



LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DESDE LOS CÓDIGOS PEDAGÓGICOS Y SOCIALES

Magaly Hernández Aragón
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Adelaida Flores Hernández
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos institucionales en la formación: normales, UPN, universidades: identidad, trayectorias, historias de vida (alumnos, profesores, ATP, directivos).

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.

Resumen:

La formación docente puede mirarse desde diferentes ópticas y perspectivas, dependiendo del posicionamiento teórico en que la situemos se derivarán sus concepciones, fines y funciones. En este marco de ideas, la presente ponencia plantea analizar a la formación docente inicial desde su configuración y desarrollo de los *códigos pedagógicos y sociales*; esto es, pensar su construcción desde dos referentes; uno, cómo se configura el pensamiento y actuación pedagógica y, dos, cómo se forja la perspectiva de la función social del y en el quehacer docente.

El(a) docente, desde su surgimiento mismo como figura dentro del campo educativo, sea situado como un elemento central en las regulaciones sociales hegemónicas. De ahí que se ponga especial atención en los perfiles formativos que definen al ser y hacer docente. La formación docente inicial, desde la mirada de los códigos pedagógicos y sociales, permite analizar, crítica y reflexivamente, el proceso que integra la transmisión y adquisición de las *formas de consciencia* (perfil formativo), a través de los códigos.

La relación de ambos códigos aterrizados en los dos enfoques de formación: pedagógica y social da cabida a pensar la formación docente como una praxis compleja que desencadenan una relación dialéctica transversalizada por concepciones dinámicas que les permitan flexibilizar su pensamiento docente con una perspectiva crítica, histórica y social con actuaciones docentes comprometidas pedagógica, humana y socialmente que favorezca la construcción de relaciones sociales emancipatorias, dialógicas, justas e inclusivas.

Palabras clave: Formación docente inicial, códigos pedagógicos, códigos sociales.

Introducción

La formación docente puede mirarse, desde diferentes ópticas y perspectivas, dependiendo del posicionamiento teórico en que la situemos se derivarán sus concepciones, fines y funciones. Uno de los elementos constitutivos y constituyentes de la formación docente es su condición social e institucional que le imprime su razón de ser.

Desde la condición social e institucional, la formación docente configura su esquema de pensamiento y de acción. En sintonía con Popkewitz (1988), se diría que “la formación del profesorado realiza su lenguaje, rituales y comportamientos en un contexto institucional. Aparece estructurada por códigos culturales que rigen la forma de pensar, sentir, ‘ver’ y actuar en relación con las prácticas de la escolarización” (p. 125). Las instituciones formadoras de docentes al situarse como instituciones del Estado se establecen con base en una relación dialéctica con el ejercicio del poder y el control acorde con los lineamientos de la estructura social dominante, ubicándose como parte del proceso de *regulación social* que estructuran y organizan nuestras prácticas sociales en la vida cotidiana en general y a través de la vida institucional, en particular (Popkewitz, 2000). Por ello es que dichas instituciones representan un orden social dominante, en este último punto, es en donde Giroux (1987), plantea la importancia de poner atención en dos aspectos: uno, en las formas y contenidos de las acciones realizadas y dos, en las fuerzas materiales e ideológicas que legitiman y reproducen las prácticas legitimadas de las instituciones formadoras de docentes.

En este marco de ideas, la presente ponencia plantea analizar a la formación docente inicial desde su configuración y desarrollo de los *códigos pedagógicos y sociales*; esto es, pensar su construcción desde dos referentes; uno, cómo se configura el pensamiento y actuación pedagógica y, dos, cómo se forja la perspectiva de la función social del y en el quehacer docente. Dichos planteamientos conlleva a cuestionarnos acerca de ¿qué es lo que debe de saber un docente?, ¿por qué?, ¿cómo formarlos?

Desarrollo

¿Por qué situar el análisis de la configuración de la formación inicial del docente desde las dimensiones o códigos pedagógicos y sociales? Pues bien, antes de responder este cuestionamiento, es primordial dejar en claro la importancia que reviste la figura y función docente en el entramado de las relaciones sociales de poder.

