

# PERSPECTIVA Y VOZ DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN SAN LUIS POTOSÍ: SU PROFESIONALIZACIÓN Y TRAYECTORIA

**FRANCISCO JAVIER RICO AVALOS  
TERESA ARANDA JIMÉNEZ**

ESCUELA NORMAL DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MAGISTERIO POTOSINO

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

## RESUMEN

La investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, es de corte etnográfico, y tuvo como propósito develar las percepciones que tienen los docentes de secundaria con respecto a la profesionalización (considerando su articulación con la trayectoria profesional). El conocimiento que se construye parte de la triangulación del análisis documental, los hallazgos empíricos y las propias experiencias. Para obtener una aproximación de dicha complejidad, fue necesario elegir herramientas de observación. Se llevaron a cabo entrevistas con el fin de recopilar información empírica y de orden descriptivo que, sistematizada en un proceso de categorización, permite obtener una visión científica de la realidad motivo de estudio.

**Palabras clave:** profesionalización, trayectoria profesional, saberes docentes.

## Introducción

El desarrollo de cada una de las etapas de la investigación se llevó a cabo durante los años 2013 a 2015. La aplicación de la técnica y los instrumentos, se llevaron a cabo en tres centros escolares de nivel secundaria en la ciudad de San Luis Potosí y en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez –ver datos identificatorios de los informantes clave en Tabla número 1-. El estudio se realizó en el Estado de San Luis Potosí, el cual se encuentra ubicado en el lugar 28 de 31, en espacios para estudios de nivel superior incluyendo los posgrados (INEGI, 2013).

El objetivo central fue develar las percepciones de profesionalización que tienen los docentes de secundaria motivo de estudio en cuanto a la construcción de sus trayectorias formativas. Aproximarse a dicha complejidad llevó a elegir herramientas de observación y a la entrevista para obtener información de orden descriptiva. La información empírica pasó por un proceso de sub categorización, además se apoyó en la teoría para obtener una visión más amplia de la realidad motivo de estudio. Una vez culminado ese proceso de categorización se tuvo como resultado la determinación de dos mega categorías finales, de las cuales se desprenden cinco sub categorías –ver Tabla número 2 donde se muestra la estructura de categorías y sub categorías-. Los siete temas se resumen a continuación:

## Profesionalización

La profesionalización es un proceso susceptible de analizarse en dos niveles, uno superficial característico de la racionalidad técnico instrumental que privilegia medios, fines, individualidad, evaluación estandarizada de las cualidades psicológicas de la práctica docente, y otro nivel considerado como el profundo. Popkewitz (en Imbernón, 1998) declara que la profesionalización es el proceso con el que se adquiere un alto nivel de formación, competente, especializado y consagrado a su trabajo. Para Popkewitz (1990), este nivel ha de suprimirse por la vía de la reflexividad y la toma de conciencia.

La profesionalización se explica por su fuerte vinculación con la política, la epistemología y la pedagogía, porque tienen como finalidad la escolarización fincada en el proyecto político del Estado neoliberal. Si bien, la profesionalización es un proceso de socialización de conocimientos ciertamente académicos, también incluye modos aceptables o legitimados de hacer las cosas. De otro modo, también puede presentarse la existencia de un ejercicio de profesionalidad superficial que persigue sólo *el éxito individual* como su fin último. Siguiendo con el nivel profundo de la profesionalización en el siglo XXI, un ámbito de reflexión es el ejercicio del poder del Estado. Los organismos responsables de la formación a nivel nacional e internacional ponen en juego el integrar la formación profesional en la agenda de la reforma educativa, cuya condición básica es la carrera hacia la profesionalización.

## Saberes docentes y profesionalización

En el caso del profesorado mexicano, y particularmente en el contexto geográfico de San Luis Potosí, los saberes pedagógicos del profesorado se construyen en procesos llenos de historia. Novoa (en Terigi, 2012), comparte la idea de incertidumbre con respecto a la validez que la sociedad asigna a los conocimientos de los profesores, estos “son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación *deficiente*”, cuando en realidad dicho desfase podría ocasionarse debido a la actualización oficial que reciben. Efectivamente, hoy más que nunca, los

docentes comparten responsabilidades con los cambios irreversibles que ha sufrido la sociedad, porque han traído consigo saberes más difusos, más aún porque la diversidad y el número de alumnos son mayores.

