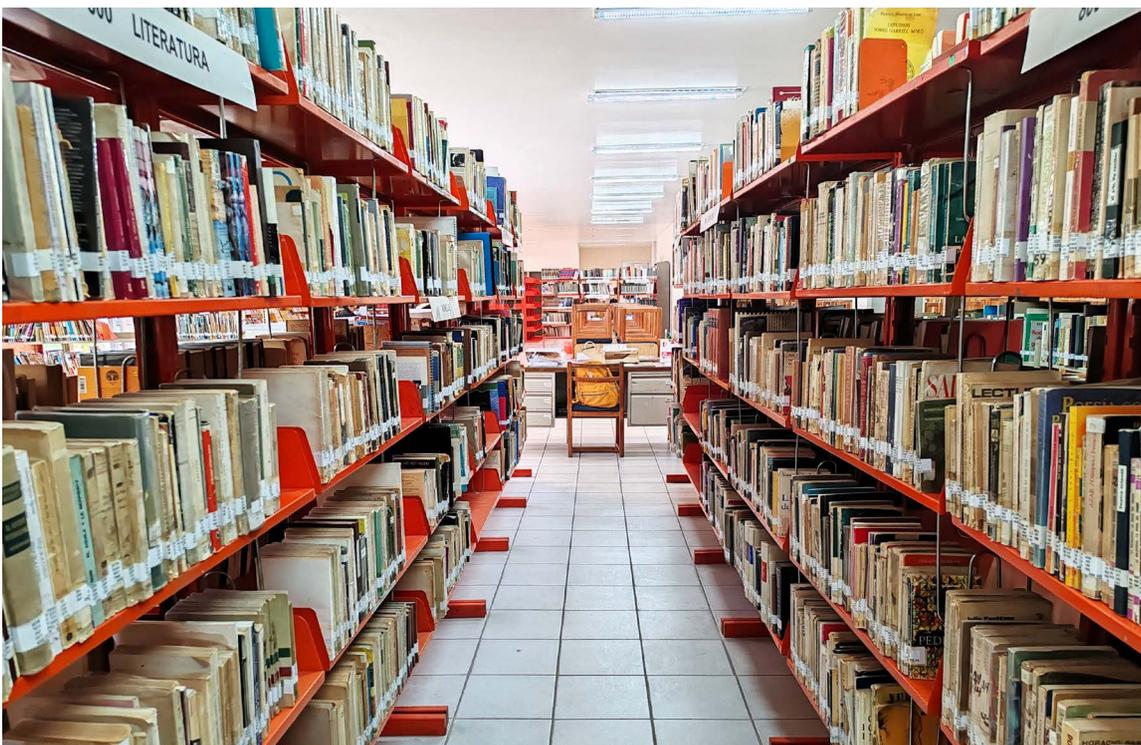
De lo anterior, se desprenden otras interrogantes, tales como el hecho de cuestionar hasta qué punto la formación continua se vuelve necesaria y, por otra parte, hasta qué punto se le otorga el rol de obligatoria. Para el caso de los requerimientos y demandas del ya mencionado mundo cambiante, estas no se remiten a un pasado inmediato. En el caso de las habilidades demandadas en prácticamente todas las áreas de trabajo, la práctica docente no está exenta de estas; para tal caso, Trilling y Fadel (2009) hacen hincapié en las habilidades del siglo XXI, en las cuales se enfatiza en la alfabetización digital (Digital Literacy Skills por su equivalente en inglés), que a su vez requiere destrezas tanto en la información, como en el manejo de la tecnología misma.

Por tanto, además de los conocimientos, se vuelve menester responder a las habilidades y el manejo de las tecnologías. Como los mismos Trilling y Fadel (2009) hacen referencia, la era del conocimiento se encuentra presente independientemente de que quienes se desenvuelven en el mundo de productividad, se encuentren listos o no.

No obstante, esto no necesariamente repercute en la falta de compromiso de quienes son garantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí en una serie de reacciones que pudieran acrecentar el sentimiento a la defensiva hacia la formación continua por parte de los docentes.