El(a) docente, desde su surgimiento mismo como figura dentro del campo educativo, sea situado como un elemento central en las regulaciones sociales hegemónicas, debido a ello el ser y el hacer docente siempre han estado en constante redefinición continua como respuesta de los cambios implementados en las esferas sociales, económicas, políticas y culturales; asimismo sean instituido como actores protagónicos, más no son los únicos responsables (no como una relación de causalidad), en el desarrollo académico del estudiantado (Vezub, 2007).

De ahí que se ponga especial atención en los perfiles formativos que definen al ser y hacer docente. En ese sentido, dos de las funciones cruciales que, históricamente, los han caracterizado son las funciones, por un lado, de ser un agente de la enseñanza (dimensión pedagógica), y por el otro, el de situarse como agentes sociales (dimensión social), ya que como menciona Contreras (1987) “aprender a ser profesor es no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación” (p. 204). Por ende, lo que salta a la vista en este planteamiento, es cuestionarnos acerca de ¿cuáles son los códigos pedagógicos y sociales que dan contenido y forma a la formación docente inicial? Es preciso hacer mención que el análisis que se haga del contenido y forma de la formación docente inicial es abordado desde el proceso que se efectúan en las Escuelas Normales.

Una vez señalado el por qué poner atención en la formación pedagógica y social que se desarrolla en las Escuelas Normales, es necesario precisar qué se entiende por códigos pedagógicos y sociales. Un código para Bernstein (1997) “es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes” (p. 107); por ende, un código integra no solo saberes, sino también disposiciones sociales, emocionales, cognitivas que regula las relaciones de poder y que condicionan nuestra visión e interacción con el mundo mediato e inmediato.

Dado los alcances de un código que es integrado en un curriculum y operado por las diferentes prácticas educativas de las Escuelas Normales se generan las *subjetividades* o *habitus* deseadas por el poder que integran los patrones culturales que, a su vez, permiten estructurar las relaciones sociales cotidianas (Popkewitz, 2000). Por ello, no es casual tanto interés del Estado en regular y controlar los procesos académicos y políticos que se desarrollan al interior y exterior de las Escuelas Normales. Se reconoce que la formación del profesorado es una potente herramienta de transformación social que puede albergar visiones distintas de ver y estructurar al mundo.

En este sentido, por *código pedagógico* se entenderá a todos aquellos elementos, disposiciones y prácticas encaminadas a configurar la dimensión de la enseñanza en el desarrollo de la profesión docente, integrando el qué, cómo, por qué y para qué enseñar, dando cuenta de la relación pedagógica; por su parte, un *código social* implica elementos, disposiciones y prácticas dirigidas a construir la perspectiva social de la función docente, en el cual se establece la relación dialéctica de la docencia con los contextos sociales y culturales en el que se inserta su práctica profesional, toda vez que al mismo tiempo que éstos la determinan, aquella también los dinamiza. En este código se analiza la faceta de la docencia como constituida y constituyente por lo social.

En el marco de la configuración de la *forma y contenido* de la formación inicial que se efectúan en las Escuelas Normales presentes tanto en los códigos pedagógicos como en los códigos sociales, es necesario mencionar que la *forma* (principios de control) se supedita al *contenido* (relaciones de poder), estableciéndose primero el *qué* y después el *cómo* de dicha configuración. En cuanto a la *forma*, existen determinadas prácticas pedagógicas que operan las Escuelas Normales que son las encargadas de portar

el contenido pedagógico y/o social que así se establezca; algunas de ellas, son los sistemas de enseñanza, el lenguaje, los saberes, los sistemas de evaluación, la ideología de los formadores, las prácticas escolares, los trabajos de campo, los rituales de gestión institucional, las actividades cívicas, deportivas y/o culturales, entre otras prácticas pedagógicas propias del proceso de formación institucional.