Fullan & Hargreaves (2000), han señalado también otras tensiones que enfrenta el docente, por ejemplo: los problemas de liderazgo. Entendiendo que los cambios han llevado a que hoy el docente asuma labores educativas básicas de las cuales el alumno ha carecido en el medio social del que proviene (Esteve en Tenti, 2010). Los nuevos saberes necesarios para el docente actualmente no solo lo presionan a obtener conocimientos académicos, sino también aquellos que han sido producto de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, fundamentalmente de la familia.

Se evidencia que durante estos años las políticas educativas por medio de la SEP han difundido saberes que consideraban suficientes por medio de cursos, mientras se presentaban bajos índices de saberes y aplicaciones. Pareciera que se quiso, por muchos años, perpetuar la situación que hoy se intenta modificar. Conviene subrayar que en las entrevistas realizadas los docentes participantes del estudio no identifican que los saberes necesarios llegan, ni llegarán, desde los cursos oficiales. Entre las estrategias que los informantes clave proponen para lograr saberes urgentes se encuentra el mejorar la práctica profesional, hacer investigación, ser buen lector, y realizar estudios de posgrado.

En definitiva, la unión de formación y práctica de la profesión, requiere lo que Heinz define como un proceso de aprendizaje auto-dirigido (Imbernón, 1998). Acerca de la necesidad de que el educador requiere ser educado, Freire (2008, p.162) ha expresado que no se puede dudar de que la práctica enseña, pero que este conocimiento "no basta, necesitamos ir más allá de él, necesitamos conocer mejor las cosas que ya conocemos y conocer otras que todavía no conocemos". Sobre todo, porque la era del conocimiento y de la información, en la que hoy se desenvuelve el docente resulta un área rica para explorar. El docente puede considerar este momento como una gran oportunidad para hacerse de nuevos y variados saberes (Castañeda, 2009). Solo a través de una mirada de conjunto, es posible darse cuenta de que el *contrato social* para una sociedad educativa en el siglo XXI, es muy exigente y por lo tanto se tendrá que asegurar la constante formación.

Al respecto, la postura de Braslavsky (en Katzkowic, 2005, p.101), es que la educación secundaria necesita de profesores con voluntad para construirse a través de la investigación. Como se ha dicho, los docentes motivo de estudio visualizan a los posgrados como el medio que les ayudará a resolver problemas en las aulas, y si podrían serlo. Sin embargo, algunos posgrados se enfocan a investigaciones teóricas o a otros campos de estudio, más aún, un posgrado no garantiza transformar ni resolver los problemas de la práctica educativa. Aunado a esto, en el posgrado se tendría que asumir un costo económico, porque el mayor número de posgrados no son públicos, sino privados, lo que pudiera orillar al profesorado a la oferta educativa privada.

## La profesionalización y su dimensión político-contextual

Las reformas educativas “no entran en un terreno vacío, no sustituyen lo que no hay, o frecuentemente añaden complejidad, porque el profesorado y los centros educativos las redefinen a nivel local” (Jalín, 2009, p.100). Los docentes enfrentan a la Reforma Educativa 2013 con una visión fragmentada, compleja y visualizándola como política errática. Antes bien, toda reforma debería proveer a los docentes de estrategias para evitar que no continúen guiándose por su propio criterio. Pero la falta de información ha expuesto al docente a ciertos atajos informativos como el de los medios de comunicación, que han reducido a la reforma a un perfil de evaluación.

Por otro lado, la Reforma Educativa es vista como solución o castigo merecido a las consecuencias de un sistema educativo que ha tenido muchas consideraciones con los profesores. La opinión de empresarios, fuerzas políticas y dueños de medios de comunicación se ha posicionado a favor de la reforma; aprovechando el poder de estos canales han puesto en entredicho el *oficio de la docencia*, convirtiéndose en jueces y verdugos. Simultáneamente, las medidas jurídicas en el marco del acuerdo político del *Pacto por México*, fueron recurrentes con comentarios que reportaban la ausencia de calidad de la educación pública.

