

UNA REFLEXIÓN NECESARIA ACERCA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN MÉXICO, A PROPÓSITO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN MEDIO DE LA PANDEMIA POR COVID-19

Alejandra de la Torre Díaz* y Héctor Miguel Sánchez Anguiano**

*Doctora en Ciencias Sociales. Profesora del Departamento de Formación Humana en el ITESO. aledelatorre@iteso.mx

**Maestro en Gestión Educativa. Profesor de educación primaria y en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”. hector.sanchez@secolima.gob.mx

Recibido: 26 de enero 2022.
Aceptado: 14 de mayo 2022.

Resumen

A partir del análisis de los programas dirigidos hacia la formación de docentes de educación básica que se han implementado en México durante las últimas décadas, se pretende abrir una reflexión sobre la necesidad de un conocimiento especializado sobre las y los sujetos que se atienden en cada contexto escolar y que, la atención educativa por la pandemia por COVID-19, ha evidenciado.

Palabras clave: Profesionalización, docencia, pandemia, formación de profesores.

Abstract

Based on the analysis of the programs aimed at the training of basic education teachers that have been implemented in Mexico during the last decades, it is intended to think on the need for specialized knowledge about the people that are cared for in each context school and that, the educational attention due to the COVID-19 pandemic, has shown.

Keywords: Professionalization; teaching; pandemic; teacher training.

Una profesión se define, en pocas palabras, como una ocupación que requiere de un saber especializado y por el cual se recibe una remuneración, que, además, está regida por sus propios hábitos y reglas. La docencia es una profesión. Esto resultará menos obvio si partimos del hecho de que la docencia en México comenzó como oficio formal sólo a partir del establecimiento de las escuelas normales en el país, apenas a principios del siglo XX, y fue hasta los años cuarenta que se institucionalizó la formación del magisterio (Lafarga, 2012).

A partir de entonces, numerosos esfuerzos se han realizado para dotar de este adjetivo a la tarea de las y los docentes mexicanos, considerando, como clave de su desarrollo profesional, lo que en su momento se tradujo en “capacitación”, posteriormente en “actualización” y finalmente en “formación continua y superación profesional”. Esto ha permitido la conversión de la percepción en torno a la docencia como “vocación” a la docencia como “profesión”. Esta última, según Tenti (2011), requiere de la movilización de fuertes dosis de conocimiento especializado, el ejercicio de un alto grado de autonomía y el reconocimiento social de la labor.

Sin embargo, y dado que el magisterio en América Latina ha sido considerado como una “profesión de estado” (Loyo, 2002), estos esfuerzos no han estado exentos de una carga política. Por un lado, es claro que la función docente ha sido una tarea altamente politizada, en el sentido de tomar posición en temas de la agenda pública y de ser agentes clave para la continuidad o para la transformación social. Por otro lado, el sindicato en México ha representado un referente en materia de organización y acción política (Góngora y Leyva, 2011), dado su innegable poder de negociación en cuanto a condiciones de trabajo, y

diferentes cuestiones de política educativa, además de su evidente rol clientelar en las estructuras partidistas de nuestro país.

En este sentido, numerosos investigadores (Loyo y Muñoz, 2003; Ornelas, 2003; Street, 2000) han dado cuenta de las estructuras de poder que han imposibilitado una profesionalización del magisterio que pueda ir avanzando según los ritmos que requieren los cambios experimentados por la sociedad. Estos estudios han observado, por un lado, que los programas que hasta ahora se han implementado en relación con la profesionalización, como parte de las negociaciones entre la SEP y el sindicato, “no han promovido el compromiso interior del profesionalista, esto es, su motivación intrínseca” (Ornelas, 2003: 94); además de que han desplazado el poder sindical, ahora con un “nuevo predominio gubernamental en la reconfiguración de la docencia” (Street, 2000: 184).

De esta manera, la profesionalización de la docencia ha sido un campo en disputa, como parte del poder sindical, de los movimientos magisteriales, y, ahora, como elemento de control del Estado –como parte de la “reestructuración productiva”– como ha sido nombrada críticamente (Street, 2000). Bajo esta consideración, el Estado fijó su mirada en las y los docentes desde “criterios de desempeño” descontextualizados, esto es, ajenos al ámbito de la docencia y al contexto social; dicho de manera más clara, se trataba de criterios indiferentes a los sujetos (niños, niñas, adolescentes y jóvenes en sus propios contextos) a quienes se dirigía su labor.

