

**FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
EN EL NIVEL SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA
POSMODERNIDAD. REFLEXIONES SOBRE EL CASO
MEXICANO.**

**FORMATION AND PROFESSIONALIZATION OF TEACHING IN THE SUPERIOR
LEVEL IN CONTEXT OF THE POST-MODERNITY. THOUGHTS ON THE MEXICAN
CASE.**

Ileana Rojas Moreno

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

En el marco de la globalización como tendencia económica mundial y a partir de la llamada “tercera revolución tecnológica”, el mundo ha sido testigo de cambios vertiginosos encaminados hacia la construcción de la llamada sociedad informatizada. En este contexto, hablar de una cultura posmoderna, la realidad virtual, el ciberespacio, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, obliga a revisar algunos de los argumentos que analizan desde diferentes ángulos esta visión compleja del actual panorama, particularmente sobre la formación y profesionalización de docentes de nivel superior en México ante los retos que enfrentan los procesos educativos, dada la crisis de los saberes y la emergencia de nuevos conocimientos y demandas al inicio del nuevo milenio.

Con base en lo anterior, argumentamos que la condición formativa y de desempeño del profesorado no puede encasillarse solamente en aspectos técnicos sin correr el riesgo de reducir la docencia a una actividad mecánica. Así, reflexionaremos sobre esta problemática en una doble perspectiva: la posmodernidad y el marco de las políticas del contexto mexicano.

1. EL CONTEXTO DE LA MODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD

El punto de partida del pensamiento y del mundo moderno fue el movimiento cultural denominado el Renacimiento, el cual se inició con la ruptura del paradigma medieval (s. XV y XVI). En este periodo se identifican dos corrientes del pensamiento filosófico: el racionalismo con Descartes y el empirismo con Bacon. En el siglo XVIII diversos acontecimientos históricos como la reforma religiosa, la Revolución Francesa, el Enciclopedismo y la Ilustración, influyeron notablemente en el pensamiento de la época.

Asimismo, el surgimiento de los Estados-nación, la ciencia moderna, la revolución industrial y el capitalismo, entre otros, fueron algunos de los acontecimientos que junto con los anteriores, enmarcaron el contexto histórico de la llamada modernidad, periodo de transformaciones constantes desarrolladas a lo largo de los siglos XIX y XX en una constante de cambios sociales, culturales, religiosos, políticos y científicos de gran trascendencia para la época en la que actualmente vivimos. Así, ubicamos la modernidad en términos de una condición social impulsada y sostenida por la fe de la Ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y de dominios científicos y tecnológicos a la reforma social.

En lo económico, la modernidad empezó al separarse la familia del ámbito del trabajo a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril y culminó con los sistemas de producción en masa, el capitalismo de monopolio o el socialismo estatal, como formas de incrementar la producción y el beneficio. En las economías modernas, la expansión territorial, política y cultural fue esencial para la supervivencia. Desde lo político, una característica de la modernidad ha sido la de mantener el control en el centro, en relación con la capacidad de decisión, del bienestar social y de la educación, e indudablemente de la intervención y la reglamentación económicas. En cuanto a las formas de organización, tuvieron lugar agrupaciones grandes y complejas, así como el establecimiento de una amplia y pesada burocracia.

Por otra parte, en el contexto del llamado pensamiento moderno encontramos delimitaciones específicas, como la demarcación de campos disciplinarios tendentes al establecimiento de criterios últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento; así por ejemplo, ubicamos la razón occidental, la ciencia, la verdad, el Estado, el mercado, la lucha de clases, entre otros.

Ahora bien, la posmodernidad es considerada como una condición social en la que la vida económica, política, organizacional y personal se ha estructurado en torno a principios diferentes a los de la modernidad. Las sociedades posmodernas asisten al declive del sistema fabril. En contraste con la modernidad, en la posmodernidad el soporte económico se establece sobre la producción de bienes pequeños, más servicios que manufactura, más información e imágenes que productos y cosas. El carácter mutable de lo que se produce junto con la capacidad tecnológica de descubrir los cambios de las demandas del mercado de forma casi instantánea, redujeron la necesidad de mantener productos almacenados y de inventarios. La acumulación flexible se ha convertido en el principio económico motor.

En cuanto a lo político y organizacional, la necesidad de flexibilidad y de repuesta rápida se ha reflejado en la capacidad descentralizada de decisión, en estructuras de tomas de decisión más uniformes y menos jerarquizadas, en una especialización reducida. Los roles y funciones cambian constantemente en redes dinámicas con capacidad de respuestas cooperativas ante sucesivos e imprevisibles problemas y oportunidades. En el plano de lo personal, se da la posibilidad de una creciente potenciación individual. Sin embargo, la falta de permanencia y de estabilidad han provocado crisis en las relaciones interpersonales, dado que carecen de anclajes en tradiciones u obligaciones que garanticen seguridad, certidumbre y continuidad.

Finalmente, los avances en las telecomunicaciones, la divulgación más amplia y rápida de la información han llevado al cuestionamiento de antiguas certezas ideológicas, a medida que se constatan otras formas de vivir. Así, se ha puesto en duda la certeza científica por la velocidad en el cambio de la información divulgada. De hecho, hacia la segunda mitad del siglo XX en el marco de la posmodernidad, se desarrollaron diversas contribuciones que llevaron a cimentar los cuestionamientos acerca del carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento moderno

Del panorama anterior destacamos principalmente la crítica a la idea del sujeto trascendental, unidimensional, teleológico, universal, logrado y centrado. En este sentido, la razón (logocentrismo) como principio de búsqueda y verdad dejó de ser el centro de los discursos del conocimiento. Se debatió entonces acerca de la imposibilidad de establecer un fundamento último a propuestas epistemológicas, ontológicas, políticas, éticas y estéticas. Las perspectivas posmodernas comenzaron a articularse con las luchas emancipatorias (multiculturalidad, género, antirracismo, biodiversidad, ecología mundial, etcétera). Entre otras consecuencias, ya no fue posible sustentar el argumento de la historia como proceso unitario con un centro fijo (p. ej., Occidente), y la temporalidad ya no fue vista como medición unitaria universalizante (p. ej., el año cero cristiano). Sin embargo, se ha concluido que no es posible hablar de un abandono total del pensamiento moderno, sino de una nueva matización de sus temas y categorías. En adelante, se ha considerado entonces que ningún discurso en sí mismo tiene una significación unívoca y fija, sino relacional. Por otra parte, la condición posmoderna tampoco ha implicado un cambio total de los valores, ni la sustitución de un discurso iluminista por otro nuevo, sino un debilitamiento del carácter absoluto de los significados y valores del discurso, sea éste el que fuere.

