
LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO EN LA CDMX UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS UNIDADES UPN

*Luis Reyes García**

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene por objetivo presentar algunos datos y algunas ideas, como balance preliminar, de los procesos de desarrollo profesional y profesionalización del magisterio en servicio de la Ciudad de México, desde la experiencia de implementación de un programa de posgrado la Maestría en Educación Básica (MEB), de la UPN.

Para orientar la discusión, nuestra pregunta guía es: ¿Cuál es el significado de la profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio en servicio de la Ciudad de México a partir de la experiencia del posgrado a través de la MEB, su propuesta curricular, su operación, sus primeros resultados y los retos futuros? El texto está organizado de la siguiente manera: en primer lugar ubicamos la discusión teórico-conceptual sobre la profesionalización y desarrollo

* Doctor en Estudios Sociales. Profesor-investigador de tiempo completo de la UPN. Miembro del SNI.

profesional en el debate internacional; en segundo lugar revisamos algunos antecedentes sobre las acciones de actualización y desarrollo profesional en distintas etapas de la vida institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En tercer lugar repasamos los datos más relevantes en relación con los planes de profesionalización que se han instrumentado en la UPN en la ruta del posgrado. En cuarto lugar analizamos las características curriculares e identificamos algunos problemas de diseño de la MEB, luego revisamos expectativas y trayectorias, como indicadores que van dejando huella de las disposiciones, creencias y prácticas de los estudiantes en su paso por la MEB. Asimismo, analizamos la operación de la MEB desde la revisión de los perfiles y evolución de la planta docente entre 2009 y 2013; sus perspectivas de trabajo, orientaciones, dificultades y carencias. Además, revisamos las concepciones de investigación que subyacen a los procesos de docencia e investigación en la MEB. Finalmente, planteamos algunas ideas que intentan definir los retos urgentes para el futuro a corto, mediano y largo plazo del posgrado en la UPN y de la orientación de los procesos de profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio en servicio, si de lo que se trata es de abonar más allá de lo que se ha hecho a la formación de los docentes de educación básica.

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES

En los últimos años, en el marco de las reformas educativas en los ámbitos internacional y local, cuyo énfasis centra la atención en la expansión y calidad de los servicios educativos desde una perspectiva utilitarista y eficientista, ha cobrado fuerza una serie de conceptos que intenta definir las orientaciones de la formación docente. Así, conceptos como profesionalización, desarrollo profesional, formación permanente, actualización, mejoramiento continuo, entre otros, intentan dar cuenta de amplios y complejos procesos por los que transitan los docentes para mejorar, perfeccionar, adquirir y

fortalecer sus competencias profesionales orientadas al ejercicio y práctica, se infiere, de una mejor docencia.

En este sentido, con el propósito de clarificar el contenido de algunos de estos conceptos y su utilización en ámbitos y procesos específicos de formación docente, a continuación presentamos algunos elementos relevantes de esta discusión conceptual.

Recuperando a Ruiz Gaúna, Nemiña, García Ruso y Montero (2009), quienes apuntan que en los procesos de profesionalización es importante destacar en primera instancia el carácter dinámico, de desarrollo y evolución constante de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido. En el mismo sentido, Darling-Hammond (2005), señalan que la profesionalización no constituye el estado final al que se dirigen las ocupaciones, sino más bien es un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y confiable de esta misma. Justamente, la noción de proceso inherente al desarrollo profesional del docente, sugiere la idea de una condición en constante perfeccionamiento, nunca acabada y por tanto, en constante proceso de revisión. Asimismo, Pérez Gómez (1998, p. 168) apunta que:

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, [...] un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Como puede apreciarse, en la perspectiva de Pérez Gómez se destaca un elemento clave para el desarrollo profesional docente, el de la indagación, que se refiere a la necesaria actitud y práctica investigadora del docente. En esta perspectiva, Zeichner y Noffke (2001) puntualizan que si la profesión docente en primaria y secundaria quiere hacerse adulta como profesión, los maestros requieren asu-

mir la responsabilidad de investigar de forma sistemática y crítica su propia práctica. Por lo anteriormente señalado, es evidente que la profesionalización y desarrollo profesional se potencian ahí donde se eligen y enfatizan acciones específicas en favor de la adquisición y ejercitación constante de distintas habilidades y capacidades que van más allá del simple conocimiento enciclopédico de las disciplinas que se trabajan en la práctica docente, o la recreación de distintas estrategias didácticas y de aprendizaje. Es un hacer y rehacer constante: reflexivo, crítico, revisado y corregido, que acerca y permite un ejercicio docente más documentado, más comprometido y responsable hacia los demás, con y por los que trabaja a través de la investigación.

En una amplia revisión y discusión sobre la profesión docente, Goodson y Hargreaves (1996) identifican cinco visiones o formas de entenderla: el profesionalismo clásico, flexible, práctico, expandido y complejo. La concepción *clásica* parte de la comparación de la docencia como profesión respecto a las llamadas profesiones liberales (como abogado, médico, ingeniero); mientras las segundas poseen un lenguaje técnico especializado, propio y específico de los saberes y contenidos de cada disciplina; para los maestros de los niveles básicos, esto no se alcanza tan fácilmente, puesto que se tiene que manejar la integración de varias disciplinas, a menudo se puede carecer de los conocimientos especializados, aunque siempre es factible que se pueda ser más competente en algunas áreas que en otras; la cuestión cambia en los niveles medio superior y superior, donde los maestros, toda vez que acercan a los alumnos a la formación profesional, están más comprometidos en mejorar su formación disciplinaria alcanzando un estatus de mayor conocimiento y lenguaje especializado en las funciones docentes que desempeñan. No obstante, para los profesores de educación inicial y básica, el incipiente manejo del lenguaje especializado de las disciplinas se tiene que compensar con la experiencia acumulada que va consolidando un conjunto de saberes prácticos con los que afronta la tarea cotidiana. Estos saberes se convierten en su principal capital

y recurso, independientemente de la fundamentación científica que subyace a los conocimientos de las diferentes disciplinas implicadas en los programas y planes de estudio en la educación básica. Desde esta perspectiva, la mayor parte del tiempo persiste una relación de tensión entre los saberes científicos de las profesiones liberales y los saberes prácticos de los profesionales de la docencia en los niveles inicial y básico; lo cual ha contribuido a considerarla como una de menor rango profesional.

