

EL PROYECTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD DE PUEBLA

JOSÉ REFUGIO MUÑOZ NAVA
EMILIA GABRIELA LOBATO ARCE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 211-PUEBLA

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

En este trabajo se presentan avances de un proyecto sobre la estrategia profesional del Estado y los proyectos personales de profesores de educación primaria de la ciudad de Puebla.

El propósito general es retomar, a partir de la aplicación de la Ley del Servicio Profesional Docente, el planteamiento de Larson sobre la estrategia profesional, y su relación con los proyectos profesionales de los profesores. Se emplea una metodología cualitativa con entrevistas a profesores. Como resultado se han identificado dos perspectivas de la profesionalización, las de los directivos y las de los profesores, así como la debilidad de los mecanismos empleados para el mejoramiento del trabajo docente.

Palabras clave: educación primaria, Puebla, proyecto profesional, profesión

Introducción

En este trabajo se presentan avances de un proyecto sobre la estrategia profesional del Estado y los proyectos personales de profesores de educación primaria de la ciudad de Puebla.

El propósito general es retomar, a partir de la aplicación de la Ley del Servicio Profesional Docente, el planteamiento de Larson (1977) sobre la estrategia profesional, y su relación con los proyectos profesionales de los profesores. En una primera parte se revisará el planteamiento de la estrategia profesional, en relación con la política del Estado mexicano, y en segundo lugar, la versión de los actores como profesionales.

Antecedentes

De acuerdo con los datos del INEE, al inicio del ciclo 2013-2014, la cantidad de profesores que abarcan la educación básica son: 227,356 en preescolar; 573,238 en primaria; y 400,923, en secundaria, lo que da un total de 1,201,517 (INEE, 2015: 24).

En el caso de la profesión de la enseñanza, los números no son suficientes, pues autores tan críticos como Carr y Kemmis (1988) señalan que si tomamos en cuenta las características de una profesión, entre ellas: la utilización de métodos y procedimientos derivados de investigaciones y conocimientos teóricos; subordinación al interés de su cliente y el derecho a formular juicios autónomos, no aparecen como cualidades de la enseñanza como actividad profesional, además de que los profesores poseen poco control sobre el contexto organizativo general dentro del cual ocurre la actividad.

En el caso de México, los estudios sobre las profesiones se han realizado desde varias perspectivas, así acerca del origen de algunas de las profesiones se emplearon estudios de tipo histórico; por otro lado, relacionados con las propuestas de formación universitaria, la UAM realizó varios estudios, y en el caso de la UNAM, se hicieron propuestas de estudios en relación con la formación y el empleo (Pacheco y Díaz Barriga, 1997). Sin embargo, la visión universitaria se orientó a ubicar diversas profesiones ajenas a la enseñanza en educación básica. En el caso de los profesores de primaria, un trabajo reconocido, partiendo del siglo XIX es el de Tenti (1988), pero la revisión más amplia es la de Arnaut (1996).

Desde la perspectiva de la sociología se ha mencionado la incipiente investigación sobre el tema de las profesiones, al señalar el desconocimiento que se tiene de gran parte de los problemas relacionados con el fenómeno ocupacional, y algunos trabajos realizados, como el estudio histórico de las profesiones, y los análisis económicos y sociológicos de las mismas (Sandoval, 1984). Varios lustros después se vuelve a insistir en que la investigación es escasa y que se centra más en aspectos externos a la propia profesión, o la visión de la profesión desde el propio sistema educativo (Hualde, 2000).

Objetivo general

Reconocer, desde la perspectiva de los actores, la estrategia profesional del Estado y el proyecto profesional en el que se consideran insertos.

Pregunta de investigación

De qué manera se retoma la propuesta de la SEP para profesionalizar a los docentes de educación básica y cómo es asumido el proyecto personal de formación por parte de los profesores.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativo, entendiendo a ésta como presentan Ely et al (1991) una de las características clave de ésta: que aquellos que son estudiados hablen por sí mismos, para proporcionar sus perspectivas en palabras y otras acciones. Por lo tanto, la investigación cualitativa es un proceso interactivo en el que las personas estudiadas enseñan al investigador acerca de sus vidas.

