

# LA POLÍTICA DE FORMACIÓN CONTINUA EN MÉXICO, BAJO LA LUPA DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA

CONTINUOUS EDUCATION POLICY IN MEXICO,  
UNDER THE MICROSCOPE OF  
THE NEW PUBLIC MANAGEMENT

*Gloria del Castillo Alemán*

Gloria del  
Castillo  
Alemán



Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México (Flacso México). Doctorado en Ciencias Sociales con Especialización en Ciencia Política (Flacso México). Maestría en Políticas Públicas (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco). Licenciatura en Ciencias Sociales (Instituto Tecnológico Autónomo de México).

Líneas de investigación: análisis de políticas de educación superior y educación básica, desde un enfoque de política pública; políticas públicas y gobernanza local en la educación; cambio institucional y evaluación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: [gloria@flacso.edu.mx].

## RESUMEN

Este artículo muestra que la política de formación continua en México, desde su formalización en 1993 hasta la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio en el año 2008, ha seguido la misma ruta de modernización de la gestión de las políticas públicas en México, respondiendo a la adopción y adaptación de la lógica de la Nueva Gestión Pública, pero sin asegurar que la formación continua registre un impacto efectivo en los aprendizajes. Bajo esta premisa, los alcances y resultados de la política de formación continua son más visibles en el cumplimiento de metas cuantitativas y requisitos, en detrimento de la calidad educativa.

**Palabras clave:** política de formación continua; Nueva Gestión Pública; calidad educativa; investigación de políticas.

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to show that the continuous training teacher's policy in Mexico, since its formalization in 1993 until the creation of the *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio* in 2008, has followed the same path of modernization management of public policies in Mexico, which responds to the adoption and adaptation of the logic of New Public Management without ensuring that the training record a real impact on the students learning. From the above, the scope and results of continuous training policy indicators are dimensioned to coverage and eligibility, to the detriment of educational quality.

**Key words:** continuous training teacher's policy; New Public Management; educational quality; policy research.

Como resultado de los problemas económicos que enfrentó América Latina durante la década de 1980, los gobiernos nacionales de esta región emprendieron una reforma del Estado tomando como referencia el paradigma emergente de la administración pública denominado Nueva Gestión Pública (NGP), un modelo impulsado por diversos organismos internacionales que fomentaba la eficiencia y eficacia en la prestación de los servicios públicos; los servicios educativos en México no fueron la excepción (Del Castillo y Azuma, 2009).

La gestión del sistema educativo mexicano, junto con sus respectivas políticas, se ha visto permeada por la NGP desde finales de los ochenta y con mayor énfasis en los últimos doce años. Ello ha implicado que las reformas y los cambios orientados hacia la calidad respondan a la lógica de este paradigma, a través de la adopción de algunos de sus principales postulados y herramientas.

Este trabajo se organiza en tres partes. La primera corresponde al planteamiento general del tema y a la especificación de la aproximación

teórico-metodológica (desde la cual se mostrará la influencia de la NGP en la política de formación continua). En seguida, se muestra de qué forma ciertos postulados y ciertas herramientas de la NGP orientan el sentido de la política de formación continua. Finalmente, se ofrecen algunos de los principales resultados que muestra que la adopción y adaptación de la NGP se ha constreñido, en mayor medida, a aspectos técnico-organizacionales visibles a través de indicadores de cobertura quedando, en un segundo plano, la pertinencia de la formación continua.

## 1. INTRODUCCIÓN

Dentro del sistema educativo mexicano y, en particular, en el subsistema de educación básica, existe un conjunto de políticas orientadas a revertir el bajo nivel educativo en el desempeño académico <sup>1</sup> de los alumnos de educación básica. Estas políticas constituyen la estrategia gubernamental de la educación básica para mejorar los niveles de calidad educativa con equidad; de esas políticas, destacan cinco: gestión escolar; diseño curricular; educación indígena; libro de texto gratuito, y formación continua. Esta última es de especial importancia debido a su naturaleza transversal, en el sentido de que la profesionalización de la formación continua del magisterio en servicio <sup>2</sup> es indispensable al realizarse reformas y cambios en el resto de las políticas. Los maestros frente a grupo son responsables de llevar al aula los nuevos contenidos curriculares con modernos enfoques pedagógicos, y son ellos los que emplean los libros de texto como apoyo fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como el objetivo de este artículo es mostrar la influencia de la NGP en la política de formación continua —particularmente en el Programa