En el panorama actual, el mundo se nos presenta como un espacio de movimientos vertiginosos, rápido, comprimido, incierto, complejo e inseguro. Plantea problemas y retos en los diferentes sistemas sociales, especialmente en el educativo. La incertidumbre científica, la compresión del tiempo y del espacio provocan cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación del trabajo de los sujetos, especialmente de los profesores de todos los niveles educativos.

2. BREVE ESBOZO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Para la contextualización de la formación de docentes del nivel superior en México es importante ubicar también el papel de la política educativa de Estado para este nivel, a fin de comprender su vinculación con el quehacer docente y las repercusiones observadas. Así, en un breve esbozo encontramos que a partir de la tercera década del siglo XX mexicano, la política educativa para la educación superior mostró virajes y matices diversos. Desde el impulso decidido del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) para la educación tecnológica en los niveles medio y superior que garantizara la industrialización del país con la creación del Instituto Politécnico Nacional, pasando por los gobiernos de los años cuarenta a sesenta en los que la universidad mexicana se consolidó como organismo público, afianzando su carácter de institución nacional orientada a apoyar y fortalecer la unidad nacional, además de impulsar el modelo de desarrollo económico definido.

Por ejemplo, entre otras acciones esta iniciativa sentó el precedente de una etapa de correspondencia entre la política estatal, las demandas sociales y el desarrollo de la educación superior. Asimismo, se observó como característica general de la política educativa para este nivel, la orientación de los proyectos académicos hacia el crecimiento y desarrollo interno de las universidades, escuelas e institutos, atendiendo además las demandas inmediatas de la sociedad y el equilibrio de las relaciones con el Estado. Sin olvidar los conflictos sociales que prevalecieron principalmente en los años sesenta en México (entre otros las luchas sindicales de campesinos, maestros y médicos, así como el internacionalmente conocido movimiento estudiantil del 68), la educación superior en esta etapa atravesó por un proceso de expansión y socialización ligado al proyecto de modernización del país que configuraba un nuevo tipo de sociedad. Lo anterior en el sentido de que se observó incluso un mayor interés por parte de las clases media y media baja para ingresar al nivel superior, como vía de movilidad socioeconómica. Esta situación influyó, por una parte, en un incremento notable de la matrícula y en la expansión de los servicios educativos públicos y, por otra parte, en una mayor participación del sector privado en este ámbito que llevó a fortalecer la educación privada en este nivel. Asimismo, se observó una serie de políticas de ampliación del presupuesto por parte del gobierno hacia las dependencias universitarias.

No obstante el avance perfilado para la educación superior mexicana, desde 1966 y hasta 1970 era evidente el desequilibrio de los intereses políticos gubernamentales frente a la posición ideológica de la población universitaria, lo que dio como respuesta del aparato estatal la restricción presupuestal combinada con la intervención policiaca y militar en los centros universitarios, situación con la que cierra esta etapa en la historia contemporánea no sólo de las universidades sino de la política nacional.

Durante los años setenta e inicio de los ochenta, en la política para la educación superior se observó un financiamiento estatal intenso y sostenido a las instituciones de educación superior. Para ello se impulsó la desconcentración institucional y la creación de nuevas instituciones universitarias con modalidades educativas alternativas y subsistemas técnicos diversos, ampliándose entonces la oferta de servicios educativos. Lo anterior conllevó a un crecimiento sin precedente de la matrícula universitaria, aspecto que durante los años setenta fue considerado como el criterio principal para otorgar mayor presupuesto a las instituciones de educación superior.

Así, el esquema estratégico de "patrocinio benigno con débiles intentos de planificación" que caracterizó a esta etapa de la política educativa mexicana, dio cuenta de la notable expansión que tuvo el sistema de educación superior (crecimiento gradual de universidades, escuelas e instituciones, aumento en el número de carreras profesionales, crecimiento de la planta académica, ampliación de infraestructura institucional).

Esto último, sin perder de vista que el Estado mexicano canalizó recursos a las universidades en atención a razones principalmente de orden político; no obstante, la política educativa para las instituciones de educación superior trató de ajustar los intereses institucionales en relación a sus demandas académicas.

Y si bien el gobierno enfatizó la importancia de la autonomía de las universidades, en los hechos esta situación afianzó la centralización política y financiera estatal en su vínculo con las instituciones de educación superior. En este contexto, al ampliar la oferta educativa en favor del desarrollo nacional se modificaron las relaciones entre la educación superior y aparato productivo.

Finalmente, durante las dos últimas décadas ha sido evidente la inconsistencia de políticas de apoyo decidido a la educación superior, toda vez que este nivel ha quedado relegado en la agenda gubernamental. Los diferentes cambios ocurridos en este periodo no pueden ubicarse como acciones estratégicas de un programa global o de un conjunto coherente de políticas. Sin embargo, estas modificaciones en la planeación sentaron el precedente de un nuevo contexto de políticas que cobraron fuerte impulso principalmente en los años noventa y al inicio del nuevo milenio. Tal es el caso de los cambios en el financiamiento gubernamental para las instituciones educativas, pues un rasgo característico de este periodo ha sido la reducción drástica del gasto público a las universidades e instituciones de educación superior, acompañada del impulso de una estructura pesada de planeación ante el pago de la deuda pública y el reordenamiento de las condiciones macroeconómicas.