En efecto, el docente es el actor que ha experimentado la falta de calidad en su propia profesionalización. Ante dicha problemática, Elliott (1990), ha propuesto que “la formación permanente se convierta en una especie de rectificación de (...) deficiencias”. Como muestra, el profesorado esperaba que la conformación de una reforma, le representara la revisión a sus preocupaciones y las convirtiera en ayuda. Pero el juicio avasallador con el que el docente hoy ve a la Reforma, podría deberse a que no le solucionó sus angustias, ni le ha propuesto recursos de los que pueda echar mano ante los apoyos que requiere dentro de su contexto (Fernández, 1995).

Pareciera que la participación en los cursos, talleres, diplomados y diversas tipologías de actualización, hubiesen sido una decisión individual de cada docente y no una agenda diseñada por el Estado. Sirva de ejemplo que los directivos designan al docente que ha de participar en un determinado curso o taller, en ocasiones sin considerar otras condiciones. Es decir, sin fundamentar tal elección en bases pedagógicas o de reconocimiento de los saberes. Esto confirma a Marcelo & Vaillant (2009, p.43), quienes sustentan que el docente es “consumidor de reformas, diseñadas por las élites (...) convencidas de que la bondad de las reformas traslada la visión del docente como aplicador automático”, cuando en realidad esas innovaciones, con frecuencia el profesorado ni siquiera las entiende.

Por el contrario, Hargreaves (2001, p.128) expone que los profesores no pueden determinar su práctica por el simple hecho de que ha llegado una normativa nueva que se sienten obligados a cumplir. El profesorado en los centros escolares participantes necesita de oportunidades para poder, “observar ejemplos, formarse, ser asesorado personalmente, practicar y aprender de sus errores”.

## Profesionalización y complejidad en las experiencias docentes

En lo relativo a la construcción y reconstrucción de los profesores, Goodson (en Fullan & Hargreaves 2000, p.60), apunta que “no se puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona”. Un hallazgo encontrado en las entrevistas con los informantes clave, es que la mayoría de las razones que argumentan sobre su interés o abandono a profesionalizarse se vinculan con el hogar. Esa razón lleva a producir el fenómeno de "posposición del aprendizaje" (Elliott, 1990) con factores entre los que se encuentran la atención de la pareja, los hijos y el descanso. Además, la sobrecarga de actividades laborales repercute en las conductas pedagógicas, porque éstas no son meras habilidades técnicas para aprender, sino conductas que tienen su raíz en el maestro como persona (Fullan & Hargreaves, 2000).

Otro hallazgo es que el docente también vincula su profesionalización con el empirismo, es decir, los maestros al requerir ayuda, encuentran su fuente más activa en compañeros maestros. Al respecto, Lorti (en Fullan & Stiegelbauer, 1997) evidencia que el 25% de los docentes tienen mucho contacto con colegas a la hora de realizar sus labores. Buchmann (en Liston & Zeichner, 1997) documenta cómo los docentes aprenden su oficio basándose en esta imitación, costumbre, hábito y tradición. Un ejemplo nada meritorio es cuando el profesorado novel ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad, inicia su tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje “vicario basado en la imitación” (Imbernón, 1998, p.59).

Un ámbito adicional que el docente relaciona a su profesionalización es su aspecto emocional. Por ello, Denzin (en Fullan & Hargreaves, 2000, p.147) afirma que los actos educativos necesitan algo más que dominio técnico o intelectual, porque el trabajo docente implica un trabajo emocional, ya que “los profesores realizan fuertes inversiones emocionales en estas interacciones”. Por otro lado, los informantes clave corroboran que la enseñanza provoca grandes satisfacciones anímicas, pero que en los últimos años se ha fraguado una crisis educativa donde la imagen del docente ha descendido junto con su sueldo.

Precisamente otro tema que el docente vincula con la profesionalización es la escasez de recursos financieros para acudir a instituciones de iniciativa privada y continuar su formación profesional. El docente se ve orillado a recurrir a la oferta de escuelas de formación privada, en donde lo primero que encuentra son colegiaturas de condiciones económicas lejanas a su salario. Paralelamente, un tema que los docentes fusionan a su interés por profesionalizarse es la búsqueda de ascensos o condiciones salariales. Así, la obtención de un mejor salario ha resultado en el docente un motivo más para interesarse por la profesionalización.