En esta perspectiva, uno de los retos y propósitos más importantes de la profesión docente en los últimos años tiene que ver con la posibilidad de reivindicar sus saberes y lenguaje práctico, sin distanciarse, o más bien, acercarse y recuperar el lenguaje especializado de las disciplinas y sus saberes científicos; esto se puede lograr rescatando la perspectiva de la investigación desde la práctica docente, tal como lo han sugerido Zeichner y Noffke.

Mientras tanto, el profesionalismo flexible del que hablan Goodson y Hargreaves, se fundamenta en las comunidades y redes de colaboración de los saberes prácticos, los más experimentados van fungiendo como tutores de los profesores más jóvenes y/o recientemente integrados a la profesión docente. El diálogo y el intercambio de saberes prácticos son muy importantes, sobre todo si se privilegian y enfatizan las experiencias exitosas que han dado buenos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que un riesgo de esta perspectiva flexible de la profesión docente, es que el intercambio de experiencias prácticas sólo se reduzca a eso, a la magnificación de la práctica por la práctica, sin procurar alcanzar mayor trascendencia y que los propios agentes que intercambian sus experiencias queden entrampados en sus trucos prácticos para la enseñanza, aunque sigan pareciendo muy exitosos.

El profesionalismo práctico se sustenta en una reivindicación del valor de la práctica docente como experiencia cotidiana que, redimensionada, se convierte en elemento fundamental que da sentido al trabajo docente. Si bien no niega la importancia de los saberes científicos en los que se sustentan las disciplinas y los contenidos de

los planes y programas, da mayor importancia al “saber hacer” en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta visión pragmática de la docencia ha adquirido notable difusión en la concepción de la enseñanza como práctica reflexiva de Schön (1998), quien puntualiza la importancia de la reflexión sobre la práctica como un elemento que permite una mejora continua de la práctica en sí misma. No obstante, dicho argumento es frágil, dado que la práctica como reiteración de sí misma puede convertirse sólo en repetición y, como tal, no abonar nada nuevo e innovador al ejercicio de la docencia. Si la reflexión sobre la práctica no procura asirse de referentes conceptuales, de otras experiencias y de la investigación, difícilmente puede renovarse a sí misma y sobre todo, hacer que los procesos de enseñanza sean más fructíferos en términos de aprendizajes.

Por otro lado, Hargreaves y Goodson identifican una cuarta concepción de la profesión docente, que se refiere a la dicotomía entre estancamiento y desarrollo continuo, o más específicamente, a la posibilidad de expandir el profesionalismo. Por distintas razones, una vez que se accede a la docencia en condiciones de estabilidad, al poco tiempo los docentes tienden a estancarse en sus aspiraciones y su desarrollo profesional; con frecuencia, las rutinas de los propios centros escolares pueden contribuir a mermar las expectativas de desarrollo profesional de sus docentes. Frente a ello, es importante que los maestros mantengan un interés renovado por seguirse preparando; el desarrollo profesional hacia el posgrado, la búsqueda de vínculos y espacios que contribuyan a la formación permanente, dentro y fuera de las escuelas de formación básica, se convierten en factores determinantes para hacer de la práctica docente una actividad profesional en constante renovación y no sólo un espacio donde se repiten y reiteran prácticas de manera casi mecanizada.

Finalmente, Hargreaves y Goodson señalan una quinta modalidad o forma de entender la profesión docente: lo complejo. La docencia necesita ubicar su contexto para encauzar adecuadamente los procesos de aprendizaje. La realidad es múltiple, diversa y compleja, así se rebela en las aulas y las escuelas, por ello el maestro está

comprometido y obligado a retomar esa amalgama de referentes que están ejerciendo influencia en las dinámicas de la docencia. Comprender y explicar, descubrir y explicitar, hacer inteligible lo que no lo es son procesos que acompañan la docencia. Por ello, la investigación y sus enfoques inter y transdisciplinarios proporcionan las herramientas teóricas y metodológicas que permiten a los profesionales construir conocimiento y no solamente reproducirlo. Asumir la complejidad como una condición permanente de los procesos de conocimiento y de la enseñanza, propicia que el maestro esté siempre alerta y en disposición para aprender en todo momento; esa es la única forma de que la docencia madure como profesión y alcance un mayor estatus profesional y científico.

LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA UPN

Surgida a finales de la década de los ochenta mediante decreto presidencial, la UPN se configuró desde sus orígenes como un proyecto dual: de formación profesional universitaria para egresados de bachillerato interesados en el tema educativo y de actualización, profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio de educación básica en servicio. De manera particular, nos interesa destacar las propuestas y tendencias que han marcado la aportación de la UPN a la profesionalización y desarrollo profesional del magisterio en servicio.

Desde sus orígenes, las alternativas de desarrollo profesional en la UPN para maestros en servicio se configuraron como opciones de formación a distancia. Los maestros con normal básica podrían alcanzar el nivel de licenciatura estudiando los programas de actualización; esa fue la orientación de las licenciaturas Plan 79 y Plan 85 en las unidades UPN de todo el país. Para 1984 las autoridades educativas impulsaron una reforma educativa dirigida al sistema de escuelas normales y los procesos de formación inicial de docentes, la cual

consistió en elevar a rango de licenciatura la formación que recibían los estudiantes normalistas. Así, para 1988 egresó la primera generación de estudiantes normalistas ya con el rango de licenciados, por lo que a partir de ese momento los programas de actualización en el nivel licenciatura de la UPN, cada vez fueron menos visitados por el magisterio en servicio, aunque todavía sobrevivieron hasta finales de los años noventa con algún impacto importante en los diferentes estados del país y el Distrito Federal. No obstante, es importante destacar que las últimas generaciones de la Licenciatura en Educación plan 1994, cuya última generación egresó en 2004, ya no eran maestros normalistas egresados de normal básica, sino estudiantes bachilleres habilitados como docentes, sobre todo en los municipios conurbados del Estado de México y en otras regiones del país, quienes encontraron en las unidades UPN, su única opción de transitar y enfrentar de mejor manera su desarrollo y formación profesional en el ámbito de la docencia en el nivel básico.