En este sentido se considera que el Estado ha adoptado una actitud de negligencia política hacia la educación superior. Así, en este marco han sido principalmente las universidades públicas las que se han visto afectadas por severos procesos de deterioro aunados al recorte financiero impuesto y a la ausencia de una estrategia directiva, lo cual ha dejado a cada institución la responsabilidad de adaptarse a las condiciones de restricción generalizada. En consecuencia, la crisis económica ha afectado significativamente el ejercicio de las actividades básicas de este nivel: docencia, investigación y extensión universitaria.

Por otra parte, el esquema de planeación que ha prevalecido desde mediados de la década de los setenta es el de la departamentalización, con tareas de planeación, organización, administración y evaluación para un mayor control e integración de las universidades e instituciones de educación superior que, por lo general, se apegan a la estructura del modelo tradicional de universidad. Asimismo, a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta se implantaron propuestas generalizadas de auto-evaluación institucional y evaluación para determinar la calidad y la eficiencia de las instituciones, esto último sin considerar la especificidad sociohistórica ni las demandas particulares de cada universidad y/o institución.

A partir de entonces, la evaluación y el financiamiento se han convertido en los instrumentos clave de las políticas públicas, formando parte de discursos oficiales, programas y debates en los que la eficiencia, la calidad y la racionalización se esgrimen como argumentos de base para criticar duramente a las instituciones públicas y justificar las reformas y recortes considerados pertinentes. A modo de contraste simplificado, a las instituciones privadas se les ubicó como competitivas y eficientes favoreciendo en parte al crecimiento de su matrícula.

Actualmente, el panorama nacional de la educación superior revela una situación crítica generalizada en aspectos fundamentales como las formas de organización y coordinación del sistema y de sus instituciones, las funciones académicas, las estrategias de financiamiento y su pertinencia en el marco de los modelos de

desarrollo económico, los mercados de trabajo y las expectativas de los diversos actores sociales (sectores, grupos, organismos) hacia la educación superior.¹

En síntesis, desde una mirada general sobre la educación superior mexicana puede decirse que el Estado —a través de la política educativa oficial observada a lo largo de poco más de ocho décadas— ha buscado establecer una vinculación más directa entre universidad, productividad económica y mercado laboral, en principio en favor de la estabilidad de la economía nacional. Sin embargo, es evidente que este complejo de estrategias impulsado durante los últimos veinticinco años ha resultado congruente con el nuevo papel de un Estado mínimamente interventor (benefactor) y cada vez más evaluador, en coexistencia con otras acciones que son el producto de la inercia del papel tradicional de un Estado centralizador. Así, sobresale el apoyo sin restricciones a un proceso nacional de evaluación junto con el impulso a procesos y procedimientos diversos de acreditación, a través de los cuales se busca asegurar pública e internacionalmente la solvencia académica y un lugar preferencial en los llamados *rankings* mundiales de las instituciones de educación superior, así como de los programas académicos que éstas ofrecen.

3. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO

Una vez esbozado el encuadre de la política educativa mexicana para la educación superior, pasaremos a caracterizar brevemente el origen y desarrollo de la formación de docentes de este nivel. Como dato de interés, en el caso de la formación normalista para los niveles básico y medio, esta última se ha desarrollado bajo el control gubernamental centralizado a través de entidades y estrategias diversas y con una marcada tendencia al aumento del poder del Estado y particularmente del gobierno federal.² En contraste, en el caso de la formación docente del nivel superior, dicho poder no ha implicado un intento por asumir un control directo de los espacios institucionales de formación.

Ahora bien, al considerar que el desarrollo de esta actividad en nuestro país comprende casi un siglo en la historia de la educación del México contemporáneo, podemos observar la presencia de una tradición³ (Cf. Rojas, 1998), cuatro tendencias formativas (Cf. Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996), y una modalidad emergente de innovación, a modo de contar con un esquema de categorización que agrupa las

¹ Entre los rasgos más sobresalientes que caracterizan esta situación pueden mencionarse los siguientes: estancamiento de la cobertura del sistema con las presencia de serios desequilibrios entre las preferencias de la demanda y en las ofertas educativas; diversificación de la red de servicios educativos así como de la oferta regional de educación superior y tecnológica, sin apego a normas comunes de calidad profesional y académica, y ligada a la pérdida de orientación en los proyectos formativos que ofrecen los sistemas educativos; expansión del sector privado especialmente de las instituciones privadas aisladas que de las consolidadas, situación que pone en duda su calidad al estar exentas de cualquier procedimiento público de regulación y acreditación; crecimiento desmesurado de la planta académica y deterioro salarial de los académicos; fuertes carencias formativas de docentes, profesionales y técnicos especializados para afrontar la crisis nacional; opacidad y deterioro del sindicalismo universitario; vínculos precarios entre las instituciones y el entorno económico, social y cultural. Estos y otros problemas que ya pesaban desde las décadas anteriores se han evidenciado aún más con la apertura comercial de México y la creciente participación de los organismos internacionales en la definición de políticas educativas para el nivel superior. Cf. Rojas, 1998: 34-66.

² Además de las escuelas normales públicas y privadas establecidas en todo el país, el Estado mexicano creó en 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con el propósito de capacitar a los maestros en servicio en las escuelas primarias federales, especialmente a los que carecían del título respectivo mediante cursos por correspondencia de enseñanza normal. En 1964 se transformó en el Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio, y finalmente en 1971 se convirtió en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, entidad que además del programa de titulación ofreció otros servicios de atención y asesoría a docentes en ejercicio, seminarios y cursos de nivelación y actualización a docentes. Cf. Rojas, 2005: 74.