<sup>1</sup> Actualmente, el desempeño académico de los alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se mide a través de un examen nacional estandarizado denominado Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace). Por ello se asume el concepto de logro educativo como sinónimo de niveles de calidad.

<sup>2</sup> Para efectos de este trabajo, se considera que la profesionalización de la formación continua comprende básicamente tres aspectos: la nivelación (remontar las deficiencias de la formación inicial); la actualización (estar al día en las innovaciones educativas), y la superación profesional (se orienta a trayectos formativos de más largo aliento como las especialidades y los estudios de posgrado).

Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), hoy sustituido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP)—, una de las principales interrogantes que subyacen en el interés de esta investigación es revelar hasta qué punto la influencia de la NGP ha contribuido a generar cambios que favorezcan la pertinencia de la formación continua<sup>3</sup> y con qué tipo de resultados.

El análisis tuvo como referencia teórico-metodológica lo que Harold Lasswell (1971) concibió como el conocimiento *del* proceso de las políticas. Desde esta perspectiva analítica, lo relevante es reconstruir la lógica de la toma de decisiones y el diseño de políticas consecuente de dichas decisiones, a fin de contar con evidencia que permita comprender los propósitos y alcances de las políticas públicas y, en consecuencia, saber qué tipo de resultados esperar. A diferencia del análisis de políticas (*policy analysis*), cuyo propósito central es evaluar las políticas en un sentido estricto, el estudio de las políticas (*policy studies*) —como también se le conoce a la perspectiva analítica aquí adoptada— señala como objetivo conocer y comprender el proceso de las políticas (de ahí su naturaleza más cualitativa que cuantitativa). En este sentido, cabe señalar que el estudio de políticas aquí presentado no busca ni corresponde a una evaluación de impacto.

El presente trabajo desea contribuir a señalar la ausencia de investigación educativa bajo una perspectiva de política pública. Esta mirada asume que no es posible incidir y cambiar los resultados en términos de calidad, sin conocer detalladamente cómo se deciden las políticas, cómo se diseñan e implementan, y con qué resultados. Desde el campo de política pública, se sostiene que la brecha entre diseño y resultados de las políticas, guarda una estrecha relación con el proceso de las políticas y en particular con la fase de implementación (Hill y Hupe, 2009). En este marco de reflexión se ubica el planteamiento central y la propuesta de esta investigación.

<sup>3</sup> Aquí se asume que la pertinencia debiera responder a las necesidades y exigencias que los profesores y directivos enfrentan en sus funciones y responsabilidades cotidianas dentro de escuelas y aulas.

La tesis de este artículo es que, en el caso de México, no obstante la adopción de algunos postulados y herramientas de la NGP en el diseño e implementación de la política de formación continua —con el fin de lograr una gestión eficiente y eficaz a favor de la calidad educativa—, se han marginado objetivos centrales tales como la pertinencia en la formación, la realización de una evaluación efectiva de los profesores en función de los aprendizajes, y el seguimiento efectivo de las acciones de política pública. En su lugar, se privilegian la cobertura y la cantidad junto con la evaluación y el seguimiento, pero estos últimos acotados al mero cumplimiento de requisitos.

La NGP (cuyo auge data de la década de los ochenta) corresponde a un modelo de gestión y organización en beneficio de la eficiencia y eficacia. Asume que la eficacia es posible a partir de modelos de gestión descentralizados en donde concurren lo público y lo privado en la oferta de servicios públicos, bajo estructuras más horizontales y con una fuerte guía por parte de herramientas como la planeación y la evaluación; mientras que la eficiencia se asegura mediante procesos de transparencia y rendición de cuentas. Dicho de forma breve: la NGP responde a una racionalidad económica instrumental porque el diagnóstico de la década de los ochenta —ante la no resolución de problemas públicos— se focalizó en las fallas en la gestión, organización y operación de los aparatos de la administración pública.