De acuerdo con Sherman y Webb (2001: 7): “Lo cualitativo implica una preocupación directa con la experiencia, ya que es "vivida" o "sentida" o "sufrida" ... La investigación cualitativa, entonces, tiene el objetivo de comprender la experiencia lo más cercana posible a como sus participantes la sienten o la viven.”

Con base en lo anterior, se emplea como técnica las entrevistas a profesores que para iniciar su profesión hayan presentado exámenes de ingreso, y a personal en servicio. Las entrevistas se realizan considerando las cualidades señaladas por Kvale (2011).

La enseñanza: Profesión o semi-profesión

Desde que Spencer en 1895 agregó al profesor dentro de las profesiones descritas en el texto *Origen de las profesiones* (REIS, 1992), su adscripción a este grupo social ha generado amplios debates. Las profesiones mencionadas, junto a la de profesor, son las de los profesores de música y de baile; el poeta épico, lírico o el dramático; el actor, el historiador y el hombre de letras; el legislador y el abogado; el hombre de ciencia, y los que se ocupan en artes plásticas también, el pintor, el escultor, el arquitecto.

El trabajo del profesor, de acuerdo con Spencer, tiene importancia “tanto por la instrucción que suministra como por la disciplina que impone, hace a sus alumnos capaces de adaptarse a cualquier ocupación de un modo más efectivo y obtener provechos para su subsistencia...” (Spencer, 1992: 316)

Junto con esta clasificación, un autor como Parsons señaló a la enseñanza, junto con la medicina, la tecnología y el derecho como profesiones, como “el marco institucional en el que se llevan a cabo muchas de nuestras funciones sociales más importantes, en particular la búsqueda de la ciencia y el aprendizaje liberal y su aplicación práctica...” (Parsons, 1954: 48)

No obstante, en periodos más recientes, la tarea de la docencia se ha tratado como semi-profesión, por sus características, y por su comparación con otras diversas profesiones. Si bien su ubicación ya cuenta con algunas décadas en la sociología norteamericana, todavía se retoma al hablar de los profesores de educación primaria. En América Latina, un enfoque diferente es el del oficio docente, estudiado-para el caso de México por Tenti (1988).

Howsam et al (1976) recuerdan a Etzioni, y el procedimiento de descripción de los rasgos para establecer si la enseñanza es una profesión o una semi-profesión, señalando 12 características de la profesión.

Para el caso de la semi-profesión, incluyen 12 características, como: bajo status ocupacional; periodos de entrenamiento más breves; un cuerpo menos especializado y menos desarrollado de conocimientos y habilidades, derivado de un menor énfasis en las bases teóricas y conceptuales para la práctica; menor autonomía en la toma de decisiones profesionales con la rendición de cuentas a los superiores más que con la profesión; mayor sujeción a vigilancia y control administrativo y de supervisión.

En esta lista, en la mayoría de los casos, la característica se expresa en términos del grado en que las semi-profesiones cumplen los criterios de las profesiones maduras que se enumeran anteriormente.

Pero en este siglo también se evoca tal clasificación, como ejemplo, en un trabajo que revisa la preparación de los profesores, Andrew (2005) señala en un apartado a la enseñanza como una semi-profesión. Recuerda los argumentos de Etzioni: "Su formación es más corta, su status es menos legítimo, su derecho a una comunicación privilegiada menos establecido, menos conocimiento especializado y menos autonomía de la supervisión o del control de la sociedad que las profesiones". (Andrew, 2005: 31)

Además, agrega los comentarios de Lortie, al señalar la presencia de pocos asuntos establecidos en pedagogía; y de Goode, quien señaló que la enseñanza no llegaría a ser profesión, en parte por la falta de la base de conocimiento en pedagogía pues es relativamente pequeña en monto y superficial intelectualmente.

