



ISSN: 0185-2698 | eISSN: 2448-6167

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

---

Aguilar Nery, J. (2015).  
Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio  
superior en México [Número especial].  
*Perfiles Educativos*, 37, 89-107.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

# Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México

JESÚS AGUILAR NERY\*

La formación docente en México es uno de los retos más importantes de las reformas recientes; por una parte, se busca adecuarla para responder a las poblaciones estudiantiles que se caracterizan por una gran heterogeneidad y por ser portadores de las marcas de procesos de desigualdad cada vez más profundas; por otra parte, se pretende poner en práctica el perfil docente prefigurado por el marco curricular común. En el presente artículo se explora el panorama de la formación del profesorado del nivel medio superior en relación con las tendencias recientes en México, las ausencias en dicha formación y algunas alternativas derivadas de la investigación educativa, sobre todo encaminadas a encarar las desigualdades y la diversidad en las aulas.

## Palabras clave

Formación docente  
Educación media superior  
Cultura docente  
Desigualdad social  
Diversidad

\* Investigador asociado del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-IISUE). Doctor en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN). Líneas de investigación: desigualdades escolares; política educativa en el nivel medio superior; educación y justicia social. Publicaciones recientes: (2015), "Programas educativos compensatorios en México: problemas de equidad y de conocimiento", *Perfiles Educativos*, núm. 147, pp. 183-200; (2013), "Enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México 1971-2010", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVIII, núm. 59, pp. 1077-1101. CE: janery@unam.mx

## INTRODUCCIÓN

Una de las características evidentes de nuestras sociedades es la heterogeneidad. Vivimos y compartimos territorios donde convergen diferentes personas, lenguas, creencias y valores, así como desiguales formas de organización, condiciones socioeconómicas, regímenes de poder, etc. Esta convivencia está marcada frecuentemente por fricciones y malentendidos. La diversidad cultural, así como la desigualdad social, son hechos que siempre han existido, pero desde hace relativamente poco tiempo han venido cobrando mayor importancia. La diversidad cultural es muy visible, especialmente en las ciudades, mientras que la desigualdad social ha tenido un crudo aumento en la mayoría de países del orbe (Gollnick, 1992; Gimeno, 1999). Es así que el debate en torno a temas como las diferencias, la diversidad y las desigualdades ha irrumpido con tal impacto en las plataformas sociopolíticas de los proyectos globales, nacionales y étnicos, que los ha convertido en fascinantes, pero conflictivos descubrimientos (Muñoz, 2002).

No obstante lo anterior, las instituciones escolares han sido uno de los espacios donde el reconocimiento a la pluralidad y la desigualdad ha encontrado mayor resistencia, debido a esa especie de “imperialismo cultural” que las caracteriza (Tabachnick y Zeichner, 1993: 113). Recordemos, por ejemplo, que el reconocimiento gubernamental de que México es un país pluricultural y multilingüe apenas se incluyó explícitamente en la Constitución en la última década del siglo XX. Asimismo, de acuerdo con Villa Lever (2012: 171), muy poco sabemos de los estudiantes del nivel medio superior, aunque se dice que la educación en ese nivel debe responder a “las necesidades de los jóvenes”. La especialista se pregunta “¿realmente sabemos cuáles son esas necesidades y esos intereses?”. A ello responde negativamente y lanza el reto de conocer esa diversidad: “conocer sus características, su visión de futuro, qué quieren, cuáles son sus posibilidades reales y cuáles sus aspiraciones para entonces pensar cómo abrir oportunidades que respondan a lo que quieren” (Villa Lever, 2014: 34; véase también Martínez Ruiz, 2014: 27).