La situación actual, ante la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, que ha requerido de la participación activa tanto de docentes como de los miembros de cada hogar para dar continuidad a la educación a distancia, ha puesto en evidencia la importancia que tiene el conocimiento cercano de las y los estudiantes con quienes se trabaja. Este saber requiere de un reconocimiento de los contextos particulares, y, al mismo tiempo, de una comprensión acerca de las y los niños y jóvenes en general, de sus vínculos, de sus afectos, de sus intereses y sus aflicciones en los tiempos actuales y bajo la diversidad de condiciones en que viven.

Las políticas de profesionalización docente en México

Desde las tres últimas décadas ha habido una tendencia en México hacia el logro de la calidad educativa y, como consecuencia de esto,

los esfuerzos de cada gobierno se han concentrado en el diseño y desarrollo de programas educativos orientados al magisterio. Cuando se trata de pensar en la mejora del sistema educativo, innovaciones pedagógicas, reformas o políticas educativas, difícilmente se deja de lado la trascendencia del papel que representan las acciones dirigidas a los profesores.

Fullan (2002) expone que “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (*í.d.*: 122). En este sentido, el papel de los maestros y sus procesos de formación han llegado a ser tan importantes en la implementación de reformas educativas, que se dejan de lado otros factores que también influyen en dichos cambios: problemáticas sociales y otros de tipo educativo como infraestructura escolar y tecnológica, planes de estudio, programas, por mencionar algunos.

Si bien, pensar en los docentes cuando se hace referencia a las políticas educativas es bastante lógico, creer que son el único factor que puede garantizar su éxito o fracaso implica visualizar el panorama desde una perspectiva arriesgada, bastante limitada y unilateral. Por esta razón, resulta trascendente reflexionar sobre las políticas educativas explícitas (Zorrilla y Villa, 2003) encaminadas a la profesionalización de los docentes de educación básica.

Es claro cómo a inicios de los años noventa las políticas educativas se aliaron a la lógica de “modernización” orientada por la economía de libre mercado y, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1994, se dirigieron a la atención de la calidad de la educación desde una descentralización administrativa, una revisión de contenidos y la profesionalización del magisterio. De acuerdo con investigadores educativos, este último aspecto fue el que tuvo menor atención y menores recursos para su instrumentación (Ibarrola y Silva, 2015) puesto que no se generaron mecanismos para llevar a cabo una reforma de las escuelas normales, además de que los programas de capacitación y actualización se ofrecieron de manera dispersa improvisada y segmentada. Además, se introdujeron las evaluaciones docentes como mecanismos para la promoción profesional y salarial, procesos que estuvieron fuertemente negociados por el SNTE.

Así, los programas mexicanos de profesionalización docente de las últimas décadas, como se mencionó en la introducción, han sido parte de las estrategias estatales de modernización de las instituciones

y, por lo tanto, un campo en disputa entre Estado, sindicato y autoridades educativas.

Respecto a las políticas y acciones orientadas a la formación continua de los maestros, resultó en sus inicios, en una oferta muy diversa, que respondía más bien a las posibilidades de las instituciones, y no a las necesidades de los docentes en servicio. Por lo mismo, no se establecieron mecanismos para garantizar su calidad, como tampoco se implementaron estrategias para evaluarla.

Durante la implementación del programa de evaluación “Carrera Magisterial” –vigente en el período 1992-2014–, la formación se ligó a procesos de evaluación y fue condicionante para el logro de promociones horizontales (incrementar el salario desempeñando la misma función). En este mismo periodo, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio de Educación Básica (PRONAP), contempló la integración de 32 Instancias Estatales responsables de los servicios de formación continua, Cursos Nacionales de Actualización, Talleres Generales de Actualización (que se realizaban por colectivos escolares), cursos y talleres estatales, 574 Centros de Maestros y Bibliotecas para la actualización del maestro. Este último programa implicó el reclutamiento de profesores para integrar los Centros de Maestros y una nueva infraestructura para que tal servicio estuviera a disposición de los profesores.