La disminución de la matrícula en los programas de actualización de nivel licenciatura abrió la posibilidad de que las unidades UPN transitaran paulatinamente hacia la profesionalización y desarrollo profesional en el nivel de posgrado.

LA PROFESIONALIZACIÓN EN EL NIVEL POSGRADO

Algunos antecedentes

Sin duda alguna, una tendencia claramente definida en los últimos años en la UPN es la transición hacia el posgrado en la profesionalización del magisterio en servicio. Las opciones de posgrado en la UPN datan de mediados de la década de los ochenta. Como parte de los proyectos estratégicos impulsados por la SEP, orientados a la conformación de un Sistema integral de formación del magisterio, en 1985 la UPN crea cuatro especializaciones: 1) Teoría educativa y

modelos pedagógicos; 2) Enseñanza del Español; 3) Enseñanza de las Matemáticas y 4) Práctica docente. Además, en 1986 se empieza a trabajar en el diseño de una Maestría en Educación, la cual inicia en 1988 con la apertura de seis líneas de formación: Formación de docentes, Historia y Filosofía, Educación Indígena, Lenguaje y Educación, Educación, Comunicación y Cultura, y Educación Matemática. Paralelamente, se convocaron otras maestrías (Educación Media, Educación Preescolar y Primaria, y Psicopedagogía). Es importante puntualizar que la Maestría en Educación se ofreció en 36 unidades de la UPN en alrededor de 25 campos de formación, lo que convocó a una cantidad importante de profesionales de la educación en servicio (Castañeda, Castillo y Moreno; 2003).

A mediados de los años noventa, Ajusco siguió desarrollando nuevas opciones de posgrado, como la Maestría en Pedagogía en 1994, con una opción a distancia que se operó en 16 unidades que no contaban con condiciones de infraestructura y personal académico para desarrollar programas de posgrado. El surgimiento e impulso que tuvo la Maestría en Pedagogía, si bien representó una nueva opción de profesionalización, también contribuyó a debilitar al programa anterior de la Maestría en Educación, así que fue necesaria la reestructuración de toda la oferta de posgrado, dando paso en 1996 a la creación de la Maestría en Desarrollo Educativo, con ocho líneas de investigación y especialización: Educación Matemática, Educación y Diversidad Cultural, Historia y su docencia, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Informática y Educación, Didáctica de la Lengua, Prácticas curriculares en Formación Docente y Política Educativa. Este programa se encuentra vigente y se ha reestructurado en varias de sus líneas de investigación (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003). Ya en una fase de consolidación, la Maestría en Desarrollo Educativo forma parte del padrón de programas de posgrado del Conacyt, en la categoría consolidado. Desde luego, también es de destacarse el programa de Doctorado en Educación, que se imparte en la Unidad Ajusco desde hace varios años y cuyo propósito es ofrecer una opción de profesionalización en la ruta del

posgrado e integrar la investigación como línea de formación fundamental.

En las unidades UPN el posgrado no se ha desarrollado con la misma continuidad que en la Unidad Ajusco. A mediados de los años noventa, las unidades UPN en el DF y en varias entidades, diseñaron e instrumentaron el programa de Maestría en Educación, con dos líneas terminales y de especialización: Planeación educativa y Educación ambiental. Este programa operó durante más de una década, aunque su impacto fue restringido, dado que la mayoría de las unidades UPN no contaba con los perfiles docentes para operar programas de maestría.

A inicios de la década del 2000 y frente al agotamiento de los programas de actualización y las licenciaturas de nivelación, el magisterio comenzó a demandar la expansión del posgrado en una nueva etapa de la profesionalización para los docentes en servicio. En el caso del Distrito Federal, fue hasta 2006 cuando se lanzó una convocatoria para ampliar la operación del programa de Maestría en Educación en sus dos líneas de especialización: Planeación educativa y Educación ambiental.¹

En el periodo 2006-2008 la política educativa del gobierno federal avanzó en el diseño y aprobación de reformas educativas en los niveles primaria y secundaria, las cuales se sumaban a la recientemente aprobada Reforma a la Educación Preescolar en 2002, que decretó la obligatoriedad de ese nivel a partir del 2004. En este contexto se configuró la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo propósito ha sido promover la integración de los tres niveles de educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria). La RIEB básicamente se propuso una reforma curricular organizadora de contenidos a partir de campos formativos y un nuevo enfoque metodológico de trabajo didáctico-pedagógico a partir del enfoque por competencias.

¹ En dicha convocatoria las unidades 096, 098 y 099 operaron la línea en Planeación Educativa. Por su parte, las unidades 094, 095 y 097, operaron la línea en Educación Ambiental.

La Maestría en Educación Básica

En la primera década del siglo XXI las reformas educativas promovieron una amplia discusión sobre los procesos de formación docente en los tres niveles de educación básica. La UPN se incorporó a la discusión diseñando y promoviendo un nuevo programa de formación para maestros en servicio en el nivel de posgrado. Con la Maestría en Educación Básica (MEB), cuyo proceso de diseño se inició a principios del 2008, la UPN configuró una propuesta a partir de la influencia de varios agentes. En primer lugar, la Subsecretaría de Educación Básica, quien encomendó a la institución la tarea de diseñar una propuesta de formación para el magisterio en servicio, ahora centrada en el posgrado. El diseño de la propuesta estuvo a cargo de un colectivo de profesores pertenecientes a las seis unidades UPN en el Distrito Federal. En principio se concedió libertad a los diseñadores para discutir y proponer desde los enfoques teóricos hasta las perspectivas metodológicas en las que se sustentaría el nuevo posgrado. Algo que se logró consensar tempranamente fue que el diseño curricular apostaría a una estructura modular a desarrollarse en periodos trimestrales. El currículum por módulos se orienta a partir de un problema-eje, cuyo abordaje multidisciplinar permite la construcción de un producto de reflexión que se va construyendo por etapas. Esta perspectiva de trabajo animó a los participantes en el diseño ya que efectivamente se estaba frente a la gran oportunidad de contribuir a la formación de docentes de una manera sólida y con buenas expectativas a futuro.