Ahora bien, ubicarnos en el análisis del *contenido* de los códigos pedagógicos y sociales nos convoca a detener, en un primer momento, en los contenidos académico-institucionales que se han priorizado en los distintos planes de estudios o curriculum formal desarrollados en el devenir de la formación del profesorado normalista en México, los cuales se han constituidos como respuestas a las mismas condiciones políticas, sociales, económicas y culturales.

Rojas (2013), aporta una investigación por demás interesante y pertinente, en cuanto a la orientación de la formación docente que se desarrolló en los planes de estudios de 1887-1997 de las Escuelas Normales en nuestro país, analizándolos a través de tres categorías: *contenidos de cultura general*, *contenidos del campo pedagógico* y *contenidos de corte técnico-práctico*. De acuerdo con los resultados obtenidos, los contenidos de cultura general tuvieron una presencia del 61%, seguido de los contenidos del campo pedagógico con un 23% y los contenidos de corte técnico/práctico con un 16%. Se podrá notar un predominio de los *contenidos de cultura general*, señalando que los conocimientos que se incorporan en esta categoría son de tipo disciplinario como español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, geografía, entre otras y sus respectivas metodologías de enseñanzas disciplinarias. Sin embargo, si se analizan los saberes que se integran en cada una de las tres categorías propuestas por la autora, tendremos una orientación estrictamente del “saber pedagógico normalista” (p. 96), guiados por el *qué* y *cómo* enseñar (saberes de tipo descriptivo, prescriptivo y de aplicación).

En los planes de estudios de 1984 y 1997, se integraron otras materias de distinto alcance como “política educativa, gestión escolar, comunicación educativa e investigación educativa, así como la actualización de algunas denominaciones como son ‘educación para la salud’ (antes higiene escolar) y ‘necesidades especiales’ (antes pedagogía de anormales)” (Rojas, 2013, p. 100). Se suscitó un cambio en el enfoque brindado, recordemos que en este último se estableció el desarrollo de las competencias, pero con el predominio del enfoque pedagógico-didáctico.

De acuerdo con lo vertido, históricamente el predominio del contenido académico en la formación docente que se ha brindado en las Escuelas Normales ha sido el saber pedagógico integrado en los alcances del respectivo código pedagógico. Por lo tanto, una vez teniendo claro la preponderancia de este último en el trayecto formativo del profesorado normalista, habría que colocar la atención en la visión que se prioriza acerca del ser y hacer del docente en el curriculum oficial, debido a que la mayoría de ellos, se sustentan en una visión simplista, técnica y prescriptiva de lo que implica ser docente y de su consiguiente función pedagógica, en detrimento de la integración de un análisis preciso de la realidad (Perrenoud, 2001), que brindaría una idea más clara y contextualizada de las funciones docentes en relación a las demandas, necesidades y situaciones que se derivan del quehacer docente en espacios reales de trabajo.

A ello obedece que la formación pedagógica brindada a los futuros docentes, desde los espacios institucionales, disten mucho de las necesidades que se tiene que atender en los escenarios reales de trabajo, estableciendo una separación entre la formación teórica, la práctica y la realidad escolar (Vezub, 2007). Por lo tanto, al docente, en formación y en servicio, no se le concibe como un profesional que puede aportar, desde su experiencia, elementos que permitan dinamizar los conocimientos desarrollados en el trayecto formativo institucional; lo anterior es comprensible si consideramos que el profesorado normalista es visto y, se le forma desde esa concepción, como un técnico, un aplicador de estrategias de enseñanza y ejecutor de un curriculum establecido. Desde esta perspectiva, la formación pedagógica se convierte en una formación sin sentido de realidad, sin conexión con las experiencias y demandas educativas que se desarrollan día a día en un aula escolar situado en un contexto social que le impregna una vida propia.

El código pedagógico elaborado y desarrollado para configurar esta faceta del profesorado normalista queda disociado de la realidad escolar, social, cultural y política convirtiéndose en una formación teorizante que aniquila el sentido de la vinculación con las necesidades escolares contextuales. Por ello es comprensible que la formación pedagógica brindada en las Escuelas Normales, en la mayoría de los casos, sea una formación que permanece ajena al sentir docente e indiferente ante los problemas que se enfrenta cuando se inserta a la práctica profesional real; quedando al margen las condiciones humanas y sociales que integran a la profesión docente que paradójicamente se caracteriza por trabajar con lo humano inserto en un contexto social.