Otro rasgo analizado son las actitudes de los docentes, las cuales reflejan inseguridades, desconfianza o pereza al no estar dispuestos a abandonar viejos temas y preparar otros nuevos contenidos que ni siquiera se habían desarrollado cuando ellos concluyeron sus estudios (Esteve &

Vera, 1995). Y no sólo eso, sino que la mala remuneración y la falta de desarrollo profesional afecta a la profesión, ya que produce deserción, afectando no a los peores, sino a los mejores por no encontrar la retribución esperada (Vaillant, 2006). Dicho lo anterior, la superación de dichos problemas se encuentra en la promoción de mejores condiciones laborales relacionadas con una mejor remuneración paralela al desarrollo profesional donde la carrera docente se vuelva más atractiva.

Así pues, para una sociedad que critica de manera reiterada, es preciso que reconozca los retos que viven sus profesores, porque son los docentes “quienes dan la lucha desde la escuela aún en las comunidades más apartadas o en las colonias conflictivas” (Esteve & Vera, 1995). Es importante remarcar, que más allá de ser parte de un sistema educativo de baja calidad educativa los docentes son personas y seguirán siendo un puente para influir en la civilización a través de la ciencia y la cultura.

## Trayectorias y profesionalización

En la investigación, la manera en que los docentes narran su recorrido por sus cursos y talleres, es más que un relato, más bien comparten la forma cómo lo viven. Esto se menciona porque la profesionalización sustenta los saberes científicos y pedagógicos, que representan espacios para repensar los recorridos que han seguido los sujetos con el propio proceso de su formación; esto supone el reconocimiento del carácter histórico de la docencia. Por lo tanto, la exclusión de la trayectoria de vida como componente de la formación y de la profesionalización, conlleva a prácticas formativas en el vacío, dicho brevemente, es conveniente concederle un lugar privilegiando a las vivencias.

## Trayectorias docentes: tiempos y cambios

Las trayectorias docentes se definen “como el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan”, entendiendo que estas trayectorias son experiencias en las que se entrecruzan los ámbitos familiares, laborales y educativos (Vezub, 2010). Para Bourdieu (1997, p.82) la trayectoria se refiere a “la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente -o un mismo grupo-, en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”, en síntesis, la trayectoria supone temporalidad y cambios.

Según Vezub (en Alliaud & Suarez, 2011, p.165) las trayectorias no suponen una secuencia lineal, ni tampoco poseen una dirección única, no se centran en la idea de evolución o maduración personal, “ya que pueden constituir un recorrido marcado por continuidades y rupturas que conducen a la reestructuración del oficio y de la identidad profesional”. Los docentes construyen su oficio a lo largo de su trayectoria dentro de la complejidad de los contextos escolares posmodernos. La

trayectoria de formación entrecruzada con otras como la familiar, la laboral, la escolar, la política y cultural, pudiera determinar la identidad en las trayectorias docentes.

Lea Vezub (2010), ha insistido en afirmar que un mismo individuo puede presentar *varias trayectorias* en momentos distintos de su recorrido laboral, en su formación continua o en su desarrollo profesional. Esta autora coincide con Cacho (2004), en que la *identidad* se conforma logra mediante la interacción de experiencias y negociaciones constantes a lo largo de la vida; en otras palabras, las identidades forman trayectorias.

En congruencia con la importancia de la trayectoria docente, el presente trabajo reflexiona en la participaron de los nueve docentes voluntarios de nivel secundaria. Se comenta que de los nueve profesores, cuatro iniciaron su servicio en la década de los ochenta, otros cuatro en los noventa y uno al inicio del siglo XXI. Conviene tomar en cuenta que cuatro de los informantes iniciaron su servicio docente cuando el contexto educativo estaba pasando por una serie de acontecimientos políticos, sociales y educativos diferentes a los que se están experimentando hoy en día.