No se dejan de lado las expectativas altas que siempre han acompañado a la práctica docente. De acuerdo a Lemov (2015), en el campo de los docentes, estas pueden convertirse en un detonante para a su vez tomar ventaja de las cualidades de las y los aprendientes. Pero cuando estas expectativas se analizan desde el punto de vista social, pueden convertirse en un mecanismo que, lejos de motivar a las y a los docentes, repercute en una presión que no pocas veces merma la percepción positiva hacia la formación continua.

Testimonios de docentes se inclinan por percibir a las prácticas de formación continua como un factor complejo y que en más de una ocasión puede convertirse en una especie de tedio en el aspecto profesional. Para más de un docente, el solo hecho de optar por la práctica docente se ha convertido en un proceso que implica en una especie de lucha personal y profesional (Muñoz de Cote; en Lengelin, 2013). Antes se había referido a que, en el nivel superior, algunas y algunos docentes no percibían a la práctica docente como la primera línea de acción en términos profesionales; con respecto a ello, ha sido necesario compartir el conocimiento y aprender a compartirlo (Mora; en Lengelin, 2013). En este último punto, el énfasis en la formación continua cobra especial relevancia, pero con el riesgo de traer consigo resultados esperados que impacten a las y a los aprendientes.



A diferencia de décadas atrás, la formación continua ha adquirido cierta practicidad gracias a las tecnologías de la información y comunicación, permitiendo que, pese a la distancia, el conocimiento llegue a quienes necesitan y tienen voluntad de usarlo. Empero, en tanto “la Educación ha venido desarrollándose en un contexto de bastante turbulencia” (González, 2017, p.207), el uso de las tecnologías de la información (TICs), además de constituir una funcionalidad para la formación educativa, pueden traer consigo el incremento de cierta desestimación hacia las prácticas de formación continua, ya que no son pocas las posturas en las cuales a la tecnología se le tiende a asociar con un obstáculo al considerársele compleja o difícil de manejar en el aula.

Las mismas habilidades del Siglo XXI enfatizadas por Trilling y Fadel (2009), hacen hincapié en la necesidad de la adaptación a los cambios. Aunque pareciera que el mundo cambiante y demandante deja de lado el sentir y el percibir docente, es importante también mencionar que dichas habilidades demandan la adaptabilidad a diferentes roles, responsabilidades y contextos; junto a lo anterior, la capacidad de asumir la retroalimentación efectiva, actuar positivamente ante los elogios, los reveses y las críticas, añadiendo el aspecto multifacético del contexto en el que las docentes se desenvuelven.

Algunos otros factores que dichas habilidades demandan, se relacionan con la iniciativa y la autodirección; todos estos argumentos, se consideran válidos en función de las obligaciones docentes para el enriquecimiento de las prácticas y el conocimiento mismo. Sin embargo, ¿en qué plano se puede de-

jar la estabilidad emocional de las y los docentes?, ¿hasta qué punto se presta especial atención a factores como el estrés laboral, así como el balance entre las necesidades académicas y personales?

Si bien no se dejan de lado las necesidades que cada uno de los episodios del contexto social demandan en nuestro país, el eje rector de la búsqueda de una mejora y optimización de prácticas docentes a través de la formación continua; es menester también rescatar la esencia de la necesidad del requerimiento de una formación continua en las y los docentes. Con respecto a ello, cabe referir al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), al ser la primera institución mexicana dedicada a la formación inicial y continua del profesorado, luego de que muchos docentes solo contarán con los estudios básicos al ingresar al profesorado (Cordero y Vázquez, 2022). Se trata de rescatar la imagen positiva de la formación continua, uniéndolo a ello la notoriedad de la necesidad de esta.

Hoy en día, existen diversos procedimientos para el posicionamiento en el ámbito docente, ya sea por promoción vertical, para la aspiración de puestos directivos; o bien por promoción horizontal, para una posible mejora de las condiciones de vida de las y los docentes. Sin duda, una justificación fehaciente de la importancia de una formación continua que traiga consigo una legitimación del posicionamiento docente. Concerniente al medio de la educación superior, la investigación juega un papel preponderante para las aspiraciones de consolidación en

el posicionamiento tanto académico, como profesional. Queda claro que no se trata de cuestionar los lineamientos para la profesionalización y formación docente, sino de vislumbrar el grado en el que su impacto repercute tanto en la mejora de las prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el rendimiento docente que traen consigo los requerimientos de la formación continua.