Tenti prefiere llamarla cuasi-profesión, apoyándose en Dubet, porque los docentes "trabajan en grandes organizaciones, están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus 'clientes', su carrera no depende inexorablemente de sus performances" (Tenti, 2007: 333).

Sin embargo, el estudio sociológico sobre las profesiones se dedicó inicialmente a considerar el análisis de las características generales que harían posible construir una definición compartida para las mismas. Tal situación fue la que permitió denominar a este periodo como de los rasgos.

En textos latinoamericanos recientes sobre sociología de la educación, se mantiene la preocupación de verificar si existe la profesión docente y cuáles son sus características, así como retomar la discusión sobre la semi-profesión (Brígido, 2006).

Desde esa identificación de rasgos, una de las formas de acercarse al estudio de los profesores es a través de la noción de profesión, y ésta puede plantearse, de acuerdo con Shulman (1998: 515), como "un conjunto especial de circunstancias para la comprensión profunda, la práctica

compleja, la conducta ética, y el aprendizaje de orden superior...”, estas situaciones señalan –de acuerdo con Shulman– una tarea complicada para la definición de la misma y, a la vez, las dificultades que acarrea la enunciación de políticas para el aprendizaje profesional.

Para describir los atributos que caracterizan a todas las profesiones, él mismo retoma algunas descripciones previas, y formula los seis atributos que caracterizan a todas las profesiones: el servicio, como un ideal ético y moral; la legitimación de su trabajo por referencia investigación y teorías; acudir a la práctica para aprender las habilidades y las estrategias de la profesión; utilizar el proceso de juicio sobre la incertidumbre, ya que interviene aquél entre el conocimiento y la aplicación, e incorpora elementos técnicos y morales; aprender de la experiencia y de la contemplación de su propia práctica; y reconocer a las profesiones como comunidades de aprendizaje y monitoreo. (Shulman, 1998)

Sin embargo, como otros autores han señalado: "no hay un rasgo o un atributo único que realmente explique todo... y que pueda unir todas las ocupaciones llamadas profesiones más allá del hecho real de llegar a ser denominadas profesiones." (Freidson, 2001: 39). La profesión sería reconocida como un fenómeno concreto en cambio constante, histórico y restringido a nivel nacional.

En otra perspectiva, de acuerdo con Evetts: "Una forma diferente de ver estas ocupaciones es verlas como arreglos estructurales, ocupacionales e institucionales para tratar con los trabajos asociados con las incertidumbres de la vida moderna en las sociedades de riesgo." (Evetts, 2006: 134).

Las cualidades de las diversas definiciones se mostrarán de mejor manera si las asociamos con alguno de los enfoques empleados para estudiar de manera sociológica las profesiones. En este caso no existe un acuerdo general sobre los enfoques. Algunos autores revisados, muestran criterios diferentes aunque concuerdan con algún enfoque clasificado.

Brante (1988) en relación con los diferentes enfoques para estudiar las profesiones, mencionaba dos construcciones teóricas: la primera es la funcionalista o tradición "ingenua", la segunda es la neo-weberiana o alternativa "cínica".

Por su parte, Morrell (2007) señala que los proyectos tempranos de definición fueron valiosos, pero sus descripciones funcionalistas eran ingenuas, en el sentido de que enfatizaban el contenido del trabajo y descuidaban las interacciones entre los profesionales y entre las profesiones y la sociedad/ el Estado.

Como principales enfoques, Reis (2014) reconoce en la sociología de las profesiones: el funcionalista (enfoque de los rasgos), el interaccionista (enfoque de proceso), y el del conflicto (enfoque del poder).

Una versión más amplia es la de Saks (2012), quien describe cuatro enfoques en el estudio de la profesión: el enfoque taxonómico, el interaccionismo, el enfoque marxista-foucaultiano y el neo-weberiano.