En el tema de adopción del perfeccionamiento, Vezub (2010) afirma que por lo general, los docentes asumen su trayectoria profesional conforme a tres diferentes actitudes; 1) la aceptación como oportunidad de desarrollo, 2) la aceptación de la capacitación por obligación, y 3) el rechazo a la capacitación, como una amenaza". En suma, se retoman las palabras de Vezub (2010), cuando afirma que es necesario insistir que a la hora de diseñar nuevos programas de formación permanente se consideren las trayectorias, porque sólo así será posible afrontar las nuevas prácticas y los complejos cambios que aún están por venir.

## Trayectoria e identidad docente

Abordar las trayectorias como caminos que implican el hacer y ser de los sujetos, pone énfasis en componentes de identidad que no pueden quedar invisibles (Ferry, 1990). La identidad en términos de construcción social es generada por un sentido de lealtad, a través de percepciones, experiencias, gustos, insatisfacciones y todo aquello que el docente interioriza a lo largo de su trayectoria profesional.

En párrafos anteriores se advirtió como en las entrevistas realizadas enfocadas a las trayectorias profesionales de los docentes, las aportaciones resaltan cuestiones de familia, formación inicial, responsabilidad, experiencias y formación continua. Esto precisa que siendo la trayectoria docente un recorrido paralelo a la vida familiar, es preciso detenerse en el rubro del liderazgo más allá de la propia aula (Fullan & Hargreaves, 2000). Porque la docencia no es sólo cuestión de técnica, también es moral. Un ejemplo de esta firmeza o fragilidad en la identidad personal es determinar cuestiones tan decisivas que llegan a implicar su ética.

Ahora, Dubar (en Castañeda, 2009), señala que con la formación se pueden "actualizar las dimensiones de identidad" y propiciar otras formas de identificación al elaborar la transmisión entre

antiguos y nuevos saberes, y creencias. Para ilustrar mejor, cuando un docente encuentra su razón de ser en este proceso, logra un grado de autonomía que le permite alcanzar motivaciones y gustos por la formación continua o autodidacta.

Adviértase, que el cambio educativo es también un reto preocupante para los docentes en servicio. La vida profesional de los profesore ha cambiado, entre otras cosas debido a las alteraciones que trae consigo tener que acceder a una cultura globalizada y, “la omnipresencia de las TICS como medio de transmisión del conocimiento” (Castañeda, 2009, p.77). Es decir, los cambios sociales han modificado la forma de cómo los docentes perciben su realidad, provocando incertidumbre en su desempeño diario y representando una tensión y crisis de identidad. Muestra de ello es el marco de la Reforma Educativa 2013 y sus leyes secundarias, donde el docente está obligado, por ley, a acudir a donde sea convocado por la autoridad para registrar su certificación e idoneidad, si quiere seguir prestando sus servicios en el sistema educativo.

Cabe entonces concluir, que la profesionalización ayuda a poner en claro posibilidades propias de dar un sentido a la vida. Según Honore (en Castañeda, 2009), ayuda de tal forma que los docentes son capaces de reconocerse en sus limitaciones, deseos, aspiraciones; para reivindicar su profesión y obtener una nueva identidad, una identidad que fortalezca la idea de la mejora en su labor diaria. Finalmente, Fullan (1997), se refiere a que el principal problema para lograrlo consiste en encontrar la forma para motivar a los buenos maestros a lo largo de su carrera.

## Conclusiones

Retomando lo anterior, se tomó la decisión de proponer como estrategia formativa una propuesta de intervención con características de un taller. Enfocada en el entorno del docente -el cual incluye limitaciones y obstáculos-, una propuesta formativa contribuiría a fortalecer las actitudes, competencias y significados de lo que se práctica como profesionalización. Así, se hace necesaria la revisión de estrategias usadas por el docente para fortalecer su profesionalización, brindándole oportunidades para aprender de su práctica durante su trayectoria. El propósito es poner a debate y reflexión de los docentes, los motivos para planificar su desarrollo profesional.

Al respecto Ducoing (2013), propone que la perspectiva de formación implique en el docente *un trabajo sobre sí mismo*, apoyando a la formación de docentes reflexivos. Lo anterior, se logra a manera de una matriz que contribuya a la estructuración de las percepciones acerca de la profesionalización y de las apreciaciones de los participantes respecto de los motivos por los cuales se está presente en el taller. Esto para sostener la mirada en una visión compartida donde ellos son los agentes de su formación. Es decir, es un primer paso hacia una profesionalización profunda de los saberes pedagógicos que reconocen los participantes en su propia trayectoria de vida.