La posición de las y los docentes en este sentido tiene consigo un peso específico influido por las circunstancias que le rodean. De acuerdo con Arregui-Valdivieso et al (2024), las universidades se encuentran con la tarea no solo de adaptarse a las demandas sociales emergentes, sino a la necesidad de permitir a las y los aprendientes una adaptación a los ámbitos sociales y productivos. Aunado a ello, considerando la exigencia para con las y los docentes en su formación continua, inevitablemente se presenta una afectación significativa en el desempeño, en las implicaciones emocionales y físicas.

Para las repercusiones físicas y emocionales, se trata de dos aspectos cuya mención no parece notoria en el sustento documental relacionado con la normatividad y los estudios que respaldan la necesidad de una formación continua. Aunado a lo anterior, y retomando el aspecto de la percepción de las y los docentes hacia la formación continua, la credibilidad cobra especial importancia en tanto, además de las herramientas; se torna necesario fortalecer la relación con las y los aprendientes, dicha credibilidad se extiende a otras áreas, como la competencia profesional, el dinamismo de las actividades a implementar, así como los re-

sultados deseados (Fisher et al, 2020).

Para este punto, además de la credibilidad, fomentar la confianza en las y los aprendientes se une al cúmulo de necesidades que la formación continua trae consigo no solo en el nivel superior, sino también en otros niveles de formación. Con respecto a la confianza por parte de las y los aprendientes, en el análisis de Fisher et al (2020), se hace referencia a la necesidad de las y los docentes de poseer una percepción de ser convincente en las prácticas docentes, así como de también influir con las y los aprendientes a través de la persuasión de manera que se pueda marcar una diferencia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello, se vislumbra el abanico de implicaciones que la formación continua trae consigo ante los paradigmas actuales. Se tiene consigo, por tanto, una credibilidad docente que siempre está en juego (Fisher, Frey Smith, 2020; en Fisher et al, 2020).

Desde diversas perspectivas, el énfasis sobre la relevancia y la pasión durante la implementación de actividades también cobran especial relevancia en tanto se trata de peticiones que no pocas veces se perciben por parte de los aprendientes. A este respecto, se puede apelar no solo a factores como la organización y la claridad en las explicaciones, sino también a una práctica guiada o de acompañamiento para con los docentes. Si bien la formación continua trae consigo el asesoramiento tanto sincrónico como asincrónico con las ventajas de los avances tecnológicos, algunas de estas actividades implican un grado de complejidad que puede repercutir en el alcance de la ac-

tualización deseada en los docentes.

En el contexto específico del nivel superior, la implementación de nuevos modelos educativos ha traído consigo nuevos retos para el seguimiento de los programas a seguirse. Debido a la actualización y seguimiento de los nuevos requerimientos, se torna inevitable poner a prueba la capacidad y la voluntad de ser partícipes de estas nuevas implementaciones. Dado que se ponen a prueba factores como la capacidad de organización, el balance entre la vida académica y personal se tornan en una especie de equilibrio que pareciera difícil de encontrar.

A pesar del cúmulo de necesidades que emergen durante la práctica docente y el proceso de formación continua que siempre le acompaña, existen algunos intentos cuyos resultados han demostrado que la carga de trabajo puede dosificarse en tanto se cuente con el acompañamiento y herramientas adecuadas para una formación continua inevitable, pero necesaria. De acuerdo con Gilbert-Eliot (2020), entre las estrategias a nivel profesional para poder aligerar la carga de trabajo, por ejemplo, la necesidad de una delimitación de los asuntos profesionales de los personales.

El mismo análisis de Gilbert-Eliot (2020) hace énfasis en el autocuidado, mismo que no se debe percibir alejado de la autodirección mencionada previamente. No se debe dejar de lado que, como formadoras y formadores, se está en contacto constante con quienes desempeñan el papel de homólogos o colegas y con seres sociales en formación. Por ende, la concientización de la importancia de una formación continua



sin dejar de lado el bienestar a nivel personal y laboral tendría que equipararse con el quehacer cotidiano en las prácticas docentes. Con respecto a la estabilidad a nivel profesional y emocional, estos no deben percibirse como una serie de pasos a seguir en una dinámica análoga a una receta, sino a la identificación de factores que pudieran detonar una percepción negativa de la formación continua el balance de esta con las necesidades diarias de la práctica docente.

