
CAPÍTULO 3

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO. PROPUESTA OFICIAL, PROBLEMAS Y RETOS

*Luis Reyes García**

INTRODUCCIÓN

Desde 2008, en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició un amplio y complejo proceso tendente al rediseño y operación de una estrategia nacional de actualización y desarrollo profesional para maestros de educación básica en servicio. Desde el ciclo escolar 2008-2009 comenzó a integrarse el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica, el cual fue sumando y diversificando las opciones de profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio; así, en su quinta edición, durante el ciclo escolar 2012-2013 la SEP reconocía un total de 1,053 programas entre cursos, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados, como potenciales opciones que los maestros podían tomar para encauzar su desarrollo profesional.

* Profesor investigador de tiempo completo de la UPN. *lgarcia@upn.mx*

A la fecha, no se cuenta con datos organizados y consistentes que permitan establecer qué impacto tuvo esa oferta a lo largo de cinco ciclos escolares.

Para finales de 2013, en el marco de las políticas de evaluación que se impulsan desde el ámbito internacional, las reformas educativas en México entraron en una nueva fase: la definición y diseño de procesos de evaluación para el magisterio en servicio, para ello se aprobó, a mediados de 2014, la nueva Ley del Servicio Profesional Docente, donde se establece el marco normativo, el sentido y la orientación de las evaluaciones que sustentarán los maestros de educación básica para ingreso, permanencia y promoción.

En este contexto permeado por la Ley del Servicio Profesional Docente, los programas de profesionalización y desarrollo profesional entran en una fase de redefiniciones. La lógica de las evaluaciones estandarizadas de carácter permanente que predomina en la nueva ley plantea nuevos retos a los maestros en servicio, pues una parte importante de su tiempo destinado a la preparación profesional gira en torno a la búsqueda de capacitaciones específicas para tener un buen desempeño en las evaluaciones del servicio profesional. Así, surge una gran cantidad de cursos y asesorías, desde la SEP, el sindicato, y también desde agentes privados y organizaciones, muchas de las cuales encuentran nuevas vetas para comercializar la preparación de los maestros.

Por todo lo antes señalado, la profesionalización y desarrollo profesional se enfrentan ahora a la circunstancia de ser significados por los objetivos de lo urgente; por ello, podemos afirmar que se pone en crisis una concepción integral y de más largo plazo, para privilegiar una de corto plazo acotada por la meta de alcanzar un buen resultado en las evaluaciones del servicio profesional docente.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar el proceso de definición de las políticas y acciones de profesionalización y desarrollo profesional del magisterio en servicio de 2008 a la fecha. Esencialmente, nos interesa discutir cómo a pesar de la gran cantidad de acciones, la formación del magisterio en servicio sigue

siendo un asunto sujeto a los vaivenes de los cambios y las constantes reformas; por ello no logran capitalizarse acciones sistemáticas y sólidas orientadas a la formación integral del magisterio en servicio. En este sentido, hay una serie de contradicciones que siguen permeando dichos procesos, pues por un lado se exagera el discurso y la práctica de la evaluación como factor que contribuirá a consolidar la calidad, pero por el otro, la formación como proceso continuo baja de intensidad para circunscribirse a acciones de corto plazo, solamente útiles para objetivos inmediatos, eficientistas y orientados a resultados medibles y cuantificables mediante las evaluaciones estandarizadas.

Por ello, crece el escenario de incertidumbre para el magisterio en servicio, pues el asunto de los criterios de permanencia en el marco de las evaluaciones universales ejerce gran presión y tienden a reducir las expectativas de los maestros. Es un tiempo difícil que además está alimentado por la campaña de desprestigio que se promueve desde los poderes mediáticos hacia los maestros y la escuela pública. De este modo, el presente ensayo cierra planteando una serie de interrogantes sobre los escenarios futuros de la profesionalización y el desarrollo profesional del magisterio en servicio, así como la posibilidad de definir un nuevo proyecto educativo para México.

El texto está organizado para su exposición de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan y analizan las propuestas contenidas en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, que a lo largo de cinco ciclos escolares intentó organizar una estrategia para atender las necesidades formativas de los maestros. Básicamente, se destaca que en la propuesta más acabada que logró estructurar el Catálogo para el ciclo escolar 2012-2013, prevaleció una gran dispersión, que lejos de aclarar rutas de formación, más bien contribuía a la confusión; además de que nunca quedaron claros los términos y circunstancias bajo las que los maestros en servicio podrían incorporarse a las opciones formativas

del sistema universitario. En segundo lugar, el texto identifica y discute algunos de los dilemas a los que se enfrenta la formación y desarrollo profesional del magisterio en servicio, en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente. Al adoptarse la evaluación como elemento central de los procesos de ingreso, permanencia y evaluación de los maestros, se pensaría que la profesionalización docente también sería factor fundamental y no es así, o por lo menos no en el sentido de conceptualizar a ésta como un proceso cuidado, estructurado e integral; en cambio, sí tienden a predominar concepciones de la profesionalización de bajo rango, superficiales y al vapor, todo en aras de que los maestros enfrenten de manera eficaz las evaluaciones con preparaciones técnicas mediante cursos cortos, presenciales o en línea, que poco aportan a una preparación más de fondo.

Finalmente, el texto cierra planteando algunas interrogantes sobre el reto inaplazable que representa la definición de un nuevo proyecto educativo para el país y, junto a ello, la definición de una propuesta integral de formación docente que prepare auténticos profesionales de la educación y no sólo operadores mecanizados y acríticos de programas y planes de estudio.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL MARCO DE LA RIEB. LA PROPUESTA OFICIAL A TRAVÉS DEL CATÁLOGO NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO

En el marco de la Reforma Integral de Educación Básica, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, la SEP inició desde 2008 un proceso tendente a ordenar y rediseñar una estrategia nacional de formación para maestros en servicio. Esta estrategia se construyó a partir de un diagnóstico que se sintetizó en los siguientes puntos:

- Insuficiente institucionalización de los procesos.
- Escasa articulación interinstitucional.
- Carácter endogámico de la formación continua.
- Limitados recursos humanos, materiales y financieros.
- Heterogeneidad en la calidad de la oferta formativa.
- Alta movilidad del personal.
- Falta de cobertura para algunos niveles y modalidades (SEP, 2008).