## **2. LA POLÍTICA DE FORMACIÓN CONTINUA ENTRE LA NGP Y LA CALIDAD**

La evidencia que muestra la influencia (más no el impacto) de algunos postulados y herramientas de la NGP, en el diseño e implementación de la política de formación continua, proviene de dos tipos de información. En primer lugar, al reconstruir la evolución de la política de formación continua desde 1993 hasta la actualidad, es posible recuperar el sentido y la forma de cómo se ha adoptado y adaptado la lógica de la NGP; y, en segundo, al rescatar las decisiones y medidas de política pública patentes en el discurso y en el diseño de la política de formación continua. Ambos aspectos se encuentran en los planes sectoriales de educación y en los documentos oficiales que han dado vida a esta política.

De este modo se revela que, en la apuesta gubernamental por el cambio, existe una lógica que responde a los planteamientos básicos de la NGP, en particular a dos de ellos: a) la necesidad de trasladar la autoridad del centro a la periferia, esto es, de la federación a los estados, con el propósito de descongestionar la gestión del sistema educativo mexicano, especialmente en la primera etapa de la política<sup>4</sup>, y b) asegurar el desempeño, control y la rendición de cuentas de la gestión descentralizada, para lo cual cobran relevancia las herramientas de planeación estratégica y evaluación, y el establecimiento de reglas de operación (ROP), metas e indicadores, sobre todo en la segunda etapa de la política. Así es cómo, a partir de la descentralización de los servicios educativos y el impulso de la planeación estratégica, la evaluación y aplicación de ROP que regularon el Pronap (hoy SNFCSP), se contempla mejorar la eficiencia en el uso de recursos y el alcanzar la eficacia mediante el cumplimiento de metas e indicadores; en tanto que la calidad se visualiza como el producto natural de asumir la lógica, los postulados y las herramientas de la NGP como ruta del cambio.

Bajo la influencia de la NGP, la implementación de la estrategia gubernamental de cambio se construye a partir de la realización de diagnósticos; la elaboración de cursos de acción, tomando como eje la planeación estratégica, que implica establecer qué se busca cambiar (objetivos), cómo (definición de medios y procesos), y con qué

<sup>4</sup> Desde nuestra perspectiva, en la política de formación continua se distinguen tres etapas. La primera comprende de 1992 al año 2000 y corresponde a sus antecedentes, orígenes y a la construcción de condiciones institucionales y de infraestructura, para operar la descentralización de los servicios de formación continua. La segunda se ubica entre 2001 y 2006, y se caracteriza por la revisión de la política y la creación del Programa Rector Estatal de Formación Continua como instrumento de planeación estratégica, a fin de crear mejores condiciones para la descentralización de los servicios educativos. La tercera comienza en 2007 y continúa vigente hasta nuestros días; uno de los principales rasgos de esta última fase es el tránsito hacia un SNFCSP que se concreta a finales de 2008 y que busca avanzar hacia la profesionalización de la formación continua del magisterio en servicio, mediante el impulso de trayectos formativos de más largo aliento y la obtención de grados académicos, con una importante participación de instituciones de educación superior públicas y privadas.

resultados (metas); y a través de la evaluación interna y/o externa <sup>5</sup>. En relación con la interna, se ha acotado al cumplimiento de requisitos, tal como sucede en los procesos de dictaminación del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) que diseña anualmente cada entidad federativa.