Gilbert-Eliot (2020) plantea la posibilidad de identificar los detonantes que traen consigo afecciones para el desempeño profesional con quienes se tiene interacción a diario. Esta posibilidad, por ejemplo, puede trasladarse al campo docente, donde, mediante autodirección y autocuidado, se puedan identificar factores que constituyan una repercusión en el proceso de formación continua e influyan en la perspectiva amenazante atribuida a la actua-

lización y mejora de las herramientas docentes.

Para no pocas figuras relacionadas con el quehacer docente, el síndrome del *burnout* se hace presente también en las labores de formación continua; aunado a ello, este tiende a potencializarse por las condiciones de trabajo y exceso de factores como el estrés y los hábitos no desarrollados adecuadamente. En este sentido, cabe referir de nuevo a Gilbert-Eliot (2020) en tanto la carga de trabajo como las horas excesivas invertidas en materiales impresos y digitales pueden mermar el compromiso y satisfacción de las docentes.

## CONCLUSIÓN

Si bien el proceso de formación continua en las y los docentes se torna ineludible para propósitos académicos y administrativos; las percepciones hacia esta, a través de diferentes periodos del devenir de la educación en el contexto mexicano en diferentes niveles, tienden a inclinarse hacia una percepción negativa y, hasta cierto punto amenazante para la estabilidad docente. Por eso, la formación continua puede asimilarse como una oportunidad para la potencialización de herramientas y prácticas, pero a la vez como un factor que puede constituir afecciones directas e indirectas para el desempeño docente, por lo que se considera un acontecimiento amenazante para quienes interactúan con las y los aprendientes.

No obstante, se puede vislumbrar que se trata de un esfuerzo conjunto entre las instituciones rectoras y organismos educativos, como de quienes a diario hacen frente ante las necesidades de las y los aprendientes. Para el caso específico de las y los docentes, las

necesidades y las exigencias ante un mundo cambiante les colocan en un rol importante, y al mismo tiempo solicitan para el fortalecimiento de las buenas prácticas (Trilling y Fadel, 2009). Aunque la formación continua en el contexto actual pareciera traer consigo una labor titánica, se requiere aún de labores de acompañamiento y del fomento de hábitos que permitan encontrar un equilibrio aceptable entre el bienestar laboral, personal, y a su vez un estado de salud mental que repercutan en el desenvolvimiento docente que fomenten la formación integral de las y los aprendientes. Es entonces cuando la formación continua, junto con las demandas del mundo actual y los avances tecnológicos podrán convertirse en aliados y no en factores amenazantes para el desenvolvimiento y crecimiento docente.

## REFERENCIAS

- Arregui-Valdivieso, V., Rivadeneira, J., Avilés, P. & Medrano, E. (2024). Desarrollo Profesional y formación continua en la educación: Estrategias efectivas para potenciar el rendimiento del personal académico. *MQRInvestigar*, 8(1), 5343 – 5363. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1172/4313>
- Cordero, G., Vázquez, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor. [https://www.researchgate.net/publication/363330923\\_La\\_formacion\\_continua\\_del\\_profesorado\\_de\\_educacion\\_basica\\_en\\_el\\_sexenio\\_de\\_la\\_reforma\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/363330923_La_formacion_continua_del_profesorado_de_educacion_basica_en_el_sexenio_de_la_reforma_educativa)
- Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. (2020). *Distance learning. Playbook, Grades K-12: Teaching for engagement and impact in any setting*. Corwin.
- Flores Godoy, N. (2023). La formación continua como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño. *VARONA*, (76), 1-11. <https://www.redalyc.org/comocitar/oa?id=360674839014>
- Gilbert-Eliot, T. (2020). *Healing secondary trauma: Proven strategies for caregivers and professionals to manage stress, anxiety, and compassion fatigue*. Callisto
- González, C. (2017). Uso de las TICs en la formación continua del docente. *Revista Científica Internacional*, 4(1), 205 – 232. <file:///C:/Users/ECL-SEP-759/Downloads/Dialnet-Uso-DeLasTICsEnLaFormacionConti-nuaDelDocente-7339098.pdf>
- Lengeling, M. (2013) *Entering into the EFL Teaching Profession: Stories of Teacher Socialization in Mexico*. Universidad de Guanajuato. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 1ª Ed.
- Lemov, D. (2015) *Teach like a champion 2.0*. John Wiley & Sons.
- Mora, I. (2013). Becoming an english teacher in Mexico en M. Lengeling (Coord.), *Entering into the EFL Teaching Profession: Stories of Teacher Socialization in Mexico* (pp 49 – 64). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Muñoz de Cote, L. (2013). How I became an english teacher: A complex process en M. Lengeling (Coord.), *Entering into the EFL Teaching Profession: Stories of Teacher Socialization in Mexico* (pp 33 – 48). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Secretaría de Educación Pública. (2023) *Estrategia Nacional de Formación Continua 2023*. [https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/T8h-ZPKAJ2O-ENFC\\_2023.pdf](https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/T8h-ZPKAJ2O-ENFC_2023.pdf)
- Trilling B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass Ltd.