Si bien los procesos de formación docente se centraron por décadas en los esfuerzos del sistema de escuelas normales, los Centros de Actualización Magisterial (CAM) y la UPN, para el 2008 hubo un reconocimiento de la SEP de que las tareas de formación enfrentan una serie de problemas que es necesario resolver; el diagnóstico realizado por la SEP identifica de manera acertada algunas de las problemáticas históricas a las que se ha enfrentado la formación docente. En el mismo diagnóstico se establecen los principios de lo que se denomina una nueva *etapa* para la profesionalización del magisterio, y básicamente se enfatizan los siguientes aspectos:

- El desarrollo de la profesión docente para los retos de la educación en la sociedad del conocimiento.
- El desarrollo de competencias para enseñar y aprender, así como para el manejo de las tecnologías de la comunicación y la información en la enseñanza.
- La profesionalización docente como proceso continuo y permanente.
- El fomento al trabajo en equipo y al trabajo en red.
- Respeto a la diversidad y aprecio de los principios y valores de la democracia.
- El desarrollo de una docencia innovadora y creativa, que gestiona los ambientes de aprendizaje en su contexto y diversidad y los hace estimulantes.
- Promueve la inclusión y la equidad.
- Transparencia (SEP, 2008).

El mismo diagnóstico presenta en líneas generales la alternativa para encontrar la solución al problema de la profesionalización docente; esa solución consiste –de acuerdo con los documentos oficiales de la SEP– en encargar a las instituciones de educación superior el diseño de una nueva oferta. Se considera que las universidades y centros de educación superior desempeñan un papel estratégico en esta nueva etapa de construcción de alternativas para la formación continua. En síntesis, se considera que las instituciones de educación superior:

- Aportan el conocimiento científico y técnico y favorecen, a través de la investigación educativa, una mejor comprensión de los problemas educativos y de las estrategias para su resolución.
- Posibilitan mejorar la cobertura y calidad académica de los programas de estudio.
- Permiten articular e integrar procesos de formación continua en programas de posgrado.
- Apoyan con infraestructura física y tecnológica (SEP, 2008).

Desde esta perspectiva, en un marco de colaboración interinstitucional los centros de educación superior contribuirían al diseño, transformación y mejora de la oferta y los procesos de formación continua y profesionalización para el magisterio en servicio. En el ciclo escolar 2008-2009 se configuró la primera versión del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, definida como de transición. En esta primera etapa, la SEP señaló que se trataba de:

1. Una compilación de 140 programas de estudio disponibles y autorizados para maestros en servicio.
2. Contiene cursos, diplomados y especialidades diseñados conforme a criterios de calidad, pertinencia y equidad para atender las necesidades de formación continua de los docentes y las prioridades de educación básica.
3. Que los programas fueron dictaminados por evaluadores independientes (SEP, 2008).

En su quinta edición, para el ciclo escolar 2012-2013, el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio incrementó y diversificó las opciones de formación, básicamente a partir de las modalidades que se observan en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1. Modalidades de formación continua y superación profesional

Formación continua		Superación profesional: posgrados		
Cursos	Diplomados	Especialidades	Maestrías	Doctorados
40 horas mínimo	120 horas mínimo	200 horas mínimo	Dos años mínimo	Programas de tres años como mínimo

Fuente: Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2012-2013.

En el ciclo escolar 2012-2013 el Catálogo incluyó 1,053 programas de formación continua y superación, distribuidos en 19 áreas de conocimiento, en cuyo diseño y operación participaron 307 instituciones de educación superior, públicas y privadas (cuadro 3.2).

Indudablemente, este Catálogo contiene una propuesta amplia y diversa, la cual en términos formales responde a las líneas y ejes de formación que los docentes requieren cubrir para afrontar las labores de enseñanza y aprendizaje en sus distintas áreas y niveles formativos. Aun así, en la definición de las áreas de conocimiento es posible identificar algunas ausencias, como la educación intercultural y la equidad más que la igualdad de género, así como el manejo de la diversidad sexual, sobre todo entre adolescentes. Tampoco el tema del *bullying* y la violencia en las escuelas –de tan creciente expresión en las aulas de educación básica–, aparece como línea de formación necesaria para el profesorado de educación básica. Otras temáticas y líneas de formación no están definidas de manera explícita entre las 19 áreas de conocimiento; entre ellas podemos mencionar: derechos humanos, la perspectiva de género, educación ambiental, discriminación y racismo, comunidades y cultura indígena, cultura de la legalidad, cultura jurídica, los cuales no se

ven reflejados en las diferentes propuestas, ni siquiera en la sección del Catálogo llamada *Programas especiales*, que básicamente incluye programas de maestría.

Cuadro 3.2. Áreas de conocimiento del Catálogo Nacional de Formación

Español
Matemáticas
Ciencias
Formación Cívica y Ética
Educación Ambiental
Historia
Uso educativo de las tecnologías
Educación Física
Educación Artística
Formación Económica y Financiera
Idiomas
Preescolar
Telesecundaria
Educación Especial
Educación Indígena
Igualdad de Género
Asesoría
Gestión
Programas especiales

Fuente: Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2012-2013.

Sin embargo, los problemas más graves del Catálogo Nacional no se encuentran en la definición de las líneas de formación, sino en otras vertientes. En primer lugar, llama la atención que la mayor apuesta de la SEP para consolidar un sistema de formación continua y superación profesional de los maestros en servicio descansa ahora, en esencia, en el sistema universitario al que se le reconoce

como estratégico. Históricamente, la formación docente descansó en el sistema de escuelas normales, los Centros de Actualización Magisterial (CAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desde siempre, el normalismo mantuvo una relación distante con las universidades, todo el tiempo se reivindicó como un sistema autónomo formador de profesionales específicos, distintos y diferentes a los universitarios. Es más, cuando algunas reformas como las de los setenta y los ochenta intentaron acercar y reformar el plan de estudios de la Normal, inspirándose en algunas tradiciones formativas universitarias (en el plano teórico y la investigación), las iniciativas fueron severamente cuestionadas y nunca prosperaron, pues el normalismo más tradicional se opuso en forma sistemática (Arnaut, 1996).

