



ISSN: 2448 - 6574

## Diferentes perspectivas curriculares de formación docente en México

José Pedro Valdez Martínez  
[jpdrovaldez@hotmail.com](mailto:jpdrovaldez@hotmail.com)

### Resumen

Recorrido histórico por la formación docente en México a partir de las reformas de 1984, 1997 y 2011 de las escuelas normales. Se presenta un panorama sobre la actualización, capacitación y profesionalización de los maestros de educación básica en servicio, entre la década de los noventa hasta 2011.

Se abordan las implicaciones de la modernidad en la formación de los maestros en la actualidad así como los retos que deben asumirse para estar al nivel de las exigencias del mundo contemporáneo; se concluye con un breve repaso sobre las repercusiones que dichos procesos tienen en las instituciones formadoras de docentes en México.

**Palabras clave:** Formación docente, escuelas normales, educación básica, actualización y maestros.

### Introducción

La formación de profesores en México ha sido históricamente una tarea del Estado Nacional (Figuroa, 2000); sin embargo, es insuficiente referirla desde tal generalidad, pues implica múltiples realidades en las que están imbricados los docentes cuyos perfiles y experiencias profesionales son innumerables (Latapí, 2003). El Sistema Educativo Mexicano, a través de sus políticas y programas educativos, parece ignorar esta diversidad al implementar la homogeneización de sus ofertas con la finalidad de mantener “una idea de nación” así como el control de la profesión.

Los discursos oficiales y las reformas educativas hacen hincapié en la premisa de que no es posible mejorar la calidad y equidad educativas sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan y de los docentes en formación. Es necesario modificar los sistemas de enseñanza, pero también la cosmovisión que tiene el docente sobre su trabajo (Díaz Barriga e Inclán, 2001; Mercado, 2010; y Torres, 1996). Hace falta, entonces, que se



ISSN: 2448 - 6574

lleven a la práctica y se vean reflejadas tales acciones mediante medidas congruentes que tiendan a mejorar la calidad de la enseñanza que imparten los profesores y de su propia formación como profesionales de la educación, pues son quienes tienen la responsabilidad de concretar las políticas educativas en el aula.

En las próximas líneas se pretende dar cuenta del proceso formativo desde tres perspectivas consecutivas. La intención es recuperar los hechos que han delineado la formación de los docentes como tarea institucionalizada por el Estado mexicano. Se inicia describiendo lo que ha pasado con las Reformas de las Escuelas Normales de los años 1984, 1997 y 2011, así como del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales; después se analiza la formación continua de los profesores en servicio, enseguida se mencionan algunas implicaciones de la modernidad en la formación docente en México y por último, se reflexiona en torno a las repercusiones que los procesos anteriores han tenido en las instituciones formadoras así como en sus plantas académicas.

### **La formación de maestros en México a partir de 1984**

La serie de reformas, políticas, leyes y programas educativos que se originaron desde ese periodo, respondieron a un contexto específico de procesos de transformación en el ámbito nacional e internacional, de 1984 a 2011 existieron tres Reformas de la Educación Normal.

La de 1984 estableció que los estudios fueran de nivel licenciatura, se consiguió, en consecuencia, que la formación del maestro se incluyera como parte de la educación superior, pero fue hasta el año 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), cuando la educación normal fue reconocida de manera formal dentro de la estructura de ese nivel superior.

Su Plan y Programas de Estudio adoptaron a la investigación como estrategia pedagógica y de formación con la intención de formar docentes-investigadores. Esta vinculación representaba la característica central para modelar a los nuevos estudiantes, por lo que el eje vertebrador del Plan de Estudios para concretar la vinculación docencia-investigación y la interdisciplinariedad fue el “Laboratorio de Docencia”, una modalidad didáctica de estudio con sus fundamentos epistemológicos, socio-históricos y psicopedagógicos, que partía de una concepción de aprendizaje que considera al sujeto como constructor de su conocimiento a partir de accionar y reflexionar en la solución de problemas concretos de la práctica docente.



ISSN: 2448 - 6574

Asimismo, bajo estos preceptos debería comprenderse, explicarse y valorarse la estrategia de investigación participativa y de trabajo grupal (Durán, 2004).

Con el establecimiento de la licenciatura se agregaron a las Escuelas Normales, las funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura, en las que la mayoría de las escuelas no tenía experiencia ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas para realizarlas. El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado casi mecánico del modelo universitario a las normales, sin considerar su naturaleza y función específica de la docencia.