## "POESÍA PARA SANAR"

### UN MÉTODO PARA VOLVER A TI

Princesa Rojas Juárez

*Maestra en Ciencias del Lenguaje por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP)*

[graffyliaphm@hotmail.com](mailto:graffyliaphm@hotmail.com)

#### 1. Me llamo Princesa

Estimado lector o lectora, quiero compartir un poco de mí, ya que, al trabajar con personas, he aprendido el valor de construir puentes desde la sinceridad y el amor con una misión: compartir y ayudar.

Soy la menor de cinco hermanas. Mi padre formó una banda musical en la que cada una de mis hermanas tocaba un instrumento o cantaba. Yo tenía alrededor de cuatro años cuando me asignaron el pandero, y mi gran momento en los eventos era dedicar el danzón. Desde entonces conocí el ruedo, un lugar donde sentía una profunda comunión conmigo misma, con mis hermanas y con mis padres. Bailar y sentirme valiente hacía vibrar mi corazón; en esos momentos simplemente éramos, y se creaba una sintonía perfecta con el universo.

Mi infancia fue una fiesta, siempre llena de músicos, artistas y bailarinas. Pasábamos mucho tiempo juntos, viajando cada fin de semana para presentarnos en pueblos y otros estados. La copa siempre estaba rebosante de alegría. Sin embargo, con el tiempo, mis hermanas crecieron, se casaron, el grupo se disolvió, y mi papá falleció.

Me quedé sin música, sin banda, y sin padre. Fue en ese momento cuando desperté a la realidad de que el mundo afuera no era como el que había conocido, y comprendí lo afortunada que había sido.

Al sentirme desamparada, me di cuenta de que la brújula de muchas mujeres apuntaba hacia crecer, ganar dinero, casarse y jubilarse. Quizá habría sido más fácil seguir ese camino, pero la vida me había enseñado a apostar por lo diferente. Crecí en una familia donde estaba prohibido desistir de la magia. Nos inculcaron que la fe y el reconocimiento de los anhelos del corazón son una luz que ilumina el camino hacia la realidad. Para mí, la verdadera riqueza estaba en la paz, la familia y la defensa de la dignidad.

Comencé mi carrera como profesora en una preparatoria, donde pasaba ocho horas al día con adolescentes y mi pasión por la palabra me llevó a buscar algo más profundo. Como alguien que lucha con TDAH, la rutina me resulta difícil, pero descubrí que la poesía podía ser el ancla que me ayu-

dara a encontrar propósito y dirección en mi vida profesional.

Decidí olvidarme de los programas y enseñar poesía, aceptando que me pudieran despedir, pero sintiendo que tenía algo valioso que compartir. Había descubierto que la palabra sostiene, sana, exorciza, y que muchas personas están enfermas del alma. Mi época como maestra de preparatoria la viví como un apostolado, creyendo que Dios abriría los caminos, si mi corazón era honesto.