³ Nos apoyamos aquí en las categorizaciones puntuales de "tradición" y "tradición académico-disciplinaria". Por "tradición", y siguiendo a Liston y Zeichner (1993: 26), ubicamos "...un argumento que se mantiene a lo largo del tiempo en el que se definen y redefinen ciertos acuerdos fundamentales en relación con dos tipos de conflictos: los que se producen con críticos y enemigos externos a la tradición que rechazan todos los aspectos de aquellos acuerdos fundamentales o, al menos, algunos clave, y los debates internos, interpretativos, a través de los cuales se expresan el significado y la base racional de los acuerdos fundamentales y mediante cuyo progreso se construye la tradición". En cuanto a la categoría de "tradición académico-disciplinaria", y de acuerdo con J. J. Brunner (1985: 32) entendemos: "...una tradición intelectual sumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas".

argumentaciones de grupos académicos en torno a un modelo ideal de docente, la puesta en marcha de propuestas formativas y los referentes teóricos que las sustentan. En el plano internacional, encontramos también que autores como Pérez Gómez (1987), Liston y Zeichner (1993) e Imbernón (1998) han reformulado diversas consideraciones sobre la formación docente, enmarcadas desde la distinción de tendencias formativas y de profesionalización con características plenamente identificadas, las cuales se enlazan con el caso mexicano para apoyar el análisis y la comprensión de las mismas. Veamos ahora la siguiente caracterización.

a) Tradición de la docencia de cátedra. Primeramente y de acuerdo con Rojas (1998: 80), la tradición corresponde a la docencia de "cátedra" la cual, vista en términos de una tarea disciplinaria, representó la forma por excelencia de transmitir y compartir los ideales intelectuales y las ambiciones explicativas de una comunidad científico-académica, reproduciéndolos a través de la enseñanza, el dictado de cursos o la exposición oral, los textos escolares y los escritos de intención disciplinaria. Observamos entonces cómo por vía de la cátedra, el corpus discursivo de las diferentes disciplinas –presentadas como asignaturas o cursos– se sostuvo durante largo tiempo en un plano meramente formal y sin mayor vinculación con el avance sustantivo del conocimiento mediante la realización de estudios empíricos y la construcción de teorías. Su presencia constituyó una mera formalidad y con fines principalmente docentes, aunque esto implicó que los ideales intelectuales llegaran a vaciarse casi de contenido por su manejo puramente ritualista.

En su momento, la impartición de la cátedra pugnó y logró la representación oficial de la docencia en el nivel superior, entendida como profesión. En cuanto a sus inicios en México, la formación de docentes en educación superior estuvo articulada con la instauración de los estudios de pedagogía en el ámbito universitario. Históricamente, la formación de profesores de este nivel se instauró en 1910 con el establecimiento de la Universidad de México, en el escenario político y académico de la Escuela de Altos Estudios como proyecto histórico de don Justo Sierra y don Ezequiel A. Chávez. Más precisamente, esta preparación tuvo sus inicios en el año de 1913 con la impartición de la cátedra "La ciencia y arte de la educación, con psicología y metodología general", a la cual siguió la incorporación de cursos diversos (Ducoing, 1991).

Ya situada junto con los estudios de pedagogía en el ámbito universitario, la preparación de docentes era ofrecida en tres entidades académicas distintas (Escuela Nacional de Altos Estudios: 1910-1924, Escuela Normal Superior: 1924-1934 y Departamento de Ciencias de la Educación: 1934-1954) y consistió básicamente en una formación orientada al ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Sobre la base de la impronta normalista, dicha preparación sentó el precedente para situar el campo pedagógico como la disciplina académica que habría de formar profesionales en docencia bajo un espectro *sui generis* de grados académicos institucionalizados. Para entonces los títulos ofrecidos fueron los siguientes: 1) profesor universitario, maestro y doctor en ciencias de la educación (1920); 2) carreras de director de escuelas primarias e inspectores de escuelas (1922); 3) profesor universitario para las escuelas secundarias, preparatorias y normales (1924); 4) carreras de directora e inspectora de jardín de niños (1930); 5) carreras de director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural y trabajador social (1928); y 6) maestro en ciencias de la educación (1934-1954) (Ducoing, 1991).

En este sentido, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sido reconocida como la entidad institucional universitaria más antigua a cargo de la formación de docentes de nivel superior, y sus antecedentes pueden ubicarse en dos fechas importantes: 1) 1923, con

los cursos de capacitación impartidos por la Facultad de Altos Estudios a profesores de enseñanza media; 2) 1955, con la creación de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras.

En 1934 la Escuela Normal Superior se separó de la Facultad de Filosofía y Letras y pasó a constituir en lo formal una entidad con finalidades distintas a las del Departamento de Ciencias de la Educación, y posteriormente del Colegio de Pedagogía de la propia facultad. De hecho, desde 1929, la Escuela Normal Superior adoptó un reconocimiento propio e independiente como escuela destinada a la formación de profesores de los niveles medio y superior y la especialización (maestría) en la carrera docente como profesor, director e inspector, contando para tal efecto con un plan de estudios de orientación académica distinta a la de los otros estudios de la facultad. A partir de 1934 y después de atravesar por una serie de conflictos políticos, académicos y administrativos, la formación de docentes para el nivel de educación secundaria quedó exclusivamente a cargo de la Escuela Normal Superior, desde entonces como dependencia de la Secretaría de Educación Pública.

Bajo esta serie de disposiciones, la Escuela Normal Superior formalizó –por una parte– los saberes educativos y pedagógicos orientados específicamente a la formación de docentes de enseñanza media; por otra parte, esta institución se articuló e influyó en el sistema educativo logrando incluso consolidar un mercado profesional para sus egresados. Al separarse la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional, los estudios de maestría en ciencias de la educación –y posteriormente, de pedagogía– impartidos en la facultad de Filosofía y Letras se limitaron a una formación docente para la educación superior aunque de menor nivel académico, en comparación con la preparación impartida por la propia Normal Superior. Esta situación prevaleció por lo menos hasta finales de los años sesenta.

b) Tendencia de la tecnología educativa. Por cuanto a las tendencias, ubicamos la primera de ellas denominada de la tecnología educativa la cual se sitúa a principios de la década de los setenta en el marco de una serie de reformas en el sistema educativo mexicano y, en particular, de una política de expansión notable de la oferta educativa para los niveles medio superior y superior. Para ese momento la incorporación de nuevas tecnologías aplicadas a la educación llegaba a México, por lo que la enseñanza audiovisual y la televisión educativa representaron una alternativa ante el aumento de la demanda de educación superior. En este contexto se crearon en la UNAM dos entidades de formación docente *ad hoc*: el Centro de Didáctica (1970) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1972), mismos que para 1977 se fusionaron dando lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Esta última entidad funcionó a lo largo de dos décadas atendiendo la demanda de formación docente del nivel superior dentro y fuera de la UNAM, e incluso vinculada a otras instituciones educativas de latinoamericanas.