Sánchez (1995: 10) asevera que “No hay investigadores por decreto ni por nombramiento”. Por tanto, la formación de investigadores se introdujo como algo superficial, pues para desarrollar este perfil profesional se requiere tiempo, pericia y saberes que se adquieren a través de años de experiencia. La función de investigar implica un entramado institucional el cual pasa por un proceso inicial de identificación de un objeto de estudio común y, posteriormente, por la construcción de una perspectiva teórica para abordarlo; esto es, interiorizar y vivenciar un conjunto de valores y normas de comportamiento que llevan a que un grupo de profesionales se apasione con los mismos propósitos, tropiezos y triunfos producidos por la investigación (Martínez, 1993a).

El resultado del diagnóstico realizado en 1996-1997 respecto del Plan de Estudios de 1984, evidenció que las normales eran escuelas sin experiencia ni recursos humanos, técnicos, materiales y financieros suficientes para llevar a cabo las funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura, que los profesores impartían asignaturas que frecuentemente no correspondían a su especialidad y, por consiguiente, a la dificultad de desarrollar actividades acordes con lo que indicaba el Plan de Estudios (Durán, 2004).

A partir de los resultados de este diagnóstico, en 1996 la Secretaría de Educación Pública (SEP), creó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), con una perspectiva integral que consideraba los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas mediante cuatro líneas de acción: 1) transformación curricular; 2) actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; 3) elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y 4) mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales (SEP, 2003).



ISSN: 2448 - 6574

La segunda Reforma se llevó a cabo en 1997, en ella se eliminó la tarea de formar a un docente-investigador así como las materias teóricas como Epistemología, Axiología y Teleología, Diseño Curricular, Didáctica, Evaluación Educativa, Psicología y Sociología. En el fondo, la Reforma reflejó una perspectiva reduccionista al excluir materias necesarias para la formación de un profesional y, por otra parte, suprimir un año de estudios, aduciendo que se logra así emular la práctica del internado médico.

El diagnóstico realizado en el ciclo escolar 2002-2003, respecto del Plan 1997, reflejó que las Escuelas Normales eran estructuras organizativas rígidas y con una normatividad del desempeño laboral que no correspondía al desarrollo de actividades académicas derivadas del nuevo plan de estudios; que los formadores de docentes no contaban con el perfil profesional requerido para orientar a los estudiantes en el análisis y reflexión de sus experiencias; que las actividades extracurriculares no tenían impacto en la profesionalización de los formadores ni en la formación de los futuros maestros; que existía una incipiente cultura de la planeación, la evaluación y el trabajo colegiado; y que el personal directivo no tenía preparación idónea ni la estabilidad laboral para conducir los procesos educativos (Durán, 2004).

La tercera Reforma del plan y los programas de estudio de las Escuelas Normales fue en 2011 con el reto de formar profesionales con alto sentido de responsabilidad social, con bases teóricas, disciplinarias y metodológicas sólidas, con herramientas didácticas y técnicas que pudieran ser usadas en contextos específicos, que fueran capaces de desarrollar competencias genéricas y profesionales considerando las distintas disciplinas relacionadas con la profesión: los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se construyen con base en el contexto social y cultural (SEP, 2011). Este plan de estudios, nuevamente de 4 años, reconocía explícitamente la importancia de la tutoría del estudiante e intentó recuperar la dimensión profesional de la formación, planteaba ir más allá del saber disciplinario de primaria.

### **La formación continua de los profesores en servicio**

Desde el Programa para la Modernización Educativa en 1989 hasta 2011, se crearon cinco instancias para atender nacionalmente la formación, capacitación, actualización y superación profesional de los maestros de educación básica en servicio. En 1989, a partir de una fusión, aparece la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), en 1992 lo sustituye el Programa Emergente de Actualización de los Maestros (PEAM), para 1993 se le quita lo emergente y continúa como Programa de Actualización de los Maestros



ISSN: 2448 - 6574

(PAM), en 1995 reemplaza a los anteriores el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) y en 2008 se crea el actual Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCYSP).

Todas las instancias creadas mantuvieron el mismo propósito de ofrecer los servicios de formación, capacitación, actualización y profesionalización del magisterio a nivel nacional, tanto a docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de preescolar, primaria y secundaria, con miras a lograr mejores desempeños profesionales de acuerdo con su función.

La oferta educativa de estas cinco instancias coincide en lo general: las tres primeras (1989, 1992 y 1993) principalmente ofrecieron talleres generales y cursos nacionales, pero a partir de 1995, el PRONAP tuvo capacidad financiera para organizarse de manera diferente y se crearon los Centros de Maestros, propiciando un giro importante diversificándose en 4 áreas: nivelación, actualización, capacitación y superación profesional (Latapí, 2004 y Pedraza, 2008).