Esto último, nos lleva a preguntarnos por las implicaciones del *código social* en la formación inicial del profesorado normalista, es decir ¿se le forma al profesorado normalista desde una determinada perspectiva social?, y si es así, ¿qué tipo de formación social se le brinda? Queda clara la importancia que reviste la formación social en una profesión cuyo trabajo primero y último se efectúa con seres humanos y sociales, al mismo tiempo que las condiciones sociales y culturales permean el quehacer docente.

Vezub (2007), señala a la dimensión social como uno de los grandes vacíos que afecta el proceso formativo de los futuros docentes al no darles las herramientas necesarias para poder entender y atender las problemáticas sociales que influyen en su desempeño docente. Esta autora apunta muy acertadamente que:

...el currículum de la formación focaliza en exceso sobre las denominadas materias técnico – profesionales y las disciplinas psicológicas que fundamentan el acto de enseñar, en detrimento de una formación social y cultural más amplia que posibilite a los futuros docentes sumergirse en los problemas sociales y educativos contemporáneos. De este modo, la problemática escolar se reduce a una cuestión técnica o moral. Es necesario ampliar el currículum de la formación hacia otras áreas que renueven la mirada sobre lo escolar y permitan imaginar y construir nuevas estrategias de intervención (p.II).

Con base en lo planteado por esta autora, el formar al profesorado en lo social y cultural implicaría, en un primer momento, que los diseñadores de la currícula oficial posean un enfoque distinto de lo que implica el ser y el hacer docente, lo que permitiría la apertura para la renovación de la cuestión escolar. Sin embargo, aún cuando la perspectiva social no se encuentre en el curriculum oficial, los formadores de los futuros docentes, en el momento de operar el plan de estudios, tienen la posibilidad de flexibilizar el proceso formativo a fin de promover el vínculo de la formación pedagógica con la formación social. Aunque para el logro de ello, los mismos formadores deben de tener un posicionamiento ideológico social de lo que implica el quehacer docente.

Así, abordar la formación social en el proceso formativo de los futuros docentes favorecería como dice la autora “imaginar y construir nuevas estrategias de intervención”, toda vez que lo *educativo* y lo *social* ya no se verían como dos entes aislados, cerrados e inmóviles, sino más bien se vería desde una óptica dialéctica en donde ambos se implican y transforman mutuamente, lo social en lo educativo y lo educativo en lo social.

Veamos las dos implicaciones. *Lo social en lo educativo*, conlleva que tengamos presente que las prácticas docentes son también prácticas sociales, en tanto el campo de acción de ésta se sitúa en lo social, de ahí la importancia que se reflexione sobre el sentido que cobra la docencia, a partir de los contextos sociales y culturales en donde se desarrollan. Esto es, las problemáticas a las que se enfrenta el profesorado tienen que ser comprendidas desde sus implicaciones pedagógico-sociales, toda vez que dichas problemáticas no sólo se derivan de situaciones pedagógicas, sino también se gestan por y en lo social; siendo importante por ello que los problemas sean entendidos y atendidos por medio de herramientas pedagógicas con perspectiva social, ya que son problemas cuyo sentido se generan en un contexto social y cultural.

Lo educativo en lo social, así como lo social se implica en lo educativo, lo educativo también influye en lo social, esto es, así como la educación es una herramienta de reproducción social en términos de Bourdieu (1996) y de control simbólico (Bernstein (1997), también lo es que la educación es una herramienta de transformación y emancipación social, en palabras de Freire (1997) y Giroux (1987), diríamos que la educación se sitúa como una práctica de la libertad y emancipatoria que puede ubicarse como una poderosa herramienta de transformación social. Dependiendo del enfoque brindado a los procesos educativos se tendrá el impacto y el resultado social correspondiente. En esta situación, el profesorado desempeña una función fundamental, toda vez que son ellos los encargados de reproducir o transformar las relaciones sociales que demanda cada proyecto de control o transformación.