## **2. Instituto de Administración Pública**

Un día, después de clase, me sentí perdida y sola, con un mal sueldo y el corazón roto por la muerte de mi papá. En ese momento, un maestro de Economía me habló de una vacante en el Instituto de Administración Pública (IAP), como facilitadora de redacción. Esa oportunidad laboral me cambió la vida.

Eran cursos de dos días y diez horas. En la práctica, desarrollé un método llamado Poesía para sanar, por supuesto que veíamos reglas gramaticales, los registros lingüísticos para comunicar en ambientes institucionales, el uso de mayúsculas entre otras cosas, pero, en esencia, animaba a los participantes, todos ellos trabajadores del Estado, a enunciar sus sentimientos y compartir los anhelos más profundos con sus compañeros. Las reglas del juego eran no tener máscaras y olvidar nuestras jerarquías institucionales para ser sólo humanos, luchando por vivir ¡En cada taller pasaban cosas extraordinarias!

Recuerdo especialmente a una mujer policía que le escribió una carta a su esposo fallecido, expresando su enojo por haberse quitado la vida. Compartir algo tan íntimo en el grupo la liberó, permitiéndole reconciliarse con Dios, según sus palabras.

También recuerdo a un hombre con debilidad visual que fue el más comprometido en aprender, en participar, en escribir sus poemas con lo más limpio de su corazón. Él era personal de limpieza en la Secretaría de Salud, y en ese mismo taller estaban médicos especialistas, enfermeras, administrativos, todos del área, y me pareció milagroso que, aún en esas instancias donde las jerarquías importan, en el terreno de la poesía, de lo humano, todos éramos parte de algo más grande que un rol social o profesional.

Otro participante significativo para mí fue un profesor de Tlaxcala, serio, de una presencia imponente por su estatura y su mirada sin ápice de amabilidad, pero tampoco de odio, simplemente con un muro impenetrable hacia los demás. En aquel taller, propuse un ejercicio donde ellos debían elegir a un objeto, animal o cosa que los representara. Él le tomó foto a un maguey, le pedí que participara diciéndome cinco características del objeto que había elegido, mencionó que el maguey crecía en ambientes hostiles, que era áspero, tenía púas, con pencas, pero que aun así brotaban flores altísimas. Terminando de enunciar estos aspectos

tos del maguey le pedí que ahora los dijera, pero en primera persona, y así lo hizo: Yo crezco en lugares hostiles, yo soy áspero, yo tengo púas y pencas, pero, aun así, de mí brotan flores altísimas. Años después me buscó, y me dijo que ese ejercicio lo había sacudido tanto, que se permitió quitarse las púas y florecer. Me pareció algo muy bello.

Termino mis talleres con un ejercicio llamado Alquimia del corazón, en el que los participantes, en consciencia inmediata enumeran todas las emociones, sensaciones, y pensamientos que navegan río a dentro. Es una escritura sagrada, una radiografía al alma... "Me despierto, me toco, me siento, rezo, me culpo, me perdono, sonrío, me preparo desayuno, me despido, me odio, me reconcilio, voy de prisa, elijo la máscara, evado, enfrento, camino, canto, voy en silencio, saludo, enloquezco, abrazo, me escondo, me cuido, tengo miedo, confío, amo, recuerdo, vuelvo a mí..." y así, cada persona escucha a su alma y descubre su esencia, sus miedos, su estar en este mundo.

Cuando la palabra es honesta, cuando libera, cuando comparte: sana. Y ésta, se vuelve un canto que a vuelo de pájaro perdona al mundo, a su crueldad, a sus injusticias, pero también canta a la belleza y al amor.

### 3. "El infierno son los otros"

Al conocer a las personas que trabajan como funcionarios públicos, entendí sus dolores y también sus vicios: años en un cubículo, años en un horario,

años con el mismo juego del lenguaje, años en una comodidad de prestaciones, quincena segura, aguinaldo y vacaciones... pero también la falta de aire a nuevos retos, al riesgo y a perder el temor de que hay vida después de "un trabajo seguro". Franz Kafka en su libro El proceso retrata el tema de la burocracia opresiva, la alienación, la angustia existencial, y la relación del individuo con la sociedad. Esto genera neurosis, y las enfermedades mentales contaminan al individuo y a la sociedad. Jean- Paul Sartre en su obra de teatro "A puerta cerrada" dice: "El infierno son los otros". En el contexto de la obra, Sartre presenta a tres personajes que están encerrados juntos, y a medida que la trama avanza, se dan cuenta de que la verdadera tortura proviene de la coexistencia constante con los otros, lo cual es una reflexión sobre cómo las relaciones humanas pueden convertirse en una fuente de angustia.