A diferencia del estudio de las profesiones, Dubar hace una propuesta diferente, quien prefiere hablar de grupo profesional, entendido como “un conjunto difuso, segmentado, en constante cambio, que reúne a las personas que ejercen una actividad con el mismo nombre dotada de una visibilidad social y de una legitimidad política suficientes en un período significativo.” (Dubar, 2003: 51) Para el caso de Francia, el autor incluye dentro de los grupos profesionales a los médicos, los abogados, los ingenieros y los profesores.

La estrategia profesional estatal y el proyecto del profesor

En relación con el estudio que nos interesa, partimos de la noción de estrategia profesional, que Larson (1977) identificó en su estudio como el proceso por el cual los productores de servicios especiales procuran constituir y *controlar* un mercado para su pericia. Porque ésta es un elemento crucial en la estructura de la desigualdad moderna, la profesionalización aparece también la afirmación colectiva de un status social especial y como un proceso colectivo de movilidad social ascendente.

Para ella, la estrategia se reconoce como un intento de trasladar un orden de recursos escasos, formado por conocimientos y habilidades especiales, en otro, el de las recompensas económicas y sociales. (Larson, 1977: XVI)

Sobre la estructura de las profesiones propone dos procesos: el proceso de organización a partir de un mercado de servicios y el proceso de movilidad colectiva por el cual las primeras profesiones modernas atribuyen status y posición social a sus roles ocupacionales. (Larson, 1977: 66)

Señala que el desarrollo de la profesión conduce a la traducción de un orden de recursos escasos (la pericia creada a través de procesos de formación y exámenes estandarizados en los niveles superiores del sistema educativo formal) en otro orden (oportunidades en el mercado, privilegios laborales, *status* social, rango burocrático). De ahí que se entiende por profesión al conjunto de formas históricas concretas que establecen *vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables*. (Larson, 1990: 208-209)

La versión mexicana de esta descripción asociada con las profesiones puede verse si consideramos la estrategia del Estado mexicano, vemos que a lo largo de la mitad del siglo pasado, se crearon las instituciones que darían cuerpo a la creación del orden de recursos escasos.

Álvarez (1975) había precisado las posiciones de los participantes en los congresos de educación normal y entre las temáticas abordadas estaba la de profesionalizar a los profesores básicamente a partir de una preparación de alta calidad.

Algunos ubican el periodo iniciado en 1969 como de profesionalización con la reforma a los planes de estudio de las escuelas normales, que separaron la secundaria y ampliaron la duración a 4 años (IEESA, 2012: 9)

No obstante, los elementos mencionados por Larson aparecen de manera escasa en el caso de los profesores de educación primaria, pues los vínculos establecidos no se relacionan de manera directa con las posiciones o recompensas establecidas, ya que el punto de partida de la educación formal ha transitado por la educación superior desde la reforma a la educación normal en 1984, pero solo recientemente se ha ubicado en una estructura formal. Las propuestas de equiparación de las escuelas normales con las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan a situaciones manejadas desde la propia SEP, en favor de las condiciones en las que ha crecido el sistema.

Un ejemplo es la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) como unidad administrativa de la secretaría, que tiene como función, proponer y coordinar las políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación; proponer las normas pedagógicas y los planes y programas de estudio para la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Pero también a otros elementos para su ubicación como una IES, como el caso de la conformación de los cuerpos académicos (CA), pues se ha señalado que si bien los indicadores de los CA sobre el grado de consolidación y los perfiles deseables son compatibles con los estipulados para valorar el desarrollo en otros subsistemas de Educación Superior, al incorporar a las normales a PROMEP, no se tomó en cuenta el perfil deseable de los profesores (habilitación académica de posgrado) y las únicas producciones académicas a evaluar fueron las memorias arbitradas de congresos. (Yáñez et al., 2014)

Además, debe tomarse en cuenta que la ley del Servicio Profesional Docente se centra en la evaluación más que en la formación y capacitación docente. Aunque éstas son citadas por la normatividad, Flores (2014) menciona que deja sus contenidos y detalles a futuros reglamentos y lineamientos, cuando debieran haberse explicitado en la ley.