En 2008, se creó el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) que pretendía una gestión articulada de los procesos de formación continua y brindar un “Catálogo nacional” integrado por programas de excelencia académica basada en estándares de desempeño profesional.

Más adelante, la reforma educativa impulsada en el 2013 contempló, como parte de la profesionalización, la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en la que se consideró la obligatoriedad constitucional de la evaluación docente en procesos como el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores de educación básica cuya principal pretensión era la mejora de la práctica docente. Nuevamente, un sistema de formación ligado a procesos de evaluación docente.

Finalmente, desde el 2014 hasta la actualidad, la formación recae en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), cu-

yas líneas de acción se centran en el fortalecimiento de la formación a partir de los procesos del Servicio Profesional Docente -que en 2020 se sustituye por la Unidad Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM)-, las tutorías a profesores de nuevo ingreso, el funcionamiento del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), así como el fortalecimiento del liderazgo y la gestión del personal con funciones directivas.

Ante esto, es evidente la falta de continuidad de las políticas para la profesionalización de los docentes, con centralidad, en mayor o menor medida, en la evaluación docente pero dirigidos a diferentes aspectos y con distintos fines. En lo que respecta a la formación y actualización, a lo largo de todas estas décadas se hace notoria la ausencia de mecanismos para orientar la formación continua en función de las necesidades del campo profesional y de cada maestro en su contexto de acción. Se ha dado cuenta de la necesidad de diagnósticos locales y estatales realizados de forma sistemática que puedan orientar directamente la formación, por un lado, así como de dispositivos para asegurar su calidad y evaluar su impacto, por el otro (INEE, 2018). Estos aspectos hoy se vislumbran como indispensables si se quiere situar la formación docente como parte de las estrategias conjuntas para la mejora de la calidad educativa y, más aún, si se quiere dirigir la formación de cara a los sujetos y a las realidades de cada rincón de nuestro país.

El panorama de la formación continua en tiempos de pandemia

Con la finalidad de comprender la estrategia actual seguida por el gobierno federal en materia de formación continua durante el período particular de trabajo escolar a distancia, se realizó un análisis documental de la información oficial disponible en el portal electrónico de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica de la SEP.

La “Estrategia nacional de formación continua, 2020” partió de un diagnóstico realizado con base en una encuesta aplicada a 135,704 docentes del país, en la que casi el 40% expresó la necesidad de abordar temáticas del ámbito Pedagógico-didáctico en la oferta de formación continua, donde se consideran aspectos como la evaluación de aprendizajes, el diseño de estrategias didácticas, metodologías para

la enseñanza, innovación educativa y tutoría. Le sigue en porcentaje el ámbito de Asesoría y acompañamiento con el 23%, el de Gestión escolar con 18% y otros ámbitos diversos que suman apenas el 5%. Estos porcentajes responden a la necesidad del profesorado por los aspectos didácticos y metodológicos de su práctica frente a grupo, y por responder a las situaciones que se presentan en su atención a las y los estudiantes. Sin embargo, no se ofrece ningún ámbito dirigido directamente a contenidos de orden disciplinar que puedan tener relación con las características de los estudiantes en sus diferentes grupos de edad.

Por otro lado, en el anexo de resultados de la “Estrategia nacional de formación continua, 2020” se presenta una tabla con las opciones formativas que se ofertaron en cada entidad federativa, 575 en total. Las temáticas se inclinan, una vez más, al ámbito Pedagógico, mientras que aquellas orientadas al conocimiento del estudiantado de los diferentes niveles educativos fueron omitidas. Lo más cercano fueron 37 cursos sobre Educación socioemocional y 30 sobre Atención a la diversidad e inclusión.

Por su parte, los ámbitos y ejes prioritarios para las estrategias estatales de formación continua del 2021, son: *Campos para el desarrollo disciplinar*, con prioridad a la atención al rezago educativo; *Pedagógico-Didáctico*, con ejes prioritarios sobre aprendizaje colaborativo, metodologías activas y participativas, el uso de las TIC y la innovación educativa; *Gestión escolar*, con su eje prioritario sobre habilidades profesionales; y, finalmente, el ámbito *Formación Cívica y Ética y Vida saludable*.