Fue en este mismo periodo de implantación de políticas de modernización de la educación superior en el que tuvo lugar la expansión de licenciaturas en educación en todo el país, en diversas instituciones públicas y privadas y bajo una amplia variedad de denominaciones institucionales (p. ej., pedagogía, educación, ciencias de la educación, docencia y docencia universitaria, entre otras). De hecho, el Estado mexicano impulsó la creación de dependencias de apoyo a las universidades y proporcionó infraestructura para el desarrollo de las innovaciones en la formación pedagógica de los docentes de nivel superior. Mención especial merece la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, con sedes en todo el país. En su establecimiento se consideró el diseño de estrategias curriculares centradas en la reflexión de la docencia para otorgar título de licenciatura a los docentes en servicio que carecían del mismo. Para 1984 las escuelas normales se convirtieron en instituciones de educación superior y con ello sus egresados obtendrían a partir de entonces el grado de licenciatura con nuevos planes de estudios, principalmente enfocados en el análisis y la reflexión sobre la actividad docente.

Cabe destacar que, a diferencia de la separación que prevaleció entre la formación normalista y la docencia universitaria en las décadas precedentes, para este periodo observamos un entrecruzamiento en ambos sectores a través de personajes e ideas que se intercambiaron ampliamente, a partir de la formación pedagógica para los profesores universitarios y la profesionalización de la formación inicial y actualización para los docentes de educación básica, lo que influyó notablemente en el desarrollo del campo de conocimiento de la pedagogía mexicana.

Por otra parte, en esta tendencia y de acuerdo con Serrano (2007:12) la denominación de tecnología educativa responde a la llegada de una corriente ideológica educativa impulsada a través de proyectos estatales y de organismos de cooperación internacional (OEA). Al interior de esta corriente el autor distingue al menos tres posicionamientos que caracterizaron la formación docente de ese periodo: 1) afición por la tecnología educativa; 2) oposición y sostenimiento de la tecnología educativa; y, 3) incorporación de las nuevas tecnologías.

c) Tendencia de la profesionalización de la docencia. A mediados de los años setenta y propiamente en el ámbito universitario surgió la perspectiva de la docencia como actividad profesional, teniendo como referente dos condiciones particulares: por una parte el movimiento sindical que apoyó la lucha por mejoras laborales dando lugar a la definición de la figura de "trabajadores de la educación" y, por otra parte, la puesta en marcha de diversos proyectos curriculares, de investigación, de formación y actualización de docentes. A lo largo de poco más de veinte años, la profesionalización de la docencia comprendió el desarrollo de al menos cinco vertientes: 1) el modelo de docencia, en 1978; 2) la didáctica crítica, en 1986; 3) ampliación en la formación disciplinaria, en 1987; 4) la formación docente ligada a la problemática curricular, en 1977; y, 5) el análisis de la práctica docente desde el saber de la comunidad, en 1883 (Serrano, 2007:14). De hecho, esta tendencia es la que más se ha difundido en México, dando lugar a una mayor producción de propuestas formativas, reportes de investigación y textos diversos.

En este espectro encontramos que la formación del docente de nivel superior estuvo permeada por contenidos diversificados que comprendieron el diseño instruccional, el diseño curricular, el regreso a los autores clásicos y el surgimiento de la llamada "didáctica crítica", las temáticas vinculadas con las dinámicas para el trabajo grupal, la investigación en educación, el diseño y la aplicación de materiales didácticos y recursos tecnológicos. En una perspectiva general, los argumentos sobre el trabajo profesional en la formación de docentes abarcaron propuestas diferenciadas a lo largo de poco más de veinte años; pues si bien por una parte se sitúan las referencias al trabajo profesional desde el ángulo de las disciplinas, por otra parte están las referencias sobre la docencia como actividad profesional que busca no sólo el reconocimiento académico-institucional sino el social, y particularmente la reivindicación económica (Serrano, 2005:187).

d) Tendencia de la relación entre docencia e investigación. Situada en la década de los ochenta, esta tendencia surgió como una franca oposición a la tecnología educativa como soporte para la formación de docentes de educación superior. Se diferenció de la tendencia de profesionalización al refrendar como argumento eje la necesidad de articular la investigación con la docencia, siendo la primera base y directriz de la segunda, con marcadas diferencias para este tratamiento entre el gremio normalista y el universitario. De hecho, fue en 1984 con la transformación de las escuelas normales en instituciones de educación superior cuando se inició el debate sobre las funciones universitarias de docencia, investigación y servicio, dando lugar a tres posicionamientos a propósito de esta articulación: 1) el análisis del enlace de las funciones en las instituciones de educación superior; 2) el amalgamamiento de la

docencia y la investigación en la práctica educativa; y, 3) el papel de la investigación en el desarrollo académico de los docentes (Serrano, 2005:227 y ss.).