Ahora, el acercamiento a las universidades parece una salida pertinente, aunque también pone en evidencia una postura no reconocida por la SEP y el gobierno federal, en el sentido de que se recurre a las universidades para reorientar la formación docente porque el sistema de normales se encuentra profundamente desgastado, con una severa debilidad estructural y organizativa, además de que su planta docente es básicamente longeva, carece de un perfil actualizado y son comunidades poco propicias para la vida académica, en virtud de que prevalecen las plazas por horas. Aunado a ello, la influencia política del SNTE ha afectado el tema de la asignación de plazas por vías más transparentes y también ha truncado la posibilidad de configurar una conducción más académica de estos centros de formación docente (Negrete y Rodríguez, 2013; Figueroa, 2000; Navarrete-Cazales, 2015). Es cierto, las normales federales y estatales se encuentran incluidas en el catálogo, pero más como una formalidad que como opciones atractivas de formación para los nuevos profesionales de la educación.

Por otro lado, en las tradiciones formativas de los maestros la memoria histórica los ha vinculado siempre con las tradiciones normalistas; en este sentido, es muy probable que les resulte problemático establecer nuevas relaciones con las universidades; ahí

el profesorado es muy distinto al de las normales y los maestros en servicio no poseen grandes recursos de cultura y discurso académico, que es más propio de las universidades, así que es muy factible que ocurran desacoplamientos que pueden incidir en una baja disposición para integrarse a una formación más universitaria.

Otra cuestión muy importante es el tema de las condiciones, en términos de tiempos, que los maestros en servicio tendrán para incorporarse a un proceso de formación en universidades. Los ritmos de trabajo en el sistema de educación básica son cada vez más absorbentes e intensos para el docente, derivados de todos los aspectos administrativos de los que tiene que ocuparse; en este sentido, no disponen de las condiciones para incorporarse a procesos de formación que se perciben más formales y exigen mayor dedicación. Así que aunque la oferta sea muy buena, la falta de tiempo de los maestros puede ser un gran obstáculo.

Por otro lado, en términos de las propuestas de formación contenidas en el Catálogo, aunque la cantidad y la diversidad son innegables, más opciones no significan mejor atención y mayores posibilidades de formación para los maestros. En una revisión de todas las propuestas contenidas en el Catálogo, la apuesta es tan amplia y vasta que acaba percibiéndose dispersa, tantas opciones en el horizonte de oportunidades acaban generando confusión. Se requiere un criterio profesional amplio para decidirse por una opción u otra. Asimismo, habría que trabajar con los maestros en procesos de inducción de valores orientados a la formación continua y permanente, más allá de los cursos a los que están acostumbrados en los recesos escolares. Es decir, se trata de propiciar una verdadera cultura formativa que permita que los maestros se apropien efectivamente de las propuestas del catálogo, más allá de la obligatoriedad que siempre ha acompañado los cursos de actualización magisterial, que se tienen que tomar por mandato normativo. En este sentido, los maestros tienen que transitar a una concepción del desarrollo profesional que excede el cumplir procedimientos y requisitos formales, se trata de ganar ascendencia en la profesión,

de afianzar compromisos y responsabilidad social con las tareas de enseñar, y no solamente cumplir y sentirse obligado a tomar los cursos. Este es un proceso de cambio de más largo plazo que tiene que replantearse todo el profesorado, de asumirse como profesional de la educación.

Tampoco puede perderse de vista el tema de los estímulos y las compensaciones económicas que vienen acompañando la superación profesional de los maestros en servicio en los últimos años. El maestro ha establecido una relación directamente proporcional entre mayor preparación y mayores ingresos y estímulos; si esta fórmula no se concreta entonces se crea un sentimiento de frustración (Santibañez y Martínez, 2010). Este esquema no ha contribuido a fomentar buena cultura y buenas prácticas de formación docente, más bien vicios y corrupción. Por ello, si en esta nueva etapa de la superación profesional no se aclaran la relación que se pretende propiciar entre mayor preparación y el salario y los estímulos, se generarán serios problemas o seguirán reproduciéndose los mismos de siempre. La relación entre mayor preparación igual a mayores ingresos ha configurado un sistema desigual y de prácticas viciadas entre la autoridad y los maestros; sobre todo porque el sistema de incentivos de carrera magisterial no logró consolidar la perspectiva de que a mayor preparación, debe o tiene que haber mejores resultados de aprendizaje (Martínez y Vega, 2007). La apuesta de la autoridad es que el servicio profesional docente ordene todos estos procesos y ponga fin a las distorsiones creadas a lo largo de muchos años, aunque de momento prevalece la incertidumbre en las percepciones del profesorado.

Una vertiente muy preocupante del Catálogo Nacional es la apertura a las instituciones privadas de educación superior para participar en el diseño y operación de propuestas de formación docente.¹ Todo indica que el sistema de educación básica —en su

¹ Hasta el ciclo 2012-2013, el Catálogo Nacional incluía propuestas de formación de instituciones de educación superior privadas de todo el país, no se apreciaba trato

vertiente de profesionalización docente— se ha abierto al mercado de educación superior privada. En el ejercicio de su libertad de elección, los maestros tienen la opción de encauzar su desarrollo profesional en alguna institución privada. Hay un buen número de instituciones privadas que promueven opciones de formación docente, sobre todo en el nivel de maestría.

A decir de los docentes que se han vinculado a estas alternativas de formación se trata de programas muy flexibles, los niveles de exigencia son mínimos, tan sólo con asistir y mantener las colegiaturas al corriente es suficiente para que puedan acreditar satisfactoriamente sus estudios. El testimonio de algunos maestros expresa que estas opciones son más fáciles y sin tantas presiones, pues generalmente dan la facilidad de programar sus actividades en fines de semana. También destacan que el interés esencial es la acreditación y obtención de documentos que avalen cierta preparación profesional, todo lo demás es relativamente secundario.

Así, el incremento de la oferta privada de profesionalización docente puede contribuir a distorsionar el proceso de la formación de los maestros, ya que las regulaciones expresadas en el Catálogo Nacional sólo refieren los requisitos que deben cubrirse para que un programa forme parte de él, no se establecen criterios de seguimiento y evaluación de resultados, eso queda al libre albedrío de las instituciones que las imparten.