Para nuestro estudio inicialmente empleamos como categorías: el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, y agregamos el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la formación en el consejo técnico escolar (CTE), oficialmente elementos de apoyo en la formación del profesional. Con base en éstas, iniciamos la organización de la información.

Cuadro 1. Categorías de la Estrategia y el Proyecto profesional

ESTRATEGIA PROFESIONAL	PROYECTO PROFESIONAL
Procesos de formación	Ingreso
Exámenes estandarizados	Promoción
Oportunidades en el mercado	Reconocimiento
Privilegios laborales	Permanencia
Status social	Uso de las TIC
Rango burocrático	Formación en el CTE

Sobre estos dos últimos es que mencionamos nuestros avances.

Hallazgos iniciales

Retomando las ideas de Dubar, se han agrupado las perspectivas identificadas en dos subgrupos, la visión de los directivos y la de los profesores.

La visión de los directivos. Desde la perspectiva de los directivos, se ubican las diferencias entre el grupo “tradicional”, el cual fue admitido con las reglas anteriores, y los incorporados a partir de la reforma:

“A mí me conoce... la maestra Mxxx (la secretaria de educación estatal), yo la conozco pues era la secretaria de Pxxx, el que fue secretario (primer secretario de educación en el sexenio anterior), ella era su secretaria particular... Luego me invitaron, soy parte de un grupo de profesores, como veinte... supervisores..., que somos a los que siempre nos invitan a los cursos, he ido a Baja California, a México..., soy parte del “grupo” (risas), por eso ella ya me conoce. Nosotros somos los que trabajamos siempre, a nosotros siempre nos invitan, ya nos conocen, damos los cursos, hacemos las presentaciones...” (ED2-03)

A esta diferencia, se le agrega una oposición argumentada, en la falta de experiencia, a pesar de haber cumplido con los requisitos del examen. Señala una supervisora:

“No sé qué es lo que quiere la Secretaría... Pero sí le digo que la reforma va a ser un fracaso... y le voy a decir por qué, usted sabe que los profesores ahora pueden buscar puestos, ya sabe, pueden hacer examen para directores y hasta para ser supervisores, pero para serlo hacen falta más cosas, más experiencia, saber hacer otras cosas, no nada más pasar un examen,... y allí es donde sé que va a fracasar, pues ellos no saben nada del trabajo... y un examen no creo que sea suficiente...” (ED2-03)

En este caso se acepta la política, pero se reconoce la insuficiencia de la misma, recurriendo a su propia información:

... yo tengo a profesores así (en mi zona) y no saben nada, uno les tiene que explicar todo, casi les tenemos que hacer las cosas, pero la SEP dice que con el examen es suficiente... (E-D2-03)

Los profesores. En el caso de los profesores, se tiene mayor expectativa, como cuando se mencionó el profesionalismo del profesor en la relación con las TIC:

Ma1: En mi escuela si se da la opción del acceso al internet y todo..., los profesores yo veo ahí... que están muy entusiasmados, ya que la mayoría somos jóvenes, somos jóvenes, estamos como, nos emocionó mucho la plataforma, usar varias... pues si la usamos... (PE-M1-02)

Sin embargo, reconoce ciertas limitaciones:

Ma1: ...pero igual como que yo creo que el uso de las tecnologías implica que el profesor tiene tiempo, y a veces no estamos el tiempo completo siendo profesores sino que también tenemos más actividades... presuponen que no tenemos vida... (PE-M1-02)

Por otro lado, las actitudes también son diferentes:

Ma1:...porque cuando no llega la maestra de computación, te dicen: ¿y usted puede dar la clase?, y es así como que, ayyy como si fuera la gran cosa, pues sí (la puedo dar)... y entonces es como te abren el salón y es cuando aprovecho para hacer mis temas, es como aprovecho si no...no hay forma... (PE-M1-02)