Destaca aquí la búsqueda de una "formación integral" del docente como agente activo, participativo e innovador abarcando la disciplina y las estrategias de enseñanza, que derivara en una elevación de la calidad de la educación. Bajo esta lógica se crearon centros especializados, se desarrollaron proyectos formativos diversos, o bien, se refuncionalizaron instituciones (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996:259 y ss.). La variedad en los resultados de las investigaciones que dan cuenta del asentamiento de esta tendencia, refleja algunos de los problemas que han dificultado el desarrollo de la investigación como soporte rector y acompañante del quehacer docente en la práctica educativa. Así por ejemplo se indican, entre otros, los dos más importantes: carencia de una tradición y una cultura de la investigación rigurosa de la práctica docente; y falta de infraestructura institucional y laboral para la realización de este tipo de actividades.

e) Tendencia de la formación intelectual del docente. Más que el desarrollo de experiencias concretas que dieran cuenta de esta categorización, Serrano (2005:238; 2007:17) reconoce que durante los años ochenta, noventa y principios del nuevo milenio la influencia de un "ideal, anhelo o proyecto de algo posible" se hizo evidente en los trabajos de autores que, al debatir oponiéndose a la tecnología educativa como modelo y soporte de la formación de docentes, han reivindicado la importancia y la necesidad de la preparación de los profesores sobre bases teóricas y metodológicas que guíen la reflexión sistemática en la construcción de la práctica educativa cotidiana, analizando de manera permanente los referentes de la actividad profesional así como el papel que los docentes cumplen en el contexto sociohistórico.

Una argumentación nodal en esta tendencia se ha derivado de las aportaciones de Donald Schön (1998), autor que debate contra la racionalidad técnico-instrumental anteponiendo la propuesta de formación denominada "profesional reflexivo" en la que la preparación teórica y práctica esté sustentada esencialmente en la investigación, y en una posición constructivista de la realidad anticipando una práctica eficaz y ética (*practicum reflexivo*). No obstante lo ambicioso de su aspiración, esta tendencia no refiere la materialización de sus propuestas en la creación de espacios institucionales, centros y/o programas específicos en nuestro país.

*f) Modalidad innovadora de la formación docente basada en competencias.*⁴ Hacia la primera mitad de la década de los noventa y en el marco de la política gubernamental denominada como "la modernización educativa", se da un claro y decidido repunte de la tecnología educativa presentado bajo la lógica de "el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo", además de articularse con las demandas de formación de egresados para su incorporación en el mundo del trabajo. De hecho, a principio de los noventa en México se hablaba ya de la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), inicialmente como modalidad formativa para el nivel medio superior.

⁴ Conceptos como capacitación o calificación han sido utilizados al referirse a la preparación para realizar una ocupación o profesión específica. La inclusión del término "competencia" en relación con el desempeño laboral, ha llamado notablemente la atención; autores especializados han aportado múltiples elementos de análisis que amplían esta panorámica, de la cual conviene destacar el lugar del proyecto de formación profesional universitaria, definido institucional y oficialmente, en el modelo de la EBNC. Asimismo, el manejo de la noción de "competencia" para el desempeño laboral está ligado al conjunto de cambios estructurales en los procesos productivos ocurridos desde la segunda mitad de este siglo. En el contexto actual, con un claro predominio de los cambios acelerados en la producción económica (globalización, tercera revolución científico-tecnológica-industrial, participación de empresas y organismos financieros multinacionales en el control productivo), ha surgido un complejo de condiciones que desequilibra los sistemas establecidos de trabajo para la producción automatizada en serie y de preparación para el mismo. En esta gama coexisten y se contraponen los enfoques de la organización taylorista, lo mismo que el fordismo y del modelo productivo japonés (toyotismo). Lo anterior vuelve más incierto el panorama de la formación profesional y del mercado laboral, especialmente para los países en desarrollo. Cf. Rojas, 1999: 45 y ss.

Considerando el giro en la política gubernamental en cuanto al vínculo educación-empleo, el enfoque de la EBNC para todos los niveles educativos fue impulsado en forma decidida en los últimos quince años, con especial énfasis en la preparación de docentes.

En relación con la educación superior, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) han definido políticas y directrices diversas, bajo cuya orientación se han implantado políticas nacionales tendentes a garantizar el cumplimiento de criterios rectores tales como la calidad académica, la modernización administrativa, la vinculación universidad-sector moderno de producción y, por consiguiente, la implantación de modelos curriculares basados en normas de competencia, estándares y exámenes de certificación. Actualmente se habla con insistencia de la implantación del enfoque de competencias en la formación de docentes de educación, aunque sin contar todavía con una clara idea de lo que esto significa. De entre los soportes elegidos para fundamentar su aplicación se han retomado los trabajos del sociólogo suizo Philippe Perrenaud sobre la profesionalización de los docentes y la evaluación de los estudiantes.

De acuerdo con este autor (2004:7-16) la preparación del docente habrá de comprender diez bloques de competencias enunciadas en los siguientes términos: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5) trabajar en equipo; 6) participar en la gestión de la escuela; 7) informar e implicar a los padres; 8) utilizar las nuevas tecnologías; 9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y, 10) organizar la propia formación continua. Un análisis cuidadoso del desagregado propuesto por Perrenaud⁵ nos remite a los años setenta, esto es, la época de auge de la tecnología educativa y el desarrollo exhaustivo de objetivos educativos en el diseño de planes y programas.

Llama también la atención la importancia concedida al manejo de las llamadas TIC como condición *sine qua non* en el perfeccionamiento del perfil formativo de los docentes. Según la UNESCO (2008:2):

Hoy en día, los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; [sic] para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes, capacidades que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente. [...] Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que estos [sic] adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual.

En el caso mexicano, ante la experiencia de implantación de innovaciones impulsadas por las políticas estatales sin mediar la reflexión, el análisis de resultados y la consulta con los agentes y actores participantes, la puesta en marcha del enfoque de formación de docentes basado en competencias, e incluso del llamado "docente virtual", arrastra ya fuertes críticas de diverso orden (teóricas, metodológicas, políticas, de operatividad, entre otras), las cuales ponen en duda su solidez académica. En opinión de A. Díaz Barriga (2006:33 y ss.), no se cuenta aún con una propuesta clara sobre el enfoque de competencias que garantice una formulación curricular precisa y consistente; por consiguiente, resulta

⁵ Ver Anexo 1: "Desglose de los diez dominios de competencias básicas para la formación de docentes".

también complicado delimitar y consolidar un perfil de formación docente acorde con este enfoque, atendiendo incluso a la complejidad de la práctica educativa en el nivel superior.