Dadas las implicaciones y alcances de lo social en lo educativo y lo educativo en lo social, se enmarca la importancia de desarrollar la perspectiva social en el trayecto de la formación docente inicial, pero ¿qué se tendría que integrar desde lo social en la formación docente inicial?, es decir ¿qué portarían o movilizarían los códigos para promover una formación social en el perfil profesional del profesorado? Naturalmente la respuesta a este cuestionamiento no se establece como una receta o un instructivo, más bien toma implicaciones en donde cada profesor formaría su propio pensamiento social para fundamentar su actuar

pedagógico, generaría sus propias epistemologías desde un criterio propio, contextualizado, social y crítico (Ducoing, 2014). La función de los códigos sociales sería movilizar, abrir nuevos referentes y esquemas de pensamiento que permitan mirar, desde otra perspectiva, la propia profesión docente, su función y relación con los contextos sociales y culturales en que se rodean.

En este punto, Vezub (2007) plantea la necesidad e importancia de brindar herramientas y marcos conceptuales que posibiliten trabajar con los desafíos e incertidumbres que se le presentan al profesorado como respuesta del mundo versátil y efímero en que vivimos. Lo que implicaría poner atención en el tipo de saberes que se movilizan en los planes de estudios encargados de la formación del profesorado, al respecto Giroux (1993), plantea la importancia de integrar categorías macro-sociales como *poder, lenguaje, historia y cultura*; toda vez que ello permite no sólo evidenciar los hilos conductores de las reproducciones sociales y culturales, sino también promover desde la base misma, posibles y necesarios cambios en los procesos formativos.

Entonces, formar desde lo social posibilitaría al profesorado tener una formación dinámica, abierta y propositiva para hacerle frente a los cambios que los actuales tiempos le demandan; le permitiría mantener una actitud reflexiva, analítica y no sólo una actuación mecánica y técnica para el desempeño de su quehacer docente, sobre todo si se considera que el campo de acción de la enseñanza o docencia se sitúa en un ambiente complejo e incierto en donde las tomas de decisiones y juicios emitidos no se resuelven con esquemas rígidos, sino mas bien son de acuerdo con el sistema de pensamiento social y axiológico que tenga cada profesorado. Contreras (1987) llama a esto último “juicios situacionales” (p. 219), entendiéndolos como aquellas situaciones que posiblemente no tengan solución pero sí demanda una acción y el sentido de la toma de decisiones se adquiere en el espacio, tiempo y contexto en donde se desarrolla la situación.

Con este último punto es donde cobra sentido que los docentes no sean vistos como *expertos*, como ahora lo demandan las actuales políticas educativas neoliberales, sino como un *agente de cambio* (Freire, 1997) o un *intelectual transformador* (Giroux, 1993), que no sólo transmite códigos sociales para preservar una estructura político-social, sino que genera pensamientos y actuaciones en relación al contexto, escuela y sociedad (Giroux, 1987). Sin embargo, en la realidad escolar y en la formación del profesorado normalista no priva esta relación. Lo anterior, derivado de la visión técnica y organizacional que han integrado los planes de estudios institucionales que operan las escuelas normales, en miras de legitimar las estructuras sociales en donde se sustentan:

La noción de escuela eficaz o de formación eficaz suponen una definición tan mutiladora, restringida, simplificadora y convencional que deja fuera las dimensiones sociales, valorativas y contextuales, singulares y específicas, propias de todo sujeto, de todo proceso formativo, de toda práctica educativa y de toda institución, en la perspectiva, posiblemente fantasmática, de poder manipular y dominar mejor a los estudiantes, aquéllos desprovistos de su historia, de su biografía, de sus deseos, de su palabra, aquellos a quienes se ha desembarazado de su condición de sujetos (Ducoing 2014, p. 435).