No obstante los buenos indicios de arranque, el proceso de diseño de la MEB fue tomando algunos rumbos que paulatinamente convirtieron el proyecto más en una estrategia de la rectoría para atender al pie de la letra los pedimentos de la Subsecretaría de Educación Básica y de la SEP, que de construir una propuesta académica que contribuyera a solidificar la formación del magisterio en servicio. Un primer indicador de que la MEB sería sesgada hacia el cumplimiento de otros propósitos más políticos que académicos, fue la

decisión de la rectoría de incluir un tronco común, no previsto al inicio de los trabajos de diseño. Éste consistía en acercar y formar a los maestros en el enfoque por competencias, promovido en el sistema de educación básica desde principios de la década del 2000, y ahora plenamente afianzado como modelo pedagógico predominante en el currículum de educación básica, vía las reformas de los planes de estudio y los libros de texto.

El problema no fue la adopción del enfoque por competencias, sino que junto con ello, fue excluida de facto la posibilidad de que se revisaran otros modelos y enfoques teóricos en la educación, como si a partir de la hegemonía de las competencias no existiera nada digno de ser revisado en un proceso de formación de posgrado. Ni siquiera se consideró una revisión crítica del modelo, lo que convirtió al tronco común de la MEB en un espacio de “entrenamiento” donde había que aprenderse el catecismo de las competencias. Por supuesto, la realidad en la operación del currículum fue un poco distinta; si bien muchos maestros encargados de la operación de los programas acataron al pie de la letra la instrucción de la rectoría, hubo otros que en pleno ejercicio de su libertad de cátedra, procuraron al menos presentar a los estudiantes los problemas y críticas al enfoque por competencias. La especialidad en Competencias Profesionales para la Práctica Pedagógica en Educación Básica se constituyó así en el primer piso y el tronco común de la nueva Maestría en Educación Básica. El documento de dicha especialidad es una propuesta curricular con muchas inconsistencias, pues aunque se propone formar a los profesores en las competencias, en realidad es un intento desarticulado que nunca deja claro ni los contenidos, ni las estrategias, ni las competencias en sí mismas. Por otro lado, el documento se inicia y se agota en la Reforma Integral de la Educación Básica, no hay un antes ni un después que permita explicar en qué consiste exactamente la reforma y qué había antes de ella –analíticamente hablando– para explicar hacia dónde efectivamente pretende orientar esta reforma, más allá del discurso oficial que desplegó toda una estrategia de difusión

pública donde se ha presentado el enfoque por competencias como la reforma definitiva que contribuirá a resolver todos los problemas de aprendizaje de la educación básica.

El currículum del segundo año de la maestría no es más halagador que el primero en las propuestas de programas y contenidos; si bien se construyó alrededor de los campos formativos de educación básica y se procuró abarcar prácticamente todos ellos, excepto Matemáticas, que no se pudo cubrir por la falta de perfiles docentes; las especializaciones de los campos formativos que cubren el segundo año de la maestría y orientan la construcción de un proyecto de investigación y/o intervención en campos temáticos más acotados y específicos, son bastante disparejas y no guardan, aunque se lo propongan, la lógica del sistema modular en la que se sustenta todo el programa. En este sentido, la revisión de las 10 especializaciones de segundo año que ofrece la MEB² arroja una gran cantidad de inconsistencias que contribuyen a debilitar la maestría. Algunos de los problemas detectados se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. La definición de un problema como idea eje que debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema modular, no siempre aparece claramente definido, va de lo ambiguo a lo inexistente.
2. La estructura de los programas en cuanto a los contenidos a abordar tienen problemas de secuencia lógica y de jerarquización temática.

² En la convocatoria de Ingreso 2014 se ofertaron las siguientes especializaciones: 1. Gestión y procesos organizacionales en educación básica; 2. Enseñanza de la lengua y recreación literaria; 3. Animación sociocultural de la lengua en la educación básica; 4. Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad; 5. Inclusión e integración educativa; 6. Educación cívica y formación para la ciudadanía; 7. Manejo de conflictos en el aula; 8. Tiempo y espacio histórico; 9. Construcción de habilidades de pensamiento, y 10. Realidad ciencia, salud, tecnología y sociedad. A finales de mayo de 2015 se lanzó la convocatoria correspondiente a este año, con la misma oferta de 2014.

3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje no se presentan claramente definidos. Con frecuencia aparecen como una mezcla de diferentes estrategias que tienden a generar confusión.
4. Los programas generales indicativos no lograron, en la mayoría de los casos, aterrizar programas desagregados por sesión de trabajo; ello da pie a un libre albedrío que tiende a producir anarquía en los profesores que conducen los módulos, pues se presta a que se interpreten y hasta se cambie el sentido de los contenidos a abordar.
5. Varios programas indicativos pretendieron ser tan exhaustivos que terminaron siendo documentos repetitivos sin un orden lógico en términos teóricos, metodológicos y de ordenamiento temático.
6. Los procesos de evaluación tienden a ser tan flexibles que igualmente propician grandes confusiones.
7. La bibliografía igualmente es muy dispareja y con frecuencia, poco actualizada.
8. Otra debilidad del programa es que los procesos de investigación de la planta docente responsable de la operación del programa son pobres y/o con frecuencia inexistentes. En este sentido, los procesos de la docencia no tienen referentes en cursos de investigación que estén alimentando discusiones teóricas, metodológicas y de construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje, como uno de los intereses más buscados y declarados por los maestros que cursan la maestría.

Cuadro I. Maestría en Educación Básica

Primer Año. Tronco común Tronco común: Especialidad en Competencias Profesionales para la Práctica Pedagógica en Educación Básica Primer Año de la Maestría	
Especialidades de Segundo Año	
Eje transversal: Competencias para la Docencia	Construcción de habilidades de pensamiento

Eje transversal: Gestión Educativa	Gestión y procesos organizacionales en educación básica
Campo formativo: Lenguaje y Comunicación	Enseñanza de lengua y recreación literaria Animación sociocultural de la lengua en la educación básica
Campo formativo: Desarrollo Personal y para la Convivencia	Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad Inclusión e integración educativa Educación cívica y formación para la ciudadanía Manejo de conflictos en el aula
Campo formativo: Exploración del Mundo Social	Espacio geográfico y diversidad sociocultural Tiempo y espacio histórico Sociedad, política y cambio educativo
Campo formativo: Exploración del Mundo Natural	Tecnología y sociedad Ambiente y educación Sexualidad y sociedad

Fuente: UPN. Dirección de Unidades.