Como es evidente, desde el propio diagnóstico de necesidades formativas y desde las orientaciones generales para el diseño de las estrategias estatales, no se consideran ámbitos o temáticas específicas que aludan al conocimiento de los estudiantes, especialmente de su desarrollo cognitivo, social y emocional. Se sigue observando una oferta formativa de carácter primordialmente instrumentalista o aquella ligada a procesos de evaluación (la formación continua en los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento), que se preocupa, de forma contundente, por preparar a buenos maestros a partir de herramientas de tipo didáctico y para una exitosa salida a concursos de ingreso, mejora salarial o cambios de función. En este punto se hace visible el cuestionamiento fundamental, necesario de

exponer en los tiempos de crisis que actualmente corren: ¿dónde queda la formación continua que favorezca el conocimiento sobre los sujetos que se atienden en el proceso educativo?, ¿es suficiente abordarlo de manera implícita en cursos sobre didáctica?

Una reflexión sobre la profesionalización de la docencia para estos tiempos

En la Encuesta realizada por la IIPE-UNESCO a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, aplicada en el 2006, la mayoría de los docentes participantes concibe a la docencia más como “una vocación y compromiso” (78%), que como una “formación profesional y técnica”, lo que puede interpretarse como un síntoma claro sobre la vigencia de la tradición en las posiciones actuales de los maestros acerca de su labor (Tenti, 2011); pero también como un señalamiento sobre el principio de sentido que prevalece en la labor docente: la vocación, entendiéndola como un gusto y como una disposición con la que ya se cuenta casi de manera natural.

Si esto es así, la principal vía de profesionalización de la docencia debiera dirigirse al aprovechamiento de este interés intrínseco, a través de espacios que les permitan valorar su vocación en función del contexto y las circunstancias de su práctica, así como de los sujetos con quienes realizan su labor. Este enfoque posibilitaría una profesionalización con énfasis en la realidad atendida que permita al docente desarrollar un conocimiento más especializado de su ámbito de acción (sujetos y entornos), y, por lo tanto, de su profesión, y con el cual pueda extender una trayectoria cada vez más sólida. Al mismo tiempo, facilitaría la formación de vínculos y redes de trabajo entre maestros en relación con las realidades intervenidas.

No obstante, los programas ya descritos han incorporado una cultura de la evaluación como la única vía para la mejora educativa, centrando su atención en la figura del docente, y, particularmente, en su desempeño y su saber técnico, e imponiendo una carga administrativa que se va sumando al paso de los sexenios; considerando, así, a esta profesión, como el ejercicio de un empleo, sin el énfasis intelectual que le corresponde y sin preocuparse por su tarea de cultivar un corpus de conocimiento profesional (Díaz e Inclán, 2001).

El actual programa en curso denominado “Unidad Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros” ha sido señalado como un sistema que responde, primeramente, a los derechos laborales de los docentes, y no a los derechos a la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Las vías para promover la profesionalización de los maestros continúan respondiendo a una lógica de la función docente como un trabajo asalariado más, lejos de su sentido intelectual, que lleva al maestro a perder la “perspectiva profesional sobre su propio trabajo, considerando que su tarea es «aplicar» aquello que a nivel central se establece para el sistema” (Díaz e Inclán, 2001: 34).

Así, la evaluación y la profesionalización docente, en las últimas tres décadas, han sido nociones unidas a la observación constante de la docencia, desde criterios preocupados especialmente en su promoción, o que, en el mejor de los casos, valoran la enseñanza como el principal medio para mejorar la calidad de la educación. Las acciones promovidas e implementadas por el Estado en torno a la profesionalización docente han estado dirigidas hacia los medios que requiere esta enseñanza (aunque en el discurso se habla de la centralidad de quien aprende). Esta mirada poco ha evolucionado, pues aún ante la situación de crisis actual que ha requerido cambios vertiginosos en los modos de acompañar y enseñar debido a la pandemia por COVID-19, el discurso sigue centrado en los medios, que ahora son tecnológicos, sin poner la mira en los fines.