Lo señalado arriba ha conducido a que el diseño e implementación de la política de formación continua privilegie el cumplimiento de metas cuantitativas, que esencialmente responden a indicadores de cobertura, frente a indicadores de otra índole que permiten conocer el impacto de la política de formación continua, en el mejoramiento del desempeño de los alumnos de educación básica. Esto es, en los planes sectoriales de educación y, en particular, en los de 2000 y 2007, la especificación de metas distrae la acción gubernamental hacia aspectos cuantitativos. Por ejemplo, en el programa sectorial 2001-2006, una meta es la evaluación del Pronap durante 2002, pero no se especifica para qué ni qué se espera. Una vez realizada la evaluación, la meta está cumplida. Esto, en la implementación, se vuelve un fin en sí mismo. Se «palomea» [se aprueba] en la lista de metas, sin detenerse a reflexionar cuáles han sido los resultados del Pronap y su impacto en el desempeño académico de los alumnos <sup>6</sup>.

<sup>5</sup> La evaluación interna es responsabilidad de la Dirección General de Formación Continua y Maestros en Servicio, instancia federal encargada de la política de formación continua. En cambio, la externa, la regulan las ROP del SNFCSP y la coordina el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (Coneval).

<sup>6</sup> Como esta, existen muchas más situaciones similares. Por ejemplo, se plantea que en el «2003 se publiquen los criterios y las normas que permitan articular y fortalecer las distintas acciones del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica» (SEP, **Pronae 2001-2006**: 152). El tema se plasmó en un documento pero, en la práctica, persiste la falta de coordinación y duplicidad en la oferta de cursos (SEP-SEByN, 2003). Los ejemplos del plan sectorial 2007-2017 son todavía más ilustrativos, ya que el grado de especificidad se elevó al establecer indicadores, unidad de medida, situación 2006 y metas 2012, destacándose el indicador «porcentaje de docentes de escuelas públicas actualizados y/o capacitados en los programas de la reforma en educación básica» (SEP, **PSE 2007-2012**: 15). Esto último llama la atención, porque una de las debilidades del Pronap ha sido que mide la cobertura con la participación del magisterio en servicio en los Talleres Generales de Actualización que, por lo demás, fueron obligatorios en su momento y tenían una duración de doce horas (Del Castillo, **Evaluación externa PRONAP 2007, 2008**).

Otra fuente que permite observar la influencia de la NGP en la política de formación continua remite a los procesos de cambio, es decir, al cómo se plantea que la formación continua se convierta en un servicio que se ofrezca de forma regular y permanente, con calidad y equidad. En este caso, la mirada se focaliza en las decisiones y, por tanto, en las medidas de política pública diseñadas e implementadas —como la descentralización, la planeación estratégica y la evaluación— como componentes permanentes y centrales de la caja de herramientas de la política de formación continua.

Así, la descentralización, la planeación estratégica y la evaluación están presentes de forma genérica en los programas de desarrollo nacional; esto es, son parte de la estrategia de modernización de la gestión de la administración pública, y se han adoptado a la gestión de los servicios de formación continua como se observa en los programas sectoriales de educación, desde 1989 hasta 2007, y en los lineamientos, criterios y las normas que orientan y regulan la política de formación continua.

La presencia e importancia otorgadas a la descentralización, la planeación estratégica y la evaluación en la política de formación continua responde al impulso modernizador de la educación en México, cuyo propósito y alcance están claramente establecidos en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, por lo que dichas herramientas pueden encontrarse con distintos énfasis en las tres etapas de tal política. Desde nuestra perspectiva, el instrumento de gestión y política pública que de forma más contundente hace visible la lógica de la NGP, y al mismo tiempo observa las herramientas heredadas de este paradigma (descentralización, planeación estratégica y evaluación), es el Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC), creado en 2004 para responder, en la práctica, al documento rector de la política de formación continua, al Programa General de Formación Continua.

El PREFC es un instrumento de planeación estratégica con el que los sistemas educativos estatales diagnostican la situación de la formación continua e identifican para esta las principales necesidades locales; con este ejercicio se determinan objetivos, se diseña un plan

de acción y se sigue una estrategia de seguimiento y evaluación. En otras palabras, se cumple con la lógica de cambio de la NGP, ya que el propósito es

[...] auxiliar a las autoridades educativas de los estados a lograr el cumplimiento eficiente de sus propósitos mediante la organización de los recursos humanos, materiales y financieros que se destinan desde la federación y desde los gobiernos locales (SEP-SEB-DGFC, 2007: 3).