Por ello, esta apertura al mercado de la profesionalización docente puede implicar un gran riesgo con impactos en el mediano

preferencial hacia alguna de ellas. No obstante, en febrero de 2016, en un evento público en la ciudad de Monterrey, el gobierno federal, a través de la SEP y su secretario, firmó un convenio de colaboración con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en el que se establece que el Tec implementará un programa nacional y masivo para todos los docentes de educación básica, que consiste en un programa de actualización y formación en línea; así como programas de apoyo para la elaboración de materiales educativos y programas de intervención e investigación relacionados con los procesos de la educación básica (*noticiasitesm.com*, 18 de febrero de 2016). A la fecha, ello significa que el ITESM tendrá una participación preferencial y extensiva en los procesos de formación docente.

y largo plazo, que en este momento son difíciles de preveer. Es cierto, algunas instituciones de educación superior privadas pueden afrontar con responsabilidad y compromiso su papel con la educación en general, pero no son la generalidad; hay otras configuradas como empresas, cuyo interés principal es la ganancia; y si las condiciones para proponer y operar programas de formación docente son tan flexibles y abiertas para comercializarse sin restricción alguna, seguramente los agentes involucrados –universidades privadas y otras organizaciones– aprovecharán al máximo esta gran oportunidad de hacer negocio lucrativo con la formación docente.

Por otro lado, la participación creciente de las instituciones privadas de educación superior en los procesos de formación docente, se convierte en un elemento que refuerza el abandono del Estado de los procesos de formación y actualización del profesorado de educación básica. Al mismo tiempo, mientras se van creando vacíos en la rectoría de la formación del profesorado, se refuerza la tendencia a la privatización de ámbitos públicos por medio de la promoción e incorporación de nuevos agentes privados en los procesos de formación docente (Torres, 2006). No es que el Estado convoque abiertamente a la privatización de los procesos de formación docente, pero en la medida en que éstos se abren a la libre participación de agentes no públicos, lo privado va conquistando pequeños y grandes espacios que con el tiempo crecen y se establecen como ámbitos legítimos para hacerse cargo de responsabilidades y funciones que tendrían que seguir siendo públicas.

Lo anterior se ve reforzado por el creciente y paulatino deterioro del sistema de escuelas normales. Es cierto que desde el año 2000 se han presentado distintas iniciativas para fortalecer las tradicionales escuelas formadoras de docentes, pero a la fecha dichas acciones de política no parecen haber producido los resultados que se anunciaron en los últimos años; las normales siguen atrapadas en las mismas tradiciones y prácticas en las que han sobrevivido por décadas: endogenismo, corrupción, deterioro de la infraestructura, incipiente vida académica, procesos deficientes de formación

de nuevos profesores, etc. (Figuerola, 2000; Barrón y Pontón, 2013; Fournut, 2013; Rodríguez, 2013).

LOS DILEMAS DE LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL MARCO DE LA LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Frente al discurso y la práctica extendida de la evaluación como elemento central en los procesos de ingreso, permanencia y promoción de los docentes de educación básica, desde hace varios meses todo está concentrado en lo que, a decir de las autoridades, se considera la primera gran evaluación universal sobre la condición y la práctica profesional de quienes desean ingresar al servicio docente y de quienes ya forman parte de él.

Un primer elemento de análisis que puede plantearse respecto a las cuestiones implícitas en los procesos de evaluación docente en cualquiera de sus modalidades (ingreso, permanencia y promoción), es que hay una fuerte carga de sospecha y desconfianza sobre la condición y práctica profesional de quienes ya se encuentran en la función docente; de ahí el temor e incertidumbre que también está presente, sobre todo, entre los profesores frente a grupo.

Por el lado de la autoridad, ahora representada en el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), se diseña una evaluación por etapas: larga, compleja y, ante todo, ocupa una gran cantidad de atención y tiempo de los maestros, ya de por sí saturados con tareas y actividades administrativas paralelas al desarrollo de su trabajo en el aula. El tipo de evaluación que se está aplicando a los maestros –llena de detalles técnicos, pedagógicos, didácticos, de conocimiento del contexto, del trabajo en el aula y desde luego, de conocimientos no sólo generales, sino amplios y especializados de las disciplinas académicas que se trabajan en los planes y programas de estudio en la educación básica–, está planteando retos y preocupación entre quienes serán evaluados.

De entrada, el contenido y alcance de las evaluaciones que se han diseñado para diagnosticar, medir y calificar la preparación y práctica profesional de los maestros en servicio, es muy probable que esté alejada de la actualización y preparación que éstos han recibido en el marco de la formación continua que reciben cada año. En el debate académico de los procesos de formación docente, hay grandes consensos respecto de la dispersión, improvisación, mala calidad y bajo nivel de interés e impacto de los programas de formación continua, la mayoría de los cuales sólo aparecen como requisitos formales para cumplirse en los recesos escolares. Desde la experiencia y testimonio de los docentes en servicio, predominan las percepciones que califican como de bajo nivel profesional los cursos, talleres, seminarios, etc., que la Secretaría de Educación Pública ha ofrecido a los maestros en servicio.

Por lo anteriormente señalado, hay suficientes elementos como para afirmar que las evaluaciones en curso están fuera de contexto en referencia a la condición profesional de los maestros en servicio. Si en años no se logró ordenar y consolidar un sistema bien pensado y estructurado de formación y desarrollo profesional del magisterio, cómo entonces el Estado, de la noche a la mañana, diseña y aplica una evaluación del desempeño profesional cuando de antemano se sabe que amplios sectores del magisterio han permanecido en el servicio con deficiencias y bajos niveles de formación, no por decisión o elección propia, sino porque las escuelas formadoras de docentes y sus procesos fueron deteriorándose paulatinamente, tanto en la formación inicial como en la continua (Figueroa, 2000; Navarrete-Cazales, 2015). Si de ahí surgieron los maestros que en los últimos años se integraron a las aulas de educación básica, entonces eso explica el porqué de los bajos niveles de aprendizaje de los niños y adolescentes de México.