A corto y mediano plazo, el resultado de operar programas con estos problemas no resueltos está trayendo graves dificultades en varias vertientes: alta deserción, bajísima eficiencia terminal y lo más grave aún, un pobre impacto en los procesos de formación de docentes, pues la mayoría de las veces los programas no responden estrictamente a las expectativas de desarrollo profesional de los maestros en servicio y tampoco guardan mucha relación con las prácticas que desarrollan en sus espacios de trabajo. Asimismo, algunos de estos programas tampoco responden a diseños rigurosos con base en la experiencia de especialistas.

Las expectativas, creencias y disposiciones de los estudiantes de la MEB

Las expectativas de desarrollo profesional de los maestros en servicio se alimentan de distintos referentes, imaginarios y experiencias. Las entrevistas y el examen de habilidades de redacción han sido buenos instrumentos que permiten identificar qué factores definen y cómo se sustentan las expectativas de los profesores que postulan

para ingresar a la Maestría en las unidades UPN del DF. Sin duda, es notable que hay disposición, al menos en primera instancia, para que en su condición de estudiantes sean guiados e involucrados en un conjunto de acciones y procesos inherentes a los trabajos de la maestría. Cabe destacar que la disposición de inicio, no siempre se mantiene una vez que los postulantes se convierten en alumnos; en realidad, una vez que descubren las dinámicas de trabajo, los ritmos de lectura, así como el esfuerzo intelectual y de reflexión que implican los seminarios obligatorios y, sobre todo, la construcción y elaboración de la tesis para la obtención del grado, se despliegan distintas resistencias que pueden ir desde bajos niveles de participación en los seminarios, inasistencias, retrasos y/o avances pobres en la elaboración de las tesis, las bajas temporales, lo cual tiende a consolidar los procesos de deserción. Cabe destacar que, desde su primera generación, la maestría acusó cifras cercanas a 50% de deserción, en el caso específico de la Unidad 096 DF Norte, pero hay indicios y testimonios de que se trata de una problemática similar en el resto de las unidades UPN del DF.

Más allá del tema de la disposición y sus implicaciones a corto, mediano y largo plazo, las entrevistas con los aspirantes rebelan otro conjunto de elementos sobre los que vale la pena reflexionar. Por ejemplo, no siempre hay claridad respecto a lo que se entiende como desarrollo profesional y profesionalización en la condición de maestro en servicio. Si bien se reconoce que los procesos de enseñanza todos los días plantean retos nuevos a los maestros, esto no necesariamente clarifica en sí mismo lo que habría que hacer para mejorar los desempeños docentes. Por ejemplo, cuando se plantea qué expectativas se tienen sobre la maestría, la mayoría de los aspirantes repiten o refieren frases idénticas a los lugares comunes, tales como: que se necesita aprender más, que hay que conocer nuevas tendencias y/o enfoques de aprendizaje, que para seguirse desarrollando profesionalmente, entre otras cuestiones; las cuales no alcanzan a definir con un mayor nivel de elaboración y de claridad, cómo se piensan y qué exactamente consideran esencial para elevar su nivel profesional.

Un asunto persistente en el perfil de los aspirantes es que la mayoría son egresados de las licenciaturas de las unidades UPN en el DF; este referente hace que en automático los egresados consideren y piensen que la maestría es casi como una prolongación de la licenciatura, pues se encuentran a los mismos maestros y ya conocen las rutinas y las prácticas que habitualmente se utilizan en el trabajo cotidiano. En este sentido, el ingreso a la maestría sólo se ve como un cambio de nivel educativo, pero poco o casi nada se piensa en relación con que se trata de otra dinámica de trabajo, cualitativamente distinta a la licenciatura, y que los participantes del proceso de formación en la maestría tienen que elevar los contenidos y los niveles de lectura, análisis y reflexión, así como hacer esfuerzos permanentes por recrear las tareas y orientaciones del quehacer científico; cuestión que se sigue viendo lejana, poco posible o hasta ajena. Por lo anterior, son muy fuertes las tendencias que refuerzan la expectativa del desarrollo profesional en un sentido puramente pragmático. En este sentido, más que una reflexión profunda, sistemática y científica sobre el quehacer educativo, los estudiantes están prioritariamente interesados en las prácticas y en la posibilidad de aprender nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las teorías y los discursos con los que se discuten y analizan los problemas educativos, los alumnos de la MEB presentan resistencias; les cuesta trabajo apropiarse de un lenguaje especializado y por tanto, utilizarlo para salir de las frases hechas o de los conceptos aprendidos de memoria, que no están precedidos por una reflexión propia. En parte, las dinámicas y rutinas de las escuelas de educación básica tienden a alejar a los maestros de la discusión teórica más fundamentada, las ventajas que dan los programas y los libros de texto –donde se señala paso a paso lo que los maestros tienen que hacer con los contenidos de todas las materias a lo largo de un ciclo escolar– refuerzan la apatía y la pereza para no buscar otras lecturas que refuercen o amplíen los contenidos. Es muy frecuente que con el argumento de que los niños tienen dificultades para comprender conceptos más complejos o elaborados

y que es mejor hacerles todo más fácil, dosificado, entretenido y de orientación más práctica, se fortalezca la indisposición de los maestros para acceder a la lectura, el análisis y la fundamentación del conocimiento desde la teoría.

Otra cuestión que ha dificultado enormemente el tránsito y egreso de los estudiantes de la MEB, son el desarrollo de habilidades y la práctica de la investigación. En efecto, una de las grandes deficiencias formativas del magisterio en servicio es justamente la ausencia de una cultura de la investigación, desde su dimensión epistemológica, teórica, analítica y crítica. De nuevo, la apelación a los asuntos pragmáticos vuelve a convertirse en el espacio de refugio donde se busca escapar de los esfuerzos más sistemáticos de la investigación orientada hacia la apropiación de los recursos de la ciencia.