En 2008, el SNFCYSP incorporó a las Universidades públicas y privadas para lograr de mejor manera sus propósitos de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica en servicio y se crearon diplomados para alcanzar los trayectos formativos de los maestros de acuerdo con su función.

En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que tenía, entre otros propósitos, elevar la calidad de la educación y la revalorización de la función del profesor, tan devaluada socialmente, y para ello se crearon seis mecanismos: la formación del maestro, la actualización, el salario profesional, la vivienda, el programa de carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo (Presidencia de la República, 1992). De manera directa en los dos primeros aspectos –la formación del maestro y su actualización–, y de forma indirecta en los dos últimos –la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo–, están implicados los formadores de docentes; sin embargo, el ANMEB no mencionaba cómo estos formadores asumirían tan importante responsabilidad.

Actualmente la organización de las Escuelas Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de las Instituciones de Educación Superior que ofrecen formación, capacitación, actualización y superación profesional para nuevos profesores y en servicio, se encuentra rebasada por la realidad social y educativa del país. Habría que diseñar una nueva institución que esté en condiciones de afrontar los retos del nuevo milenio, en el que se atienda integralmente la formación inicial y permanente del magisterio, que permita superar los



ISSN: 2448 - 6574

proyectos académicos actuales dirigidos a la formación de educadores y al mejoramiento profesional de los profesores en servicio (Durán, 2004). En el mismo sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012) considera que se debe fortalecer la inversión en la eficacia de los docentes, especialmente por medio de la formación inicial y continua, revisar los procesos para asignar los docentes a las escuelas y crear conciencia de que su actividad es una profesión, pero todo esto debe acompañarse de un sistema de evaluación de los docentes. Sin embargo, el Banco Mundial (1992), establece una idea distinta al considerar que si no se les puede pagar como profesionales, que la formación se reduzca y que se elaboren buenos materiales didácticos y libros de texto que suplan a los maestros.

### **Implicaciones de la modernidad en la formación docente en México**

Las políticas educativas de la formación docente en México no sólo se han modificado por el contexto histórico nacional, sino también de una manera directa, a partir de los años ochenta, por el ámbito internacional: la irrupción de los escenarios neoliberales; la globalización de los procesos productivos, comerciales y financieros a escala mundial, y el sometimiento a la lógica del mercado. La sociedad del conocimiento, en la que se multiplican, profundizan y diversifican los saberes sin cesar, junto con la globalización y el mercado, hacen del currículum y de la formación docente una nueva forma de despotismo planetario al generar y exigir una nueva forma de concebir a la escuela y al profesor (Núñez, 2011; Rivas, 2004; Robles, 2012; y Santos, 2010).

En la actualidad los profesores deben mantenerse en una constante formación y actualización, pero ya no se trata sólo de formar docentes con valores y cultura universales, sino también se requiere de profesionalizar la docencia y forjar maestros competentes que puedan enfrentar los problemas de las aulas así como atender de forma adecuada a los niños del siglo XXI. Al contrastar esta nueva situación, se puede afirmar que el profesor se ha ido desvalorizando, pues al hacer una revisión general de las funciones y el papel que ha desempeñado históricamente se observa cómo ha venido a menos su prestigio y reconocimiento. Así, el que fuera un ejemplo moral, un apóstol del saber, pasó a ser sólo un técnico de la enseñanza, un ejecutor. Posteriormente, se le ha asumido como un actor no profesional y se ha terminado por considerarlo como un sujeto deficitario, con enormes carencias, limitado, cuyo conocimiento es insuficiente. Actualmente se polariza entre dos



ISSN: 2448 - 6574

puntos de vista extremos, por parte de las autoridades educativas, medios de comunicación y organismos no gubernamentales (ONG's), el maestro es el único responsable de los malos resultados del sistema educativo, y por los propios profesores, quienes se observan como víctimas de las malas condiciones de trabajo y de las carencias materiales que han desprofesionalizado su trabajo (Núñez, 2011; Robles, 2012 y Santos, 2010).