Para que el PREFC cumpla el cometido descrito arriba, se ha estructurado en dos grandes partes: en la primera se solicita todo aquello que favorece el logro de la eficacia en la gestión de la política de formación continua: la precisión de propósitos, la justificación del programa, la definición de objetivos estratégicos, compromisos y metas, y las acciones a seguir para el diseño e implementación de una oferta estatal de formación continua; mientras que la segunda, por concentrarse en los requisitos que favorecen la eficiencia, solicita el ejercicio de planeación y programación de recursos ministrados de acuerdo a las reglas de operación en cuestión.

Si bien hay que reconocer que el PREFC resulta ser la «herramienta maestra» de la política de formación continua, también cabe decir que su débil efectividad se deriva de que su dictaminación y evaluación, por parte de la Dirección General de Formación Continua y Maestros en Servicio, se reduce a la revisión del cumplimiento de requisitos según lo establece el documento regulador de un PREFC<sup>7</sup>. Lo que llama la atención es que la dictaminación no se orienta a verificar la correspondencia entre las estrategias y las metas y que, adicionalmente, el seguimiento de los programas es débil, pues se limita al control del avance en algún tipo específico de cursos, omitiendo un seguimiento integral con el que se obtendría un panorama integral por entidad federativa (Del Castillo, 2008).

No hay que dejar de lado que la prestación de los servicios de formación continua comprende su veta política, debido a que se encuentra asociada a una demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores

<sup>7</sup> Este documento se refiere a los «Criterios para diseñar el Programa Rector Estatal de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio» (SEP-SEB-DGFC, 2007).

de la Educación (SNTE), consistente en exigir mejores condiciones laborales permanentemente vinculadas a la creación y existencia de un sistema de incentivos, conocido como Carrera Magisterial. En este sentido destacan, como marco normativo referencial, las firmas de dos grandes acuerdos políticos entre la Secretaría de Educación Pública y el SNTE: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, y la Alianza por la Calidad de la Educación de 2008.

La importancia del ANMEB radica en que este documento asume, desde la perspectiva gubernamental, la necesidad de revalorar la función social del magisterio. Para ello, el gobierno mexicano diseña una ruta que combina y articula dos estrategias que responden a dos lógicas distintas: por un lado, favorece la formación continua con el propósito de institucionalizarla (ante la ausencia de servicios de formación continua regulares y permanentes) y, por otro, impulsa la creación de un sistema de incentivos articulado a la formación continua (a propósito de revertir el deterioro salarial registrado con la crisis económica de 1982).

Esta situación de origen contribuye de modo significativo a que la política de formación continua no haya tenido el impacto esperado en los aprendizajes de los alumnos de educación básica, a pesar de haberse subido al carro de la eficiencia y eficacia promovidas como parte de la modernización educativa impulsada desde fines de la década de los ochenta. Esto es: se apostó a la modernización como ruta de cambio en la formación continua para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin poder reformar, más adelante, la lógica y operación del programa Carrera Magisterial por razones políticas (Del Castillo y Azuma, 2009), con la consecuencia de que no se registran mejoras en el desempeño de los alumnos <sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Hemos encontrado que los resultados de Enlace —cuyo propósito es medir los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en las áreas de español, matemáticas, ciencias e historia— muestran que si bien se han alcanzado ligeros avances, la mayor proporción de los estudiantes de primaria, entre 45 y 60%, se ubica en el nivel elemental de conocimientos; cerca del 20% en el nivel insuficiente y menos del 10% en el nivel de excelencia (2010), en una escala de cuatro niveles.