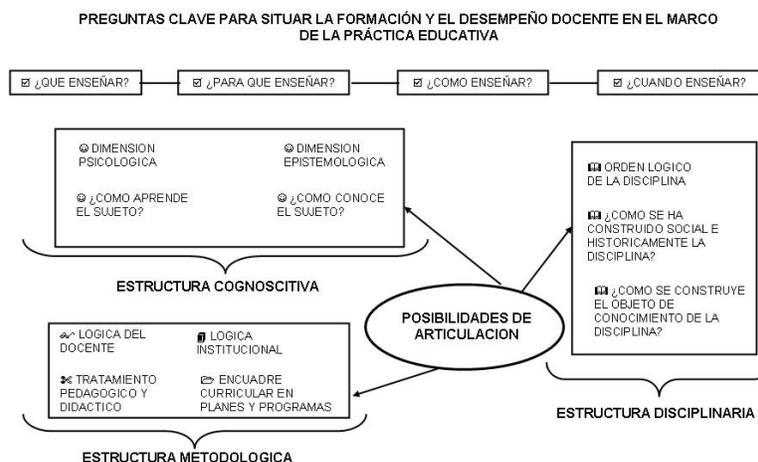
4. CONDICIONES Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR

El encuadre de las tendencias es apenas un panorama general de las condiciones por las que ha transitado la formación de docentes de educación superior en México. Sin embargo, su persistencia en la actualidad revela la coexistencia y, sin duda, la superposición, de modelos y estilos del ejercicio docente en este nivel.

Por otra parte, coincidimos con el argumento de Imbernón (1998:39 y ss.) en cuanto a la dificultad de generalizar situaciones de enseñanza consideradas como modélicas, toda vez que el despliegue del quehacer docente no consiste en enfrentar un problema tras otro, sino en manejar situaciones problemáticas contextualizadas. Un posible acercamiento a la complejidad del desempeño de los profesores del nivel superior está representado en el esquema 1, bajo la idea de la combinatoria de las diferentes lógicas que están en juego durante el desempeño del docente en la práctica educativa a partir de cuatro preguntas clave: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿cuándo enseñar? Así diferenciamos la lógica del conocimiento, la del aprendizaje, la de la enseñanza y la de la organización institucional y la normatividad local y, por supuesto, la lógica de la evaluación, cuestionando incluso las posibilidades de una mínima articulación entre todas ellas.

Ligados con todo lo anterior, destacamos otros aspectos que afectan significativamente el quehacer de los docentes de educación superior tales como la falta de reconocimiento, o bien, el desconocimiento de toda esta complejidad, las dificultades en la construcción de una identidad como docente ante la devaluación social de la profesión del magisterio, sumadas al empobrecimiento de la formación y el desempeño docentes dada la inconsistencia de las estrategias de preparación de las instancias institucionales, así como la fuerte presión que han generado las políticas oficialistas acerca de la evaluación de docentes como base para determinar los ingresos económicos del gremio.

ESQUEMA 1: NIVELES IMPLÍCITOS EN LA COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE



Ante este panorama no es de extrañar que las instituciones de educación superior cuenten con una planta docente profesional con preparación insuficiente tanto en la formación pedagógica como en las disciplinas respectivas. Otra de las fallas preocupantes es la de la implantación de criterios de admisión, capacitación, actualización y perfeccionamiento de las plantas académicas. A esto se suma una falta de apoyo presupuestal para regularizar y estabilizar a los docentes en ejercicio, así como la carencia sistemática de reconocimientos normativos para la promoción del personal académico.

Con la demarcación de esta perspectiva nos interesa proponer algunas reflexiones sobre la formación y la profesionalización de la docencia. Consideramos que actualmente ya no es posible concebir la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, sino que dicha actividad ha de tomar en cuenta la participación activa y creativa del alumno en el manejo de los contenidos, y la intervención del docente como coordinador y promotor de este proceso. El sustento para este argumento podemos situarlo en los aportes de Carr y Pérez Gómez.

Con base en Aristóteles, Carr (1999:186) apunta que es posible diferenciar tres tipos de acción humana: teórica, tecnológica y praxeológica, siendo ésta "la capacidad moral e intelectual para combinar un conocimiento de principios éticos generales con un juicio práctico sano acerca de la acción en particular que, en cualquier situación concreta constituiría una expresión adecuada de este conocimiento ético". Es aquí donde encaja la educación dado que corresponde a este tipo de actividad de carácter ético y político, y luego, a partir de este planteamiento es posible situar la formación de los docentes.

Según Carr, la preparación de los profesores tendría que equilibrar la teoría, la técnica y la praxis, en donde esta última daría a la preparación docente el potencial para equilibrar conocimientos teóricos y capacidades técnicas sobre la base de la reflexión crítica, a fin de tomar "...decisiones inteligentes y juicios astutos acerca de actuar de maneras deseables en situaciones de aula, prácticas y problemáticas" (1999:191). En conclusión, habría que considerar la formación y la práctica de la docencia como un proceso esencialmente reflexivo y de investigación para traducir contenidos académicos y valores educativos a situaciones prácticas concretas. Este precedente aportaría las bases para una praxis que articulara el trabajo del docente con las actividades de los alumnos en forma dialógica. Asimismo y considerando lo anterior, reiteramos que la práctica educativa es una entidad que se construye cotidianamente y no un simple hacer dado que implica siempre sentidos y significados enmarcados en la historia, la tradición y la ideología.

Destacamos también otro aporte de Carr, consistente en resaltar que los sentidos y significados de la práctica educativa se construyen en cuatro planos: *a)* las intenciones del profesional según su propia interpretación; *b)* el plano social, en donde surge la interpretación de los otros; *c)* el plano histórico, en donde la interpretación se relaciona con el origen histórico de una práctica educativa dada y las tradiciones que la enmarcan; y *d)* el plano político, puesto que en la práctica hay relaciones de poder, sometimiento, toma de decisiones y procesos democráticos vinculados con una ideología.