Las implicaciones de la época moderna y globalizante, donde el desarrollo científico y tecnológico, la ampliación y diversificación de las formas de aprender y acceder a la información, las nuevas regulaciones sociales y mecanismos de conexión e interacción social, colocan al sistema educativo y a los procesos de formación inicial y permanente de los docentes en la disyuntiva de responder a una serie de demandas y exigencias que sobrepasan lo que la escuela tradicionalmente ha brindado. De manera regular se han mantenido las tentativas oficiales por formar y profesionalizar al docente, pero ahora se requiere con cierta urgencia que sea competente en ofrecer conocimientos para la vida, que sea pieza importante para cerrar la brecha entre lo que se aprende en la escuela y lo que acontece en los espacios sociales, para mejorar los niveles de comprensión de lo que se lee, para desarrollar habilidades y destrezas básicas para resolver problemas, capaz de atender a los alumnos del siglo XXI y, de esta manera, aspirar a elevar la calidad educativa (Robles, 2012 y SEP, 2011).

### **Repercusiones para las instituciones formadoras y los formadores de docentes en México**

Los formadores de docentes son quienes están dedicados a la formación de profesores en su etapa inicial y de servicio, y quienes se encargan, además, de diseñar planes de estudio y de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal y que laboran en instituciones académicas cuyas características dominantes son la heterogeneidad y diversificación tanto del perfil profesional y de su propia planta docente (Vaillant, 2004).

¿Pero dónde o cómo se preparan los formadores? En el caso mexicano, al no haber un currículum especializado para su preparación o una institución específica dedicada a su formación profesional, de forma tradicional se han transferido para trabajar en una Escuela Normal a los profesores en servicio con cierta experiencia en educación básica y que hubieran realizado estudios de posgrado, pues se supone que ya cuentan con los elementos necesarios para guiar la formación de nuevos profesores o docentes en servicio (Figuroa, 2000). En el



ISSN: 2448 - 6574

caso del personal académico que labora en las Unidades de la UPN, la mayoría ingresó a través de concursos de oposición, aunque no siempre ha sido de esa manera, ya que cada Estado de la República ha implementado diferentes formas de ingreso del personal de la UPN en las Unidades de su jurisdicción.

Ante tales circunstancias de ingreso y formación, a los formadores de docentes se les hace responsables de que la profesionalización de los nuevos profesores no sea la pertinente porque la preparación del personal que participa en dicho proceso no es la adecuada. En su práctica profesional, existe el problema de que enseñan de forma teórica lo que debe ser un buen maestro, pero en la realidad recurren a clases poco interactivas, reforzando el modelo pedagógico tradicional que traen los alumnos desde sus anteriores niveles escolares (Aguerrondo, 2003 y Figueroa, 2000).

En las instituciones formadoras de docentes se transmite una cosmovisión de la sociedad y de la educación coincidente con los valores y concepciones desarrollistas y de bienestar del Estado Nación. En consecuencia, desde un currículo oculto las instituciones formadoras transmiten una concepción del papel y de la función social de la educación (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

Mejorar la calidad de los formadores de docentes no es una tarea sencilla, pero su formación, capacitación, actualización y profesionalización son factores clave en el proceso del mejoramiento de los docentes de educación básica, y en general de todo el ámbito educativo. Por ello, las escuelas normales, tanto públicas como privadas, la UPN y demás instituciones encargadas de la formación inicial y de servicio de los docentes, requieren mejorar sustancialmente si pretenden en lo sucesivo continuar con la responsabilidad de dicha función (Aguerrondo, 2003; OCDE, 2010 y SEP, 2003).

### **A manera de conclusión**

La formación de los maestros se entiende como el proceso alcanzado a lo largo de su propia vida profesional en donde existen instituciones, maestros, compañeros, amigos; pero se agregan, a todo ello, escuelas destinadas a lograr su preparación académica. Sin embargo, lo anterior tiene sentido siempre y cuando el sujeto en formación se apropie de todo lo que se le ofrece intencionalmente desde el exterior, aunado a lo que él mismo va haciendo por su cuenta en su propio beneficio.





ISSN: 2448 - 6574

Fue hasta 1984 que en México se exigió el bachillerato como requisito para ingreso a las Escuelas Normales, lo que significó el anhelo de muchas generaciones para que la profesión de los maestros fuera reconocida como las demás profesiones de educación superior. Esta decisión del Gobierno Federal tuvo como antecedente la Ley Federal de Educación y los Programas Educativos de Licenciatura que empezó a ofrecer en 1979 la UPN. En la década de los noventa, confluyeron una serie de sucesos educativos encaminados a lograr la calidad de la educación a través del ANMEB que permitió descentralizar la educación. Se logró una reforma educativa con nuevos planes y programas de estudio y una Ley General de Educación que le otorgó sustento jurídico; se creó la instancia nacional encargada de la formación, capacitación, actualización y superación profesional de los maestros que ya estaban en servicio, así como las reformas a los planes y programas de la educación normal.