Surge entonces la pregunta que siempre está en el discurso, pero que poco se retoma en las políticas y en las acciones ¿cuáles son esos fines? Constantemente se pierde la perspectiva acerca de los fines en la educación. Según la Encuesta de la IIPE-UNESCO antes citada, los resultados sobre los fines de la educación para los docentes mexicanos son, en primer término, “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” y en segundo lugar “preparar para vivir en sociedad”, sólo en tercer sitio aparece “transmitir conocimientos actualizados y relevantes” (Tenti, 2011: 65). Así pues, el principal fin sería desarrollar la creatividad y el espíritu crítico, pero ¿quiénes son esos sujetos que, en última instancia, desarrollan ese espíritu crítico?, ¿no será que se ha olvidado a los sujetos que reciben la educación?

Poner la mirada en las y los estudiantes significa reconocer la intención del acto educativo, que no es otra cosa que la humanización,

desde una visión dirigida a la multidimensionalidad de la persona. Así, pues, conocer a los sujetos a quienes se dirige un proceso de formación devuelve la mirada a sus fines últimos, y requiere de un estudio sobre esas dimensiones que hacen a un infante, adolescente o joven ser lo que es. El reto de entender a los más jóvenes implica acercarse a la especificidad psicológica, cognitiva y afectiva de la infancia, al conocimiento que se ha generado sobre ésta, a las condiciones y los problemas que atañen a la juventud, a lo que constituye la transición a la adultez, entre otras muchas cuestiones, para atender lo propio de cada edad y de cada sujeto.

La infancia, la adolescencia, los primeros años de juventud, son momentos en los que se forman capacidades fundamentales (socioemocionales y cognitivas) claves para el resto de la vida de una persona, y que son fundamentales para el desarrollo sostenible de una sociedad; así lo documenta la UNICEF (Mels, 2017), en donde se hace hincapié en la implementación de estrategias acordes a las dinámicas sociales de cada etapa, y que requieren de su reconocimiento por parte de las instituciones, comenzando por el Estado. En el caso de la infancia y la juventud mexicanas, su situación demanda toda la atención: más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes del país se encuentran en situación de pobreza; la principal causa de muerte en niños de entre 6 y 11 años de edad son los accidentes en un 22% de esta población; en cuanto a grupos en situación de vulnerabilidad, el 14% de niños y niñas afrodescendientes están fuera de la escuela, y entre la niñez hablante de alguna lengua indígena, el 36% no concluyen la primaria; durante 2014, los sistemas DIF del país en promedio atendieron diariamente a 152 infantes o adolescentes por probables casos de maltrato infantil, y la escuela y el hogar aparecen como el segundo y tercer entorno donde sufren violencia respectivamente; finalmente, poco más del 12% de niñas y niños de 5 a 17 años se encuentra realizando alguna actividad económica (UNICEF, 2018). Ante estos datos que reporta la UNICEF se abre otro cuestionamiento fundamental: ¿qué formación requieren las y los docentes del país para poder prestar atención a estas difíciles realidades que viven los infantes y adolescentes?

Se parte de la idea de que, la profesionalización de la tarea educativa, hoy más que nunca, debe responder a esta perspectiva, lo que implica modificar la cosmovisión que tiene el docente sobre su trabajo,

esto es, profesionalizar la imagen que tiene de sí mismo al dirigir su atención a las condiciones objetivas e intersubjetivas de su profesión, con especial énfasis en las segundas, es decir, los sujetos con quienes desempeña su labor.

Los beneficios de este nuevo rumbo de la profesionalización se presentarían en una doble vía: en las y los estudiantes, al recibir un acompañamiento más cercano, una adecuación curricular más próxima a sus condiciones y necesidades, aprendizajes con un mayor sentido que permitirían generar la motivación y fortalecer la propia identidad; y en las y los profesores, al responder a sus expectativas motivacionales e intelectuales, además de establecer bases de conocimiento para entablar nuevas redes de trabajo con estudiantes, colegas y autoridades.

Estos aspectos hoy se distinguen fundamentales en estos tiempos de pandemia, que han puesto en cara lo cambiante que pueden ser las circunstancias en las que se educa, y lo crucial que resulta mirar a los sujetos y sus realidades.