Ahora bien, de acuerdo con Pérez Gómez (1987), este autor alude a cuatro enfoques para entender la enseñanza (tradicional, de entrenamiento, naturalista, constructivo), así como a la caracterización de la práctica del docente desde las dimensiones tecnológica, heurística y ética. Es específicamente la dimensión heurística la que queremos enfatizar, toda vez que la práctica docente tiene un fuerte componente subjetivo que influye sobre las diferentes variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En palabras del autor encontramos que:

El docente no puede ser nunca un mero técnico que aplica un currículum y desarrolla técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza elaboradas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea. Cada alumno/a y cada grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad y, en concreto, está desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en el espacio y en el tiempo donde vive y evoluciona como grupo social. Intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor/a una actitud heurística, que busque todas las claves que caracterizan el aula (Pérez Gómez, 1987:100).

A partir de lo anterior reiteramos, entonces, la importancia de estrategias de formación y actualización docente vinculadas con el ejercicio del juicio práctico del profesor, a fin de situar su labor como una actividad de carácter profesional, esto último mediante un proyecto formativo permanente en las instituciones de educación superior. Sin embargo, actualmente en México son escasos los espacios para la reflexión y discusión del ejercicio de la docencia, de la preparación de quienes hacen posible la vida institucional, para no mencionar de las condiciones de estabilidad laboral y retribución económica que tanto dejan que desear.

4. COMENTARIOS FINALES

Vista como tendencia económica mundial, la globalización ha dado lugar al establecimiento de nuevas formas de producción más rápidas y eficaces, así como la transferencia de conocimiento de las instituciones educativas y de investigación hacia el sector productivo. A partir de la llamada "tercera revolución tecnológica" el mundo ha sido testigo de cambios vertiginosos encaminados hacia la construcción de la llamada sociedad informatizada. Los distintos cambios que han sufrido las sociedades y los sistemas educativos en los últimos treinta años, han transformado tanto las condiciones como las exigencias a la profesión docente.

Con el desarrollo de este trabajo hemos querido abordar una serie de reflexiones sobre las principales problemáticas que influyen en la formación y práctica docente en el nivel superior, como son la trasposición y crisis de paradigmas educativos, el predominio de la racionalidad educativa de corte clásico y técnico, así como la emergencia de condiciones sociales diversas (identidad posmoderna, multiculturalidad, ciudadanía cosmopolita, sociedad del conocimiento, formación y empleo).

El interés por abordar la formación y profesionalización docente de educación superior como objeto de investigación revela la necesidad de un debate permanente sobre la construcción de su problemática, pues más que un espacio de convergencia, la formación de los profesores puede situarse como el eje estructurante de una amplia gama de elementos, aspectos y procesos, entre los que se destacan los siguientes: los procesos socioeconómicos nacionales e internacionales, las políticas educativas verticales; las regulaciones institucionales; los mecanismos de organización y operación de los espacios educativos; los procesos de gestión y toma de decisiones; los procesos de estructura, desarrollo y evaluación curricular y, las condiciones materiales del quehacer docente.

Actualmente, con el estudio de la formación y profesionalización de docentes del nivel superior se han definido al menos dos posturas:

- a) La oposición entre la formación muy especializada, que pretende ajustar la preparación y el desempeño de los docente, con exactitud y oportunidad, a las necesidades del empleo y del aparato productivo.

- b) La formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para situar a los docentes sobre la base del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico.

En este mismo sentido nos interesa resaltar que el desempeño del docente no se reduce a un ejercicio técnico, de aplicar un currículum y desarrollar técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza elaboradas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea. Cada alumno y cada grupo construyen sus propios esquemas de interpretación de la realidad, desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en un espacio y un tiempo específicos. Intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor una actitud heurística, que busque todas las claves posibles para caracterizar el trabajo en la práctica educativa.

En nuestra opinión, la formación y profesionalización docente no necesariamente habrá de ser igual para todos los componentes del sistema de educación superior y las soluciones no son necesariamente dicotómicas. Finalmente, de esta reflexión derivamos dos retos de índole académico-investigativa. El primero consiste en diseñar un esquema formativo que prevea el vínculo entre lo general y lo aplicado, es decir, que resuelva precisamente la articulación entre los contenidos disciplinarios (teóricos, conceptuales y metodológicos de base) y los contenidos pedagógicos de soporte para el desempeño docente. El segundo se refiere a los elementos propiamente profesionalizantes para establecer la articulación de los niveles teórico, práctico y técnico del ejercicio de la docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brunner, José Joaquín (1985). *Estudios del campo científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*. Chile: FLACSO.
- Carr, Wilfred (1999). "¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro", en Tlaseca Ponce, Marta Elba (Coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN. pp. 183-194.
- Díaz Barriga, Ángel (2006). "El enfoque de las competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol XXVIII, núm. 111 México, UNAM/CESU, pp. 7-36.
- Ducoin W., Patricia (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* (tomos I y II). México: UNAM/CESU.
- Ducoin W., Patricia; Pasillas, Miguel Ángel y José Antonio Serrano (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación", En *La Investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE. pp. 221-353.
- Imberón, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. F. y K. M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1987). "Diferentes enfoques para entender la enseñanza" y "4.3 Comprender e intervenir en la escuela", en Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 6 ed., Madrid: Morata. pp. 78-81 y 95-107.
- Perrenaud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP/BAM.

- Rojas Moreno, Ileana (1998). *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía. El caso de la Carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM*. Tesis de maestría. México: UNAM/FFYL.
- Rojas Moreno, Ileana (1999). "La Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) en México, en el marco de las tendencias en políticas educativo-económicas mundiales", en Valle, Ángeles *Formación en competencias y certificación profesional*, (Pensamiento Universitario, 91) México: UNAM/CESU.
- Rojas Moreno, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México: Pomares/COMIE/CESU-UNAM.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2005). "Tendencias en la formación de docentes". En: *Sujetos, actores y procesos de formación* (tomo II). México: COMIE/IPN pp. 171-269.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2007). "Perspectivas de la formación de docentes en México". En: *X Jornadas pedagógicas de Otoño*. Memoria (tomo I). México: UPN, pp. 9-21.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres: UNESCO.