En este sentido, se refuerza la hipótesis de que se trata de evidenciar y descalificar el nivel y la práctica profesional del magisterio en servicio (Aboites, 2015), pues es bastante probable que muchos maestros agoten sus tres oportunidades –como lo establece la Ley

del Servicio Profesional– sin aprobar las evaluaciones y entonces serán separados de la función docente e incorporados a otras funciones que tampoco están claramente definidas. Por otro lado, sí el número de profesores en esa condición se incrementa año con año, tampoco está del todo garantizado que los maestros conserven los nombramientos de sus plazas. Aunque la autoridad insiste en que nadie perderá su empleo, es muy probable que sí se estén considerando programas casi forzados de jubilación y retiro; tampoco está claro, una vez que se presente el escenario de los desplazados, cómo se cubrirán esas vacantes para garantizar los servicios educativos, ¿con qué personal serán suplidos? En este punto, a manera de hipótesis, podríamos plantear que en esa circunstancia se abriría el escenario para contratar profesionales en condiciones de alta flexibilidad y sin garantías de permanencia en el empleo, cuestión que empata con la visión empresarial de la organización Mexicanos Primero, que como bien apunta Arnaut (2014), desde hace varios años impulsa la idea de que en condiciones de precariedad laboral, aumenta la productividad, dada la gran necesidad de empleo existente entre muchas comunidades de profesionales, donde estarían incluidos los docentes de educación básica.

Así entonces, hoy día el Estado está poniendo en evidencia las deficiencias profesionales de los profesores que, bajo su tutela, formó e incorporó al servicio docente. No atendió la responsabilidad histórica de formarlos y prepararlos para que condujeran una formación integral –aunque eso implicaba el compromiso social de educar a la niñez mexicana– y hoy expone sus deficiencias y carencias profesionales, no sólo ante la instancia evaluadora, sino también ante la opinión pública. Para eso se diseña y ejecuta una evaluación punitiva que abre más incertidumbres y preguntas que claridad y respuestas precisas a los grandes problemas de la formación docente en México: ingreso, permanencia, formación integral (inicial y continua), promoción, incentivos y oportunidades de desarrollo profesional.

¿Qué lugar ocupa entonces la formación, la profesionalización y el desarrollo profesional en este contexto permeado por la

evaluación? En realidad todo se limita y reduce, se concentra y se circunscribe a una cuestión que podríamos llamar: *preparación específica para el buen desempeño en las evaluaciones del servicio profesional docente*. Frente a la evaluación, los maestros se preocupan y procuran buscar asesoría, capacitación, preparación para resolver las distintas etapas de la evaluación. Para ello, en las redes sociales y por otros medios, circula una gran cantidad de opciones de preparación: guías, formatos, modelos, esquemas, todo para apoyar al maestro. Luego entonces, en estos momentos el desarrollo profesional se concentra en estos retos coyunturales de afrontar la evaluación con las mejores herramientas pragmáticas, de afrontar eficazmente el reto de la inmediatez de las pruebas a las que son sometidos los maestros; la otra profesionalización, la de más largo plazo, la de la lectura y el análisis crítico, la reflexión fundamentada, esa queda en calidad de pendiente, aplazada para un mejor momento, es como se si pensara que la evaluación por sí misma propiciará el desarrollo profesional de los maestros en servicio.

No es así, la evaluación puede contribuir a la realización de diagnósticos de la condición profesional del magisterio en servicio, pero tener un buen desempeño en ésta, no es ninguna garantía de que la condición profesional ha alcanzado un mayor estatus. Además, dado el diseño técnico que tienen las evaluaciones en curso, pueden no contribuir a hacer diagnósticos precisos sobre la condición profesional de los maestros. Dada su planeación y aplicación por etapas, tener éxito en ellas parece más depender de ciertas habilidades técnicas, del manejo eficiente de formatos y esquemas, que de grandes conocimientos teóricos, didácticos y pedagógicos. Así entonces, la propia evaluación docente contribuye a debilitar la noción misma de formación, profesionalización y desarrollo profesional.

Si uno de los grandes retos de la educación básica es garantizar una formación integral que vaya más allá del conocimiento útil y pragmático, que abra expectativas de desarrollo personal y social, entonces lo que se requiere no es instrumentar una evaluación, si ya se sabe de antemano cuál es la situación profesional del magisterio

en servicio; lo que se requiere es diseñar una estrategia de formación y desarrollo profesional para el magisterio en servicio y para quienes desean –por interés profesional o laboral– incorporarse al servicio docente. Tras largas décadas de improvisación, de descuido, de falta de interés, de corrupción y de intereses políticos creados, la SEP no ha logrado –quizá porque no es ni ha sido el objetivo desde hace años– encontrar una estrategia de formación que consolide a los maestros como profesionales en la tarea de enseñar. En el largo plazo la alianza maestros-Estado –específicamente la alianza SNTE-Estado–, ha causado más daño que beneficio a la sociedad en su conjunto, pues los proyectos educacionales operados por ambos, cada vez dan peores resultados. En realidad, por largas décadas el sistema de educación pública siempre miró a los maestros más como fieles colaboradores en el proceso de construcción de la hegemonía estatal, que como forjadores de una nación educada; también, históricamente los ha demeritado profesionalmente, pues la mayor parte del tiempo se les ha considerado como profesionistas de menor rango frente a las llamadas profesiones liberales (Arnaut, 2014).

En la concepción de un profesional *sui generis* construido alrededor de la tradición normalista, el maestro de educación básica accedió a un sistema de relaciones donde, al amparo del Estado y la protección que se otorgó al magisterio mediante una alianza corporativa –lo que institucionalizó el tutelaje de los maestros–, su estatus profesional nunca fue cuestionado porque eran educadores de oficio que gozaron de una legitimidad gestionada por el sistema de educación pública. Este arreglo, sin embargo, llegó a su fin en los últimos años, cuando la socialización subjetiva de la economía de mercado se cuestiona sobre el credencialismo, la preparación y los saberes técnico-profesionales en el marco de un mercado de trabajo altamente especializado que ejerce fuerte presión sobre quienes desean incorporarse a él. Expulsado de su zona de confort, el magisterio comenzó a experimentar los cuestionamientos a su condición y desempeño profesional, ahí donde la empresa y los

intereses privados comenzaron a ganar terreno en la construcción de un mercado educativo, que desde los niveles básicos hasta los profesionales y de alta especialidad, han impulsado una educación a partir de trayectorias escolares más “realistas”, vinculadas a la empresa y los sectores productivos, en detrimento de la escuela pública. Este mercado de educación privada paulatinamente comenzó a ofrecer mejores resultados de aprendizajes cuantitativos y descalificó los aprendizajes de la escuela pública. Más aún, a través del discurso de la calidad, la lógica cuantitativa, eficientista y comercial que orienta la educación privada, ha sido llevada a la gestión del sistema público de educación (Pérez Rocha, 2016).