Pero el tema de la profesionalización conviene tratarlo de manera simultánea desde la concepción de *¿qué es ser un profesional?*, esto para evitar el riesgo de que alguna faceta quede sin



ser atendida. Estas identidades, son un permanente porvenir que tiene contradicciones, rupturas, reconstrucciones, síntesis y re planteamientos durante todo su ejercicio profesional (Marcelo & Vaillant, 2009). Porque las trayectorias están enriquecidas por la emocionalidad, los acontecimientos del contexto escolar, personal y social, por lo que a veces se perciben como un desaliento. En resumen, la estrategia formativa buscaría evitar el menosprecio del “corpus de conocimiento y experiencias, adquiridas en el ejercicio de una vida profesional, que ha configurado su propia identidad profesional” y que son la base fundamental para reconstruir la práctica en función de una mejora (Bolívar, 2006, p. 67).

## Tablas y figuras

Tabla No. 1

Datos identificatorios de los informantes clave

Organización	Informante	Edad y género	Años de servicio docente en secundaria
Centro Escolar 1	1	52 ♂ <sup>4</sup>	25
	2	26 ♀ <sup>5</sup>	4
	3	48 ♂	29
	4	40 ♀	21
	8	55 ♀	35
	9	50 ♂	26
Centro Escolar 2	5	47 ♂	24
	6	45 ♂	20
Centro Escolar 3	7	47 ♀	25

Tabla No. 2

Estructura de categorías y subcategorías finales

Categorías	Subcategorías
Profesionalización	Dimensión del saber docente -contenidos-
	Dimensión política-contextual
	Dimensión experiencial-subjetiva
Trayectoria	Temporalidad y cambios
	Identidad-subjetividad

## Referencias

- Alliaud, A. & Suárez, H. D. (2011). El saber de la experiencia, narrativa, investigación y formación docente. Argentina: CLACSO.
- Bolivar, A. (2006). La identidad del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga, España: Ediciones ALJIBE.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas, sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Letra E.
- Cacho, A. M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXIV, núm. 3, 3er. trimestre, 2004, pp. 69-111. México: Redalyc. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/p>
- Castañeda, S. A. (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México: UPN.
- Ducoing, P. (2013). Procesos de formación. Vol. II. 2002-2011. Colección Estados del conocimiento. México: ANUIES/COMIE.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, J. M. & Franco S. & Vera J. (1995). Los profesores ante el cambio social, repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. México: UPN-Anthropos.
- Fernández, P. M. (1995). La profesionalización del docente. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). El cambio educativo. España: Trillas.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar. México: SEP.
- Freire, P. (2008). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo Veintiuno Editores
- Hargreaves, A. (2001). Aprender a cambiar, la enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro.
- Imbernon, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Ediciones GRAÓ.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). Perspectiva estadística, San Luis Potosí. México: INEGI. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/)
- Liston, D. P. & Zeichner K. M. (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Ediciones Morata.
- Marcelo, C., & Vaillant D. (2009). Desarrollo profesional docente, ¿cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Ediciones Narcea.

- Popkewitz, T. S. (1990). Formación de profesorado, tradición, teoría y práctica. *Critical Studies in Teacher Education, its folklore, theory and practice*. España: Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=CQwDjWaGLIC&pg=PA125&lpg>
- Tenti, F. E. (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Vaillant, D. (2013). Integración de tic en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina Argentina. Argentina: UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion>
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concesiones, políticas y experiencias*. Primera edición, Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de: <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/>
- Hemerografía
- Jalín, (2009). La resignificación de políticas de normas educativas en el caso de docentes de México y de Argentina. *Revista de Pedagogía*. Año 8. No.7. Diciembre 2009. México: DIE-CINVESTAV.
- Katzkowicz, R. (2005). Formación docente para una secundaria de calidad para todos. *Rev. PRELAC* No.1. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion>
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes; formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: <http://www.fundacionsantillana.com/upload/>