### 3. ALGUNOS RESULTADOS DE LA POLÍTICA A DOS DÉCADAS DEL ANMEB

Como se ha argumentado en este trabajo, los principales resultados de la política de formación continua motivados con la puesta en marcha del Pronap y, más recientemente, con el SNFCSP, son mayormente visibles mediante indicadores de cobertura, pero también, aunque en menor medida, a través de cambios en los procesos de reforma. Algunos de los principales resultados que demuestran lo aquí sostenido son los siguientes:

- De acuerdo a Silvia Finocchio (2006), el mayor impacto del Pronap, en sus primeros diez años de vida, fue su propia institucionalización. En dicho proceso destaca la instalación de 32 sistemas estatales de formación continua y la existencia de 574 Centros de Maestros, los cuales coadyuvan en la prestación de servicios de formación continua y la publicación anual de un Catálogo Nacional <sup>9</sup>.
- A partir de la renovación de la política de formación continua con la creación del SNFCSP, se ha incrementado gradualmente la participación de instituciones de educación superior en la oferta de esta naturaleza. Mientras que en el Catálogo 2008-2009 se registró la participación de 16 IES, para el siguiente ciclo este número ascendió a 165 (Gobierno Federal-Presidencia de la República, 2010).
- A partir del análisis de los Catálogos 2004-2008, encontramos que ha habido un avance progresivo de la oferta estatal de formación continua; mientras que en 2005 los cursos estatales representaron el 55% de la oferta total, en 2007 alcanzaron el 71%. Al clasificar la oferta por temas, hallamos que los cursos con temas de gestión ocupan una menor proporción —en 2008, hasta el 11%, frente al 36% de temas transversales— que aquellos sobre otras temáticas, cuando ha sido desde la política de gestión escolar que se impulsaron cambios que han ameritado la reconceptualización de la formación continua de actores como los directores de

<sup>9</sup> El Catálogo es el documento oficial a través del cual se presenta y se difunde la oferta de formación continua que ha sido previamente evaluada y dictaminada.

escuela y supervisores escolares, lo cual expresa la falta de pertinencia de la política de formación continua.

- Desde la perspectiva gubernamental, la cobertura de la política de formación es de 100%, al menos hasta 2007, ya que esta se midió con la participación del magisterio en servicio, en los llamados Talleres Generales de Actualización, los cuales, además de obligatorios, tuvieron una duración de doce horas (Del Castillo, 2008).
- En relación con la evaluación, elemento central de la NGP, se encontró una baja participación del magisterio en servicio en los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENAMS). Al menos hasta 2007, el 30% solicitó examen, pero solo el 22% lo presentó y apenas el 12% lo acreditó (Del Castillo, 2008). ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEL CASTILLO, G. y AZUMA, A., **La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar**, Flacso México, México, 2009, 263 p.

DEL CASTILLO, G. (coord.), **Evaluación Externa PRONAP 2007**, Flacso México, México, 2008.

FINOCCHIO, S., **La formación de los maestros mexicanos en clave Pronap (1996-2006)**, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires, 2006.

GOBIERNO FEDERAL-PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, **Avances en 4 Años de Gobierno**, México, 2010.

HILL, P. y HUPE, P., **Implementing Public Policy. An Introduction to de Study of Operational Governance**, segunda edición, SAGE, Londres, 2009.

LASSWELL, H., «La concepción emergente de las ciencias de políticas», en Luis F. Aguilar (ed.), **El Estudio de las Políticas Públicas**, Porrúa, México, 1971-1992, p. 105-118.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, Secretaría de Educación Pública, México, 1992.

\_\_\_\_\_, **Alianza por la Calidad de la Educación**, Secretaría de Educación Pública, México, 2008.

\_\_\_\_\_, **Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994**, Secretaría de Educación Pública México.

\_\_\_\_\_, **Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000**, Secretaría de Educación Pública, México.

\_\_\_\_\_, **Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006**, Secretaría de Educación Pública México.

\_\_\_\_\_, **Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012**, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP-SEB-DGFC, **Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio**, Secretaría de Educación Pública, México, 2008.

\_\_\_\_\_, **Criterios para diseñar el programa Rector estatal de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio Edición 2007-2008**, Secretaría de Educación Pública, México, 2007.

SEP-SEByN., **Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica**, Secretaría de Educación Pública, México, 2003.