En este escenario, el Estado rompió su alianza histórica con el magisterio, justo cuando los organismos internacionales, al menos desde la década del 2000, comenzaron a poner en evidencia los bajos rendimientos de aprendizaje de la escuela pública. Los diagnósticos sobre las deficiencias de la educación básica y media superior tuvieron que haber convocado a una revisión exhaustiva y responsable de qué estaba pasando con el profesorado en esos niveles, pero no ocurrió así, sólo se tomaron medidas paliativas a través de programas de formación continua con el magisterio de educación básica pero no con los de media superior. Al tiempo, la cuestión se ha vuelto más grave pues el Estado, tras 15 años de evaluaciones estandarizadas, no se ocupó de la formación de los maestros. En este contexto, en términos de los imaginarios sociales que se construyen sobre los profesionistas ha resultado muy conveniente para el creciente mercado educativo privado, difundir en la sociedad la idea de que los maestros del sistema público están muy mal preparados y que las escuelas privadas son mejores que las públicas.

Así las cosas, tras este breve recuento, podemos afirmar que con la aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente en 2014, asistimos a la puesta en operación –como medidas concluyentes de las reformas educativas de los últimos 15 años– de un conjunto de acciones que pretende remediar en forma definitiva los viejos y nuevos problemas de la educación pública básica. La

cuestión es que las decisiones que se han tomado, no sólo desmontan viejas alianzas históricas, sino que ponen sobre la mesa dilemas y problemas no resueltos en décadas.

Algunas preguntas y cuestionamientos que podemos plantear en estos momentos son los siguientes: ¿En qué momento las evaluaciones en curso darán paso a la construcción de programas sistemáticos de formación y profesionalización docente? Sí las evaluaciones para la función docente en curso están construidas sobre la base de los planes y programas vigentes y éstos acusan distintos problemas de contenidos, coherencia y deficiencias en los contenidos disciplinares, ¿qué pasará cuando dichos programas sean cambiados o modificados?

En general, consideramos que los ejes de la reforma educativa se han planteado de manera equivocada en cuanto a la coherencia y secuencia lógica con la que se pretende impulsar determinados cambios. Al respecto, es innegable que al menos desde 1992 se han instrumentado diferentes reformas a los planes, programas y materiales educativos en la educación básica; con la consideración de que la mayoría de las veces nunca se procuró preparar con solidez a los maestros que operarían los cambios propuestos.

Desde 2008, cuando los planes y programas de básica transitaron hacia el enfoque por competencias, si bien hubo una gran cantidad de programas de actualización y formación continua que intentaron capacitar a los maestros en el nuevo enfoque, la realidad es que todo ello fueron esfuerzos incipientes, mal diseñados y mal organizados que no contribuyeron a la ansiada meta de que todos los maestros frente a grupo dominaran el enfoque por competencias; todo fue caótico y tras casi diez años de operación, los logros y rendimientos de aprendizaje más bien han empeorado, como evidencia de que lo que no funciona es el modelo, los planes, programas y materiales educativos.

Cabe destacar que dicho modelo fue cuestionado por las comunidades especializadas de investigación en México y desechado en otras partes del mundo, pues los resultados en otros países

mostraron que transitar hacia un enfoque que privilegia el conocimiento útil orientado al trabajo, contribuye a vaciar de contenido los planes y programas, lo que convierte a los maestros en meros operadores de acciones que no favorecen la formación integral, pues la mayoría de contenidos, actividades y procesos de aprendizaje están fuertemente sesgados al predominio de lo pragmático y útil en la lógica del trabajo temprano, del “saber hacer” en el contexto de la economía de mercado.

En este sentido, antes de lanzar el proyecto de la evaluación universal de los docentes, primero se tuvieron que haber resuelto los problemas pendientes de planes, programas y materiales de estudio de la educación básica y, esencialmente, los enfoques pedagógicos y los fines y propósitos de la educación básica más allá de las visiones de la empresa y el mundo del trabajo. No ocurrió así y por ello las interrogantes se hacen más complejas. En estos momentos, hay que preguntar y responder: ¿cuál es el proyecto educativo en el nivel básico?, ¿cuál es el enfoque y/o enfoques pedagógicos en que se sustentan los procesos de aprendizaje de los niños entre tres y 14 años?, ¿dónde quedó el enfoque por competencias?, ¿cuál es el modelo educativo en que se sustentará la educación básica en los próximos años? Y, sobre estas cuestiones fundamentales, de definir un modelo educativo, entonces ahora sí, ¿qué tipo de maestro se requiere y qué modelo de formación inicial y de profesionalización se implementará para garantizar que todos los niños sean formados en una línea coherente e integral?

Asimismo, es necesario definir cómo se incorporan y cómo se adaptan los maestros en funciones a la definición de nuevas estrategias formativas –para ellos– y educacionales –para la niñez–. Estos son dilemas que históricamente se han desatendido, hoy más que nunca hay que ocuparse de formar a los maestros con orientaciones claras, para que puedan efectivamente encabezar las transformaciones educativas: enseñar y contribuir a la conformación de expectativas de vida y no sólo de trabajo temprano para la niñez de este país.

ALGUNAS IDEAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO PARA LA NIÑEZ Y DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Rosa María Torres (1998) se pregunta: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo?, la pregunta bien podría formularse a la inversa y suscitar una reflexión sustantiva sobre cómo definir las orientaciones y sentido de la educación en su acepción más amplia y específica. En las sociedades de nuestros días, los modelos educativos tienen una definición jurídica que reconoce sobre todo “el derecho a la educación” de todas las personas; en México, estas disposiciones normativas se encuentran contenidas tanto en el Artículo Tercero Constitucional como en la Ley General de Educación y disposiciones complementarias como reglamentos, criterios, reglas operativas, etc. No obstante, como ocurre con muchas normas jurídicas, la definición de lo educativo en el nivel de la realidad específica adquiere otras particularidades y giros semánticos que, por un lado, vuelven letra muerta la normativa jurídica y, por el otro, adquiere distintos significados en función de intereses ideológicos, económicos, políticos, de grupo, entre otros.