Cuestionamientos finales

En el ánimo de contribuir a la reflexión acerca de qué nuevo orden (más que normalidad) se quiere construir en relación con el sistema educativo mexicano, se han planteado algunos cuestionamientos que, aunque no son nuevos, están siendo poco discutidos cuando se habla de profesionalización docente.

Ante la pregunta: ¿qué es lo que más preocupa respecto a la educación en medio de una pandemia? la mayor parte de las respuestas institucionales, así como la discusión expuesta en las redes sociales y en los medios de divulgación se han dirigido hacia las estrategias educativas ante el inminente trabajo a distancia. Los resultados de ello han reflejado las condiciones desiguales con las que las y los profesores han atendido a su alumnado, y, más aún, las condiciones desiguales con que el alumnado ha intentado continuar con su formación. Esto, como bien se ha documentado, ha traído consecuencias perversas en cuanto a la ampliación de la brecha social.

¿Qué pasaría si en lugar de buscar las mejores estrategias para trasladar la educación a la modalidad a distancia, (incluido el dominio de herramientas de las TIC), se buscara la mejor adecuación pedagó-

gica en función del conocimiento especializado sobre los sujetos y con lo que realmente se cuenta al interior de un hogar mexicano?

Desde los datos aquí presentados, y la perspectiva que se desea incorporar, se considera que la oferta educativa debe ajustarse a las condiciones y necesidades de cada grupo de edad y de cada comunidad, que, si bien debe incorporar distintos medios para alcanzar el logro educativo planteado, no debiera limitarse a éstos.

Parece fundamental volver a poner la mirada en los fines, y en el ámbito de la educación ha sido fácil perderlos de vista: ¿cuáles son los fines de la educación? son los sujetos particulares quienes aprenderán lo necesario para su vida y para el mejor desarrollo de nuestra sociedad. ¿Qué pasaría si en lugar de promover la formación de docentes como pedagogos, se promoviera la formación de expertos en la niñez, en la adolescencia y en la juventud, y en los contextos en los que se atienden a estos grupos? ¿Qué pasaría si los docentes tuvieran esa expertise ahora en tiempos de COVID?, ¿qué cambiaría respecto a las estrategias actuales para acompañar-formar en el interior de los hogares a las y los niños y jóvenes de nuestro país?

Hoy más que nunca, se necesitan profesionales especialistas en la niñez, en la adolescencia y/o en la juventud. No únicamente en profesionales con suficiente destreza en implementar estrategias pedagógicas, que conocen sobradamente los planes de estudio o que se desenvuelven con suficiente pericia en el uso de herramientas tecnológicas. En los/as docentes necesitamos profesionales de los fines, no de los medios. Si ponemos la mirada en los fines, entendiendo que el fin educativo último es la persona que se está educando, entonces se podrán redirigir mejor los medios.

Referencias bibliográficas

- Díaz Á. y Espinosa C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana de Educación* 25, 17-41. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Góngora, J. y Leyva, M. (2011). Cultura política de los docentes y percepción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

- (SNTE). En *El Cotidiano*, 168, 33-45. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Lafarga, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). En *Revista Historia de la Educación*, 38, 43-62. Porto Alegre.
- Loyo, A. y Muñoz, A. (2003). La concertación de las políticas educativas: el caso de México. En Murillo, Victoria M. (ed.). *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. En *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 37-62.
- Mels, C. (coord.). (2017). *Infancia, adolescencia y juventud. Oportunidades clave para el desarrollo*. Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Ornelas, C. (2003). La carrera magisterial en México. En Murillo, Victoria, M. (ed.). *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Santibáñez, Rubio y Vázquez. (2018). *Formación continua de docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Banco Interamericano de Desarrollo.
- SEP. (2020). *Estrategia nacional de formación continua. México: Dirección General de Educación Continua a Docentes y Directivos*. Disponible en: http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC-21VFPortal_.pdf
- Street, S. (2000). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. En *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI editores.

- UNICEF. (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México, Informe realizado por las áreas de Políticas Públicas, Educación, Protección de la Infancia, y Monitoreo y Evaluación de la oficina de UNICEF en México*. Disponible en <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Zorrila, M. y Villa, L. (2003). *Políticas Educativas*. México: COMIE.