Uno de los ejemplos claros de la disociación que se da entre contexto, escuela y sociedad lo tenemos con la atención e integración de la diversidad cultural en los procesos formativos del profesorado que brindan las Escuelas Normales e instituciones de educación superior, Schmelkes (2013) plantea que “casi nunca pensamos en la formación de docentes que atienden a niños en situaciones multiculturales y, prácticamente nunca nos preguntamos cómo formar en educación intercultural a todos los docentes” (p. 59). Situación que cobra sentido en varias partes de América y, por supuesto, México no podría ser la excepción, máxime si consideramos la diversidad cultural que nos identifica como país.

Pero, ¿cómo o qué implicaría formar al docente para atender contextos multiculturales? Al respecto esta autora plantea que no se establece que todos los docentes posean un dominio lingüístico, además que la cultura representa algo más complejo que ello, y sería muy complicado lograr dicho dominio; más bien lo que se propone es formar al docente con base en una *perspectiva multicultural* que favorezca el trabajo de los estudiantes en su propia lengua y desde sus propios referentes culturales, incentivando el respeto mutuo entre los estudiantes, asimismo se hace necesario una *perspectiva intercultural* en el docente, a fin que no solo se conviva sino que éste incentive un ambiente de interrelación y aprendizaje en el reconocimiento que cada alumno es portador de su propia cultura y, por lo tanto, con cada alumno que acepta y valora ello, se logra que “la cultura entre al aula” (p. 63) aprendiendo todos de y en lo diverso que puede representar un aula escolar, tendiendo puentes de escucha, diálogo y aprendizaje entre las familias, comunidad y escuelas obteniendo con ello fuertes lazos sociales y, por ende aprendizajes con sentido y significado social.

Conclusiones

La formación docente inicial, desde la mirada de los códigos pedagógicos y sociales, permite analizar, crítica y reflexivamente, el proceso que integra la transmisión y adquisición de las *formas de consciencia* (perfil formativo), a través de los códigos. Primero, todo *código institucional* (instituciones formadoras de docentes) que implica, a su vez, *códigos de poder y de control simbólico*, reproduce y transforma los *códigos culturales* que son los portadores de las ideologías dominantes y determinan los ordenamientos sociales. Estos códigos culturales, a través de su institucionalización (códigos institucionales), se internalizan en la formación del profesorado por medio del *discurso o socialización*, mismos que enmarcan “nuestros signos, gestos, rutinas y comportamientos que implican reglas sobre lo que se ha de considerar normal, razonable y legítimo” (Popkewitz, 1988, p. 128). De ahí la consideración que toda formación docente se circunscribe en un contexto histórico, social y de poder.

La relación de ambos códigos aterrizados en los dos enfoques de formación: pedagógica y social daría cabida a pensar la formación docente como una praxis compleja que desencadenan una relación dialéctica transversalizada por concepciones dinámicas que les permitan flexibilizar su pensamiento docente con una perspectiva crítica, histórica y social con actuaciones docentes comprometidas pedagógica, humana y socialmente que favorezca la construcción de relaciones sociales emancipatorias, dialógicas, justas e inclusivas.

Referencias

- Bernstein B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Bourdieu P.; Passeron J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, Núm. 282, pp. 203-231. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18561>
- Ducoin Watty, P. (2014). La eficacia versus la emancipación del sujeto en la formación de profesores. En P. Ducoin Watty (Coord.). *Pensamiento crítico en educación* (pp. 425-440). México: IISUE-UNAM.
- Freire P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: S. XXI.
- Giroux, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, Número 284, pp. 53-76. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447>
- Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Perrenoud P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIV, Núm. 3., pp. 503-523. Recuperado de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf
- Popkewitz, T. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales, pp. 125-149. En *Revista de Educación*, No. 285. Profesionalidad y profesionalización en la enseñanza. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=513>
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder en el saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Rojas Moreno, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoin Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 79-116). México: IISUE-UNAM.
- Schmelkes S. (2013). Formación de docentes para la diversidad. En M. Poggi (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 59-72). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. II, Núm I. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>