En la actualidad, la calidad educativa todavía es una aspiración, pero se siguen haciendo esfuerzos encaminados a lograrla, las reformas educativas de 2011 y 2013 son pruebas contundentes que muestran el camino que aún falta por recorrer. Ante este panorama, es necesario revisar con detalle el ámbito de las instituciones formadoras y de sus formadores y tomar decisiones contundentes que permitan alcanzar la utopía de la anhelada calidad y equidad educativas fundamentada en el Artículo tercero constitucional.

La reforma curricular para la formación inicial de docentes de educación básica en México también fue una respuesta a tres imperativos de los que no puede sustraerse: 1) atender los nuevos programas de Educación Básica (RIEB, 2011); 2) la reestructuración normativa y estratégica de la SEP, en la que las atribuciones en materia de educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), como parte del Programa Nacional de Educación (2001-2006), y 3) incorporarse a las políticas y estrategias de educación superior: como la planeación estratégica a través del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), la evaluación externa de programas académicos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), incorporación de los profesores al Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP), la expansión de los posgrados, así como consolidar a las normales como instituciones de educación superior, a través del cumplimiento de sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión (SEP, 2011).

En 2011, finalmente se completó e integró la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con un enfoque en competencias en toda la educación básica, iniciada en 2004 en



ISSN: 2448 - 6574

preescolar, en 2006 en secundaria y en 2009 en primaria. La reforma de las Escuelas Normales llegó tarde, pues para cuando egresaron los nuevos profesores formados con el nuevo enfoque, la reforma educativa en educación básica ya tenía más de 10 años de haberse iniciado.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2003), *Formación docente, desafíos de la política educativa. Cuadernos de discusión, 8*, México: SEP.
- Banco Mundial (1992), *Educación primaria. Documento de política del Banco Mundial*, Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Díaz Barriga, Á. Inclán C. (2001), "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación (25)*. Pp. 17-41.
- Durán, A. (2004), "Las reformas curriculares en educación normal o la tarea de Sísifo", en *Revista Educar, (oct-dic)*, pp. 25-36.
- Figueroa, L. M. (2000), "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXX (1)*. Pp. 117-142.
- Latapí, P. (2003), *¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de Discusión, 6*, México: SEP.
- (2004), "La política educativa del Estado mexicano desde 1992", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)*. Pp. 6-16.
- Martínez, F. (1993a), *La investigación educativa en la UAA. La construcción de una tradición*, Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mercado, R. (2010), "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", en *Revista Psicología Escolar e Educativa, 14 (1)*. Pp. 149-157.
- Núñez, S. (2011), "Las políticas de formación docente: tradiciones y discursos. El escenario de formación en las décadas 1990-2010". En Luis Porta, Zelmira Álvarez, Cristina Sarasa y Sonia Bazán (Comps.), *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010), "Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México y Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México", Resúmenes ejecutivos. En



ISSN: 2448 - 6574

*Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, México: OCDE.

----- (2012), *México. Mejores políticas para un desarrollo incluyente* (Serie “Mejores Políticas”), México: OCDE.

Pedraza, D. (2008), “Las políticas de formación docente en México”. Simposio sobre Políticas de Formación Docente. Tepic, Nayarit, México: UPN.

Presidencia de la República (1992, 19 de mayo), “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, en *Diario Oficial de la Federación*, México: Secretaría de Gobernación.

Rivas, P. (2004), “La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento”, en *Revista Educere*, (24). Pp. 57-62.

Robles, M. M. (2012), “El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica”, en *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación*, 2, artículo en línea disponible en [http://portales.sabes.edu.mx/redi/2/pdf/SABES\\_2\\_2MARTINAPDF\\_V1.pdf](http://portales.sabes.edu.mx/redi/2/pdf/SABES_2_2MARTINAPDF_V1.pdf), 30 de marzo de 2017.

Sánchez, R. (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, México: Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.

Santos, M. Á. (2010), “La formación del profesorado en las instituciones que aprenden”, en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2). Pp. 175-200.

Secretaría de Educación Pública (2003), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión 1*, México: Secretaría de Educación Pública.

----- (2011), *Reforma Curricular de la Educación Normal*, México: Secretaría de Educación Pública.

Torres, R. M. (1996), *Formación Docente: clave de la reforma educativa*, Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.

Vaillant, D. (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, Temas y Debates*, Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).