En relación con el Consejo Técnico:

Ma1: (La directora pide:)...entreguen los productos, hay hagan una relatoría, a ver qué hacen, qué se inventan y me la mandan... y ya, eso fue todo, y de verdad una compañera y yo somos las que nos "chutamos" a hacer todos los productos que pide el Consejo, y todas las demás en el chisme local... la verdad para mí, en mi caso, es una pérdida de tiempo... (PE-M1-02)

De acuerdo con lo anterior, reconocemos como parte de la estrategia profesional de la SEP el reconocimiento de la profesión, desde una perspectiva legal, y en el caso de los actores, con la información obtenida identificamos dos visiones respecto a las acciones institucionales, que muestran apoyo diferenciado, en la búsqueda de ser profesionales. Igualmente, los mecanismos de formación no muestran las posibilidades esperadas.

Referencias

- Álvarez, I. (1975). La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio), *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. V, núm. 3, pp. 13-62.
- Andrew, M. D. (2005). Teacher Preparation. Transition and Turmoil, in D. M. Moss, W. J. Glenn, and R. L. Schwab (ed.). *Portrait of a Profession. Teaching and Teachers in the 21st Century*. Westport, CT: Praeger, pp. 27-61.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Brante, T. (1988). "Sociological Approaches to the Professions", *Acta Sociologica* (31), 2: 119-142.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dubar, C. (2003) *Sociologie des groupes professionnels en France: une bilan prospectif*. En: P: M. Menger (dir.). *Les professions et leur sociologies*. Paris: Editions de la Maison des Sciences del'homme, pp. 51- 60.
- Ely, M.; Anzul, M.; Friedman, T.; Garner, D.; and Steinmetz, A. (1991). *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: Falmer Press.
- Evetts, J. (2006). "Short Note: The Sociology of Professional Groups", *New Directions, Current Sociology*, January, Vol. 54(1): 133-143.
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México, *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año IX, No. 17. Enero-Junio. Dossier: 174-202.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte, *Perfiles Educativos*, vol. 23, no. 93, 3ª. Época, julio-septiembre: 28-43.
- Howsam, R. B.; Corrigan, D. C.; Denmark, G. W.; Nash, R. J. (1976). *Educating a Profession*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hualde, A. (2000). La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina, en E. de la Garza (coord.). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México, El Colegio de México, F.C.E.: 664-679.

- IEESA (2012) ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. México: SNTE
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: Autor.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Larson, M. S. (1977). The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley: University of California Press.
- Larson, M. S. (1990). "Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo", Revista de Educación, N° Extraordinario: 201-237.
- Morrell, K. (2007). "Re-defining Professions: Knowledge, organization and power as syntax", 5th International Critical Management Studies Conference: Reconnecting Critical Management, Manchester Business School, July 11-13.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (1997). La profesión. Su condición social e institucional. México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Parsons, T. (1954). The Professions and Social Structure. In: Essays in Sociological Theory. New York: Revised Edition. Simon and Schuster, 2010: 34-49.
- Reis, A. (2014). The teaching Profession: Present and Future. London: Springer.
- Saks, M. (2012). Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise, Profession and Professionalism, Vol. 2, No. 1, 1-10.
- Sandoval, J. (1984). Cualificación universitaria y mercado laboral: opciones para su estudio, Perfiles Educativos, no. 6 (25), nueva época, julio-agosto-septiembre: 7-15.
- Sherman, R. R. & Webb, R.B. (Eds.) (2001). Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: Routledge Falmer.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals, The Elementary School Journal, Vol. 98, No. 5, May: 511-526.
- Spencer, H. (1992). Origen de las profesiones, REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, No. 59: 317-328.
- Tenti, E. (1988). El arte del buen maestro. México: Pax-México.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente, Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, no. 99, maio/ago: 335-353.



Yañez, A., Mungarro, J. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1). Consultado el día 22 de marzo de 2017 en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>