Por ello, diseñé un taller llamado Relaciones solidarias en un ambiente laboral, porque creo firmemente en un principio humanista "el ser humano puede desarrollar su máximo potencial siempre y cuando esté en un ambiente adecuado para ello". Comparto el descubrimiento de Carl Rogers (1961), psicólogo, humanista e investigador del potencial humano, quien fue hijo de granjeros de Illinois. Él cuenta que en una ocasión, mientras ayudaba a sus padres a almacenar la cosecha, ocurrió un descubrimiento fascinante:

las patatas se guardaban en un granero rústico, construido directamente sobre la tierra, sin suelo y con una abertura en el techo que permitía la entrada de luz y aire. El joven Rogers observó que, al cabo de unas pocas horas, de las patatas surgían dos raíces: una se dirigía hacia el suelo, en busca de agua y sales para nutrirse, y la otra hacia el techo, buscando la luz necesaria para la fotosíntesis. Esta observación mostró la capacidad de adaptación de las personas que enfrentan condiciones difíciles.

Esta interpretación psicológica me resultó sugestiva y brillante, los seres humanos siempre buscaremos la luz, y desde mi trinchera, la luz es el amor, y un atributo del amor es la palabra que nace de nuestros pensamientos y sentimientos ¿Cómo podemos bien sentir? El filósofo del lenguaje Ludwig Wittgenstein enuncia “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”, y lo que no se puede expresar mediante el lenguaje está, en cierto sentido, fuera del alcance de nuestro entendimiento. Y justamente, si algo comprendí en mi experiencia como trabajadora de gobierno durante un corto tiempo, es que el chismorreo, la “grilla”, la ley del mínimo esfuerzo, la rencilla, el favoritismo y la lengua como vehículo para destruir la dignidad del otro, es un castigo dantesco que también he comprendido que se sostiene en el principio budista “no hay maldad sino ignorancia”.

Y la ignorancia se combate con la educación, las herramientas para el desarrollo humano deben estar a la mano de los trabajadores, de los niños, de las amas de casa, de cada individuo sobre este planeta, porque la salud mental es un derecho y si bien, la terapia psicoló-

gica o atención psiquiátrica puede ser tabú o costosa para muchas personas, los griegos tenían sus propios fármacos “gratis”, el principal era la poesía, porque creían en el aura de la palabra, en el bienestar que da la comunidad, en la felicidad que proporciona el canto que brota del corazón.

Vivir con poesía, es vivir con candor, con ese perfume cotidiano que adereza la existencia. Asumir que la vida es un presente continuo y que, si en ese devenir está el detalle que abraza, la tetera que silba, las flores amarillas como centro de mesa en el invierno, entonces, todo ha sido alumbrado por la diosa de lo bello y, por tanto, de lo verdadero.

Pido, antes de cualquier ruedo, que los participantes tengan corazón humilde, que logren conectar consigo mismos, sin miedo a mirar hacia dentro. Después de tantos años de trabajo, hoy tengo claro mi compromiso: que las personas, a través de la compasión, el reconocimiento de su dignidad humana y la resignificación de su historia a través de la belleza, recuperen el brillo de sus ojos y enciendan el de los demás.

Ya el príncipe Nezahualcóyotl nos advertía que la vida es impermanente, que todo lo vivo perece, que cualquier poder político o económico tiene el mismo destino: morir... Pero nos alienta a que, a pesar de esto, algo sí permanecerá y serán “los cantos y las flores”.

## Referencias

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin



**PUEBLA**  
Gobierno del Estado  
2 0 2 4 - 2 0 3 0

**Educación**  
Secretaría de Educación Pública

POR **AMOR** A  
**PUEBLA**

**Pensar**  
*en* **Grande**