Así, definir en este momento cuál es modelo educativo mexicano en el ámbito de la educación básica resulta una empresa sumamente complicada. Tras largos periodos de reformas hoy día el sistema de educación básica está enfrentando una de sus crisis más profundas; sobre todo en la parte de los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de la niñez mexicana. Pasamos de los enfoques constructivistas de los años ochenta y noventa, al enfoque por competencias con orientación al conocimiento útil vinculado al mercado de trabajo. Ahí se desbalagó todo, mientras las autoridades presionan desde las estructuras del sistema educativo para que las reformas se cumplan al pie de la letra, los maestros resisten desde las aulas y el trabajo cotidiano, con más incertidumbres que certezas respecto a la operación de los nuevos enfoques pedagógicos, y es que no acababan de entender el anterior de inspiración

piagetiana, cuando se encontraron de la noche a la mañana con uno nuevo.

De manera sintética, en términos de los enfoques de aprendizaje, las últimas reformas educativas han transitado de la construcción del conocimiento a partir del desarrollo de las capacidades cognitivas, a la construcción de competencias genéricas y específicas que se validan en las evaluaciones estandarizadas, las cuales se adoptan como guía de los conocimientos adquiridos, casi como si fueran en sí mismas los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se corrobora ahí donde los simulacros, los ensayos y la resolución colectiva de exámenes, pasaron a ocupar muchas horas del trabajo en el aula, como sustitución del abordaje sistemático de los contenidos de los planes y programas. Asimismo, pasamos de la fragmentación de los tres niveles educativos de básica a la integración por decreto, mediante la obligatoriedad jurídica que, sin embargo, no acaba de establecer un proceso integral de formación para niños y niñas.

Sí en cambio, el sistema educativo mexicano está siempre dispuesto, desde el juego de intereses en el marco de la economía de mercado, a transitar las rutas que sean necesarias para afianzar las hegemonías en boga: llámese conocimiento útil y educación pragmática orientada a las demandas específicas del mercado de trabajo y sus filosofías homogeneizantes, pero no necesariamente del desarrollo y formación integral que reconoce al sujeto como un ser diverso con múltiples posibilidades de aprendizaje en un marco de pluralidad, donde no sólo cabe la realización del sujeto productivo, sino también las otras dimensiones en el ámbito de lo artístico, el pensamiento crítico, la filosofía y la ética, las ciencias, entre otros ámbitos de aprendizaje y de realización personal e individual, los cuales podrían coadyuvar a los procesos de integración social en el mediano y largo plazo.

A partir de estas consideraciones es urgente proponer, discutir y construir colectivamente una redefinición del modelo educativo y de sus distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje. En

este sentido, una primera cuestión que se tendría que establecer y normar jurídicamente es la inviabilidad de un sistema educativo homogéneo en el marco de una sociedad plural. El reconocimiento de que los grupos sociales son diversos y expresan expectativas diferentes obliga a discutir ¿por qué se tiene que seguir transitando por modelos educativos únicos? En este sentido, la tentación de seguir tratando la diversidad social y cultural como algo idéntico, sigue siendo un elemento clave que, en la medida en que sea revisado y corregido, se podría configurar un nuevo sistema educativo en todos sus niveles; con las mismas oportunidades y el mismo interés y esmero en términos de contenidos, metodologías, oportunidades para los estudiantes y, sobre todo, espacios de realización de lo aprendido. Diferencia –no como menosprecio de uno y aprecio por lo otro– que siempre está presente en la estratificación del sistema educativo, eso que refuerza los intereses de clase, como ya señalaron Baudelot, Establet y Bourdieu desde los años setenta; sino como construcción social donde todos tienen el mismo reconocimiento y las mismas oportunidades. Por ello, un sistema educativo diverso y no homogéneo, abierto y no cerrado, horizontal y no vertical.

La redefinición de “otro sistema educativo”, que no se visualiza como tarea fácil dados los múltiples intereses sobre los que está estructurado el sistema educativo mexicano, se aprecia como una tarea urgente que se tendría que empezar a discutir a partir de un amplio proceso de diálogo y deliberación pública entre los principales actores educativos; ahí tendrían que participar de manera libre y no politizada ni corporativa, los maestros frente a grupo, como actores centrales de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, y los especialistas e investigadores en el tema educativo, los diferentes grupos sociales desde sus diferentes expectativas y, desde luego, las autoridades educativas. Lo anterior implica, inevitablemente, empezar a tomar distancia del pensamiento y acción de los organismos internacionales que son quienes dictan las líneas de política educativa en todo el mundo. La soberanía como principio básico de

los Estados-nación es esencial para poder definir el tipo de proyecto educativo, el modelo de enseñanza y de formación docente que se requiere para atender el enorme reto de la formación de niños, adolescentes y jóvenes, desde sus realidades sociales y necesidades específicas de aprendizaje.

En esta perspectiva, el enorme reto al que se enfrenta el sistema educativo mexicano en el ámbito específico de la educación básica, es entonces definir qué tipo de proyecto educativo, para qué tipo de sociedad. Es una discusión absolutamente indispensable dada la fragmentación y desintegración social que se aprecia en los diferentes estratos de la sociedad. La educación como factor de integración social es un elemento central que tiene que redimensionarse, ya que es la única vía que puede garantizar algún horizonte de futuro. Si tenemos claro qué modelo educativo es viable para redefinir un proyecto de sociedad más allá de lo que establece el sistema de normas y derechos formales, entonces podríamos avanzar en la reconstrucción de la sociedad en México. Desde la clarificación y definición de estos aspectos esenciales, entonces podría definirse qué tipo de maestros requerimos formar.