De igual modo, podemos señalar que el profesorado de ese nivel adolece de pocos estudios, no obstante se le ha reconocido en México como uno de los ejes del sistema educativo: tanto en el ámbito académico como en el gubernamental, así como en otros sectores —prácticamente en todo el mundo— se ha reconocido explícitamente que el profesorado es el elemento central para la implantación y el éxito de las políticas públicas centradas en mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes (Nóvoa, 1999; SEP, 2001; Tedesco, 2011; INEE, 2011; Zorrilla, 2012; entre otros).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha encargado de la preparación de los futuros maestros/as en el país en el nivel básico y, al mismo tiempo, de su actualización; no así en los niveles medio superior y superior (Martínez, 2001). De hecho, no es sino hasta finales de la primera década del siglo XXI que se observa una política específica y continua para el nivel medio superior, pues antes de ello carecía de identidad dentro del organigrama

gubernamental; nos referimos a la creación de la subsecretaría que se hizo cargo, entre otras cosas, de la formación docente en dicho nivel (INEE, 2011; Bracho y Miranda, 2012). De acuerdo con Alcántara y Zorrilla (2010: 44), “ha habido una gran omisión histórica respecto a la formación de los profesores de este nivel educativo al no existir una respuesta a tal necesidad en la oferta de programas de licenciatura en las universidades”; y —añado— ni de otras instancias, de modo consistente y articulado. Por lo tanto, es importante entender el panorama que guarda la formación del profesorado de nivel medio superior ante los recientes cambios institucionales y culturales que se vislumbran, así como buscar dilucidar algunas alternativas que la investigación ofrece para que dicha formación sea adecuada a las circunstancias del mundo de hoy y, sobre todo, para que contribuya a que las juventudes contemporáneas del país estén a la altura de hacerse cargo de sí mismas y de los demás.

En lo que sigue exploro el panorama en torno a la formación docente del profesorado de educación media superior en relación con: a) una descripción somera del profesorado del nivel; b) las tendencias de la formación docente en México en el citado nivel; c) las ausencias en dicha formación, específicamente las relacionadas con la desigualdad y la diversidad; y d) algunas alternativas emergentes encaminadas a encarar los temas y problemas mencionados en las aulas del nivel medio superior.

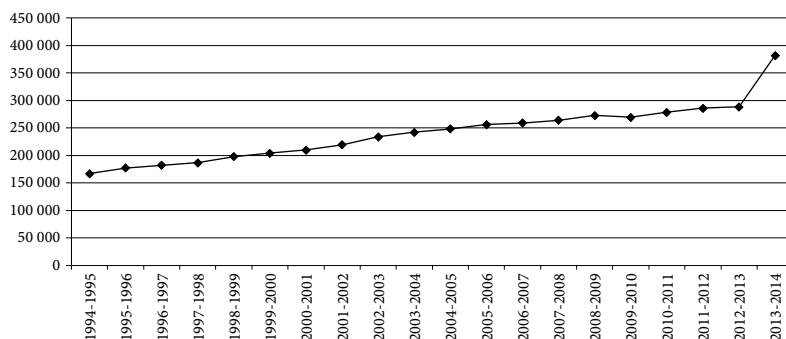
## **BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROFESORADO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR (NMS)**

De acuerdo con Villa Lever (2007), el NMS se caracteriza por ser mayormente público (más de 80 por ciento está en esa condición) y aunque ha crecido mucho las últimas dos décadas, es todavía insuficiente para atender la demanda; asimismo, tiene una muy baja eficiencia terminal e índices de deserción y reprobación importantes, lo que le imprime características de baja calidad. Según datos del segundo informe de labores de la SEP 2013-2014, en dicho ciclo la matrícula estudiantil escolarizada de 15 a 17 años fue de casi 4.7 millones, lo que representaba 69.4 por ciento de cobertura. Esto implica poco más de 2 millones de dicha franja de edad fuera del sistema. Asimismo, la tasa de abandono en el mismo ciclo fue de 14.1 por ciento (aunque dicha cifra difiere del informe presidencial, en cuyo anexo estadístico se registra 13.1); mientras que el índice de no aprobación registró 14.2 por ciento, según el informe presidencial (dato omitido en el informe de la SEP). A partir de estos datos se puede concluir que la eficiencia terminal fue de apenas 64.7 por ciento.

Por su parte, el profesorado también ha crecido