Así, la investigación de la práctica docente –que es la tendencia en la formación de maestros en servicio, a partir de tradiciones muy arraigadas en la UPN–, está constituida por un conjunto de descripciones de lo que se hace mediante la implementación de estrategias didácticas de aprendizaje que se pretenden innovadoras, pero que en realidad sólo reproducen “las prácticas” rutinarias que los maestros desarrollan de manera habitual en el trabajo cotidiano en las aulas. Por ello, resulta sumamente complejo formar en los maestros en servicio una cultura y una práctica profesional de la investigación, cuyos ejes sean el planteamiento de problemáticas y el abordaje de estas desde una sólida fundamentación teórica y una construcción metodológica que permita en efecto encauzar acciones innovadoras de intervención.

Junto a las problemáticas relacionadas con temas sustantivos de la formación en posgrado anotadas anteriormente –fundamentación teórica, metodológica y desarrollo de habilidades para la investigación–, los maestros en servicio que se convierten en alumnos de la MEB, acusan otras deficiencias difíciles de remontar y corregir durante los dos años que dura el programa. Una muy importante es la capacidad de redactar un informe escrito; en este punto los problemas son mayúsculos, ya que van desde el desconocimiento de las reglas

básicas de un texto escrito, hasta cuestiones técnicas como la ortografía, la sintaxis y los tiempos verbales; carencias y deficiencias que impiden que al egresar los estudiantes concluyan satisfactoriamente la elaboración de su tesis. El programa tiene un número importante de egresados que no pueden titularse porque arrastran estos problemas sin resolver. Si bien esta problemática no es exclusiva de los estudiantes de la MEB –pues también se presenta en las demás universidades–, sí llama la atención la gran paradoja que este hecho plantea, pues son justamente los maestros de educación básica quienes conducen los procesos de la lecto-escritura en los niños, cuando aún no han sido capaces de resolver su propia formación ni de desarrollar la habilidad en el manejo eficiente de la lengua oral y escrita.

La planta docente de la MEB

Una problemática presente en el diseño y operación de la MEB ha sido la dificultad para integrar una planta académica orientada a la formación en el nivel posgrado. En las unidades UPN de la CDMX, un sector importante de los profesores de base ha estado en la institución prácticamente desde sus orígenes y varios de ellos tienen orígenes normalistas³, y aun cuando cuentan con mucha experiencia en la práctica docente, se estancaron en su desarrollo profesional, el cual se quedó sólo en los estudios de licenciatura, o en maestrías inconclusas, en el mejor de los casos. Frente al reto de la MEB, las unidades UPN en la CDMX se encontraron con el gran dilema de operar un programa de posgrado, pero sin contar con la suficiencia

³ Esta situación comenzó a cambiar a partir del concurso de oposición de 2006, cuando se incorporaron profesores con perfiles universitarios, quienes pasaron a ocupar plazas de base de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial. Aunque, todavía fueron insuficientes para atender la primera generación de la MEB en 2009, pues varias de las plazas convocadas a concursos fueron declaradas desiertas y tuvieron que ser cubiertas por la vía de los contratos, mismas que prevalecen en esa condición hasta la fecha.

en términos del profesorado y sus niveles de habilitación académica. Lo anterior llevó a tomar decisiones en términos de incorporar a profesores sin el grado mínimo de maestría a impartir clases en posgrado. Incluso, se planteó que la experiencia docente podía suplir el grado y que por tanto, todos los experimentados en la práctica docente podían incorporarse a la docencia en posgrado.

El asunto se afrontó más por la vía de las soluciones de emergencia que a partir de un plan institucional tendente a enfrentar con mayor responsabilidad la formación de los docentes en servicio. La improvisación y las decisiones pragmáticas han sido la alternativa; en este sentido, el modo UPN de enfrentar la formación en posgrado fue habilitar una planta docente que sustituyó con experiencia la falta del grado mínimo y alguna trayectoria en investigación.

Cuadro 2. Unidades UPN del DF (Planta docente 2009)

Unidad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
094	24	13	1
095	22	19	2
096	10	13	5
097	15	6	2
098	15	10	8
099	27	22	1
Totales	113	83	19
Porcentaje	52.55%	38.60%	8.85%

Fuente: Dirección de Unidades UPN.

**Cuadro 3. Planta académica por tipo de nombramiento
Unidades DF (2013)**

Nombramiento	Absoluto/Porcentaje
Tiempo completo	89 39
Tres cuartos de tiempo	1 0.4

Medio tiempo	57	25
Asignatura	80	35
Totales	227	100

Fuente: PIDI 2014-2018.

Cuadro 4. Grado académico de profesores de Unidades DF (2013)

Grados/No./Porc.	Abs.	%
Sin título	2	1
Licenciatura	75	33
Maestría	108	48
Doctorado	42	18
Totales	227	100

Fuente: PIDI 2014-2018.

Como puede apreciarse en el cuadro 2, en 2009 poco más de 50% de la planta docente de las unidades UPN en el DF carecía de la formación mínima de maestría, a la vez que estaba concentrado ahí un porcentaje alto de profesores de tiempo completo. Para afrontar esta situación, se contrataron profesores con mayor habilitación académica, de medio tiempo y tiempo completo pero en condiciones precarias de estabilidad laboral, quienes aún esperan que la institución someta las plazas que ocupan a concurso de oposición; en otros casos, así como llegan nuevos profesores se van. En otras circunstancias, el profesor por contrato determinado de medio tiempo y tiempo parcial, generalmente cuenta con otro empleo que completa su ingreso, por ello su apego institucional puede llegar a ser muy bajo si tiene otros compromisos laborales fuera de la UPN.⁴

⁴ Los datos sobre la composición de la planta docente en las Unidades UPN de la CDMX, no han cambiado mucho en los últimos años. No se puede perder de vista que desde 2006, hace ya 10 años, no se ha realizado concurso de oposición y por tanto no hay movimiento en las plazas de base de tiempo completo, ni tampoco en

Ahora bien, una cuestión importante en los últimos años, como se muestra en los cuadros 3 y 4, es que el perfil académico de la planta docente de las unidades mejoró sustantivamente, el dato más relevante es que ahora 39% son profesores de tiempo completo, y el número de doctores aumentó para alcanzar 18%, en virtud de que varios profesores que contaban con el grado mínimo en 2009 lograron alcanzar el grado máximo. Con frecuencia, estos avances han obedecido más a esfuerzos e iniciativas individuales que a una política institucional de apoyo al desarrollo académico de su planta docente. Cabe agregar que varios de los doctores que forman parte de las unidades UPN en el DF lograron incorporarse al programa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con ello también se incrementaron y mejoraron cualitativamente las actividades de investigación. En cifras globales, ahora más de 50% de la planta docente de las unidades del DF cuenta con posgrado.

Aun así, a siete años de que iniciara esta nueva etapa del posgrado en las unidades de la CDMX, la Maestría en Educación Básica ha entrado en una fase de relativo estancamiento, con una matrícula inestable y con bajos niveles de eficiencia terminal, pues hay pocos titulados.⁵ Además, aún no logra consolidarse como un programa de solidez académica, ya que sigue siendo un opción de consumo sólo para magisterio en servicio vinculado con anterioridad a la UPN, a través de sus programas de licenciatura. La MEB no se ha planteado la posibilidad de ser evaluada por órganos de acreditación externa

las plazas de medio tiempo y tiempo parcial. Un número importante de éstas son asignadas por contrato, las cuales pueden ser ocupadas por diferentes profesores dependiendo de las políticas de la dirección de cada unidad; aunque también hay profesores que han ocupado plazas de contrato hasta por más de 10 años. La única excepción es la Unidad 097 Sur, que al formar parte de la delegación sindical de la Unidad Ajusco, sí logró basificar a algunos profesores de tiempo completo en el concurso de 2013.

⁵ En la mayoría de las Unidades las cifras de titulación son bajas y los datos suelen manejarse con cierta secrecía, pues entre las comunidades docentes sólo se comenta que hay pocos titulados pero tampoco se conocen los datos específicos, ni se han presentado públicamente en ninguna parte.

como el Conacyt y, dada su baja eficiencia terminal, se ve difícil que pudiera alcanzar este objetivo. Peor aún, en la nueva etapa de la profesionalización docente, en el marco de la reforma educativa y el Servicio Profesional Docente, la MEB tiene ahora que competir por la matrícula con una gama enorme de instituciones privadas que han sido autorizadas por la SEP para participar en los procesos de profesionalización y desarrollo profesional del magisterio en servicio. En los últimos dos años, justo cuando inicia la operación del Servicio Profesional Docente, en varias de las unidades UPN del DF la demanda ha bajado significativamente.

La investigación en las unidades del DF

Por otro lado, una cuestión que es muy importante en la formación de posgraduados, sin duda, es la investigación. La práctica investigativa se presenta en la UPN como uno de los talones de Aquiles del posgrado en las unidades del DF y más allá. El problema empieza en los perfiles y la práctica profesional de la planta docente, sobre todo en la de mayor antigüedad en la institución, quienes defienden una identidad anclada sólo en la docencia. Por razones que no alcanzan a explicar con claridad, quienes reivindican la práctica docente como su única función sustantiva, poseen una visión particular de la investigación. En primer lugar, no se le mira como una actividad vinculada a la ciencia que permite la posibilidad de la indagación y la comprensión de procesos poco conocidos. Más bien se le concibe como una actividad pragmática conectada con la práctica docente en sí misma; se piensa orientada a resolver problemas prácticos en la inmediatez, pero sin trascendencia en términos de mayores alcances: elaboración de informes escritos, publicaciones, incorporación al debate público con los pares en las comunidades donde se debate la investigación. La investigación de la práctica docente propia se convierte así en una especie de reduccionismo de la investigación, es limitada en sus objetivos teóricos y en la indagación empírica.

En conexión con un importante sector de los estudiantes de la MEB, una parte del profesorado tiende a recrear estas concepciones y forma un círculo que atrapa a ambas partes, hasta convertir la investigación en una pálida sombra. También se crean prácticas de simulación investigativa que no abonan favorablemente a la construcción de una cultura formativa que tenga anclajes sólidos en la investigación. Los problemas para hacer de la investigación parte importante en la formación docente no son nuevos; en realidad, desde temprana etapa el normalismo procuró desmarcarse de algo que se consideraba propio de la universidad. En este sentido, en el imaginario de los maestros opera casi siempre una suerte de rechazo a la práctica investigativa, éste se refuerza ahí donde se construye complicidad con los formadores de formadores.

Por lo anterior, la escasa investigación que se hace en las unidades se circunscribe a un grupo muy reducido de doctores, la mayoría de ellos pertenecientes al SNI del Conacyt, quienes cuentan con una trayectoria formativa y de práctica profesional con amplios anclajes en la investigación, en parte impulsada por los vínculos interinstitucionales. Son perfiles con experiencia en publicaciones para revistas indexadas y capítulos de libro en proyectos editoriales compartidos con otras universidades. Una cuestión importante es que entienden la evaluación de pares y continuamente están buscando involucrarse en nuevos proyectos; en algunos casos han logrado integrar a estudiantes de la MEB en sus proyectos, aunque en general es difícil comprometer a maestros en servicio a proyectos que requieren dedicación y tiempo.

Podríamos decir que una de las tareas urgentes de la MEB y del posgrado en general en las unidades UPN del DF es trabajar para construir y consolidar una cultura de la investigación que permita el desarrollo profesional de los formadores de formadores y, desde luego, de los estudiantes del posgrado.⁶

⁶ En 2013, a iniciativa de la dirección de Unidades UPN en la CDMX, se creó la Comisión para la Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Investigación (CESPI); y desde entonces promueve convocatorias para que los profesores de las Unidades

Los retos futuros de la MEB y el posgrado en las unidades del DF

Más allá de los problemas asociados con el tema de la investigación, de las dificultades para integrar cuerpos colegiados con la formación necesaria para operar un posgrado y de los problemas relacionados con el diseño curricular de la MEB, lo cierto es que como parte de la política institucional de la UPN, el programa se ha extendido para su operación prácticamente a todas las unidades UPN de la República, en su versión presencial y también por medios electrónicos mediante el uso de las TIC. Aún no se cuenta con informes e indicadores de los resultados, sólo se dice en términos genéricos que la MEB está causando impacto en todo el país, sin precisar qué significa eso exactamente. Por lo pronto, en el Distrito Federal que fue donde se diseñó y se operó por primera vez el programa, los primeros resultados no son nada halagadores: altísima deserción, por arriba de 60% y muy baja eficiencia terminal todavía.

Por lo antes señalado, todo indica que la ruta hacia el posgrado en la profesionalización del magisterio en servicio, la UPN aún no tiene ni solución probada, ni una respuesta consistente, más bien hay muchos retos y problemas por resolver, los cuales podemos resumir en los siguientes puntos:

1. Es urgente desarrollar una evaluación consistente del modelo curricular original de la MEB y avanzar en el diagnóstico y solución, mediante los ajustes correspondientes, de las inconsistencias del programa en toda su estructura.
2. Es necesario y pertinente avanzar hacia la formación y consolidación de una planta docente sólida para enfrentar la for-

presenten y registren proyectos de investigación, sólo que la falta de apoyos generalmente tiende a inhibir el desarrollo de la investigación, así como los desencuentros entre los miembros de la Comisión pues ahí chocan visiones distintas de la investigación que luego tienen eco en las diferentes unidades.

mación docente del magisterio en servicio Los formadores de formadores tienen que contribuir a la mejora continua de las tareas y acciones formativas para poder causar un impacto de largo alcance en los maestros en servicio, en quienes se sostienen la enseñanza y el aprendizaje de la educación básica.

3. En la reconstrucción del currículum de la MEB se tiene que fortalecer la línea investigativa de la formación docente; los maestros en servicio necesitan aprender a construir procesos de investigación sólidos para que enfrenten la transformación de la práctica docente a partir de diagnósticos bien elaborados de lo que sucede en el aula y no sólo meras descripciones que se agotan en sí mismas y no permiten ir más allá. Por ello, el currículum reconstruido tiene que acercar y conciliar la perspectiva pragmática de los posgrados para maestros en servicio, con la tradición investigativa que permite a los sujetos descubrir el mundo de la ciencia y sus beneficios, en términos de buscar soluciones a los problemas desde sus propuestas y su capacidad de reflexión permanente.
4. En las prácticas de trabajo académico es necesario reforzar las estrategias responsables y consistentes de parte de los formadores, no se trata sólo de dar clases, ocupar tiempo y/o desarrollar un programa sin más. Se trata de establecer compromisos de trabajo en un sentido más integral, respecto a los cuerpos colegiados con los pares y respecto al alumnado.
5. De parte de la política institucional de la UPN, es necesario ir más allá del sólo acto de acatar líneas de política dictadas desde los organismos internacionales o el gobierno nacional y local. Es preciso avanzar en la despolitización de los planes y programas de formación para el magisterio en servicio y recuperar la capacidad de construir propuestas desde los problemas que ya se sabe hay que resolver. En este sentido, una propuesta sólida de posgrado tiene que apoyarse en una mayor autonomía institucional, en la responsabilidad social

que implica la formación de los maestros, de las generaciones presentes y futuras de cara a una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de educación básica.

COMENTARIOS FINALES

Como señalan Hargreaves y Goodson, es pertinente asumir la mayor parte del tiempo que la práctica docente es una tarea compleja, ello obliga a ir más allá de los esfuerzos que se han hecho en la UPN para contribuir a la profesionalización y el desarrollo profesional del magisterio en servicio. Es necesario avanzar hacia la superación de lo realizado para construir y encauzar nuevos procesos. Las instituciones de educación superior deben generar proyectos que permitan a los maestros en servicio construir nuevas expectativas de desarrollo profesional. Si como se plantea, las escuelas normales parecen haber agotado sus acciones de profesionalización, ahora corresponde a las universidades ofrecer a los docentes de educación básica otras opciones de formación. En la ruta del posgrado con orientación a la investigación, las filosofías pragmatistas que se agotan en la reiteración de sus mismas prácticas, sin duda requieren ser sustituidas por alternativas de formación para los maestros en servicio, donde se retome de manera sistemática la investigación de la práctica docente, alimentada por la teoría y las metodologías que permiten hacer diagnósticos más específicos y más extensivos de lo que sucede en las aulas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, es necesario avanzar en una concepción de las reformas a la mejora de los procesos educativos en general, desde esta perspectiva en la que primero se consolidan los procesos de formación de los maestros y después se plantean los objetivos a alcanzar en términos de los resultados y los rendimientos de la docencia y sus procesos: enseñanza, aprendizaje y construcción-apropiación de conocimientos.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*, Cuadernos de Discusión, 8, SEP, México.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de Discusión, 17. SEP: México.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE): México.
- Chacón, P. (2005). La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México. *Observatorio ciudadano de la Educación*. 18 pp. Disponible en línea en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%20204%20ago%2005.pdf> Consultado el 10 de febrero de 2014.
- Castañeda, A. et al. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. Cuadernos de Discusión, 15. SEP: México.
- Darling-Hammond, L. y Bensford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- DOF (20-08-2012). *Diario Oficial de la Federación, T. DCCVII, (14)*. México: Segob.
- DOF (30-12-2007). Acuerdo número 423 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. *Diario Oficial de la Federación*. Cuarta Sección. México: Segob.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2). España: Universidad de Granada.
- Escalante, P. et al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. Colmex: México.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Palmer.
- Goodson, I. e Hardgreaves, A. (eds.) (1996). *Teacher's Professional Lives: Aspirations and Actualities*. En I. Goodson y A. Hardgreaves (eds.). *Teacher's Professional Lives*. Londres: Falmer Press.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ruiz de Gaúna, P. (1997). *Más allá de la formación continua: El desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schön, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional (2009). *Maestría en Educación Básica*. Documento Base. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (2014). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2014-2018*. México: UPN.

Zeichner, K. M., y Noffke, S. E. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan, pp. 298-330.