¿Qué resultará de los procesos de evaluación sobre el ingreso, permanencia y promoción de los maestros que se han establecido como elemento de control?, muy poco, si a partir de los resultados que se están obteniendo no se definen estrategias consistentes, sistemáticas y de largo plazo para mejorar los procesos, las estrategias y los resultados de la formación docente. No se pueden resolver las carencias formativas de los maestros con medidas paliativas y con estrategias al son de las evaluaciones, que sólo se ocupan de lo urgente en un sentido puramente pragmático.

En este sentido, consideramos que tienen que establecerse acciones, en un proyecto de largo plazo, que se ocupen de la formación docente en dos sentidos primarios. La formación para maestros en servicio, que es lo urgente; a partir del diseño de proyectos que permitan a los profesores frente a grupo involucrarse en un programa permanente de formación, no de cursillos, asesorías

al vapor, talleres, seminarios, diplomados y programas de posgrado de dudosa calidad, sino programas que acerquen a los maestros al conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares involucrados en los programas de estudio que se trabajan con la niñez y su expresión en estrategias de aprendizaje y didácticas que permiten una eficiente construcción de conocimiento desde sus especificidades y complejidad inherentes. Para ello, es preciso acercar la formación y el trabajo de las escuelas normales con la tradición universitaria, es necesario que tengan un mayor acercamiento y vínculo en los procesos de formación y profesionalización del magisterio en servicio; es indispensable que la rigurosidad del conocimiento científico esté presente en todo momento en la formación para la práctica docente. Una especie de coordinación de esfuerzos de tradiciones formativas que pueden colaborar: la universitaria y la normalista.

Asimismo, en la parte que se refiere a la formación inicial de los maestros, es preciso propiciar este mismo encuentro de las universidades con las normales; los planes y programas de estudio tienen que ser reformados para integrar nuevas propuestas que combinen las distintas aportaciones del conocimiento en tres ejes fundamentales: la teoría, la metodología y la práctica docente. La teoría y sus referentes conceptuales son esenciales para comprender los contextos sociales, para que desde las distintas disciplinas tengamos una mejor comprensión de las circunstancias en las que ocurre el proceso educativo y las condiciones personales y grupales de aprendizaje. También para identificar, categorizar y apropiarse de las aportaciones del conocimiento científico que coadyuven a mejorar las formas en que aprenden los niños, adolescentes y jóvenes en entornos que cambian de manera acelerada.

De igual modo, los maestros requieren ser formados bajo sólidas estrategias y procedimientos metodológicos para intervenir en la práctica, mejorar el diagnóstico de las características de los sujetos con los que trabajan y en función de eso, mejorar las estrategias de aprendizaje; superar las visiones simplistas y homogéneas

estableciendo acciones más pensadas y organizadas en la tarea de enseñar. Y sobre todas las cosas, coadyuvar y trabajar para que todos los maestros de educación básica se asuman –objetiva y subjetivamente– como profesionales de la educación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Si bien en los últimos años la política de formación de docentes impulsada desde la SEP ha presentado diferentes alternativas de profesionalización para el magisterio en servicio, el balance que podemos hacer de lo ocurrido en años recientes es que, en términos generales, seguimos siendo testigos de una retórica llena de discursos y de buenas intenciones, pero escasamente de hechos y acciones bien pensadas y sistematizadas, efectivamente preocupadas por mejorar y elevar el nivel profesional de los maestros de educación básica. En este sentido, el Catálogo Nacional que en 2008 fue anunciado como una alternativa integral para ordenar la oferta de actualización, profesionalización y desarrollo profesional, se ha ido desdibujando ante lo urgente, pues de manera sistemática conduce a las autoridades educativas a instrumentar acciones para atender los cambios que constantemente promueven las reformas educativas, en vez de dar seguimiento a una estrategia sólida de formación docente.

Así, la evaluación universal en el marco del servicio profesional docente está trayendo una nueva etapa de improvisación en la formación de los maestros de educación básica, ya que lo urgente es capacitar a los maestros para que tengan buen desempeño en las evaluaciones de permanencia y promoción; para ello se organiza y promueve una gran cantidad de cursos presenciales y en línea con los que se pretende subsanar las deficiencias formativas de los maestros. Ahí participan la mayoría de las instituciones oficiales de formación, que canalizan organización y recursos para alcanzar esa meta y que no se diga que el Estado no se preocupa por la preparación de los maestros. No obstante, estas acciones ponen

en entredicho la posibilidad de pensar, diseñar y operar acciones y estrategias más integrales y mejor planificadas a mediano y largo plazo, para efectivamente contribuir a mejorar y elevar el nivel de profesionalización de todos los maestros de educación básica.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (julio 25, 2015). La salida del túnel y evaluación. *La Jornada*.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE).
- Arnaut, A. (2014). *Los profesores de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Ponencia presentada en seminario organizado por el Senado de la República, el CIDE y el BID, Ciudad de México, 13 de junio de 2013.
- Barrón, C. y Pontón, C. (2014). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing Witty (coord.). *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 191-222). México: IISUE, UNAM.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1999). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Figuerola, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30 (1), México, pp. 117-142.
- Fourtul, B. (2014). Retos que plantean el análisis y valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. En P. Ducoing (coord.). *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 269-294). México: IISUE, UNAM.
- Martínez, R. y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de carrera magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (1-2), México, pp. 91-114.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 17-34.
- Negrete, T. y Rodríguez, M. (2013). *Perfil de la profesión académica en la educación normal del Distrito Federal*. México: UPN.
- Pérez-Rocha, M. (16 de julio, 2016). Escuela educativa. *La Jornada*. Recuperado de: www.jornada.unam.mx/2016/07/16/opinion/017a2pol

- Rodríguez, L. (2014). La reforma de la escuela normal de 1997. Una mirada desde lo institucional. En P. Ducoing (coord.). *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 331-354). México: IISUE, UNAM.
- Santibañez, L. y Martínez, E. (2010). Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas nacionales, 7. Educación* (pp. 125-158). México: El Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. México: SEP.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Torres, R. (1999). Nuevo rol docente. ¿Qué modelo de formación para qué modelo educativo? *Boletín* (49), Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Velázquez, M. (agosto 27, 2016). Formación docente, entre la corrupción y la agonia. *La Jornada*. Recuperado de: www.jornada.unam.mx/2016/08/27/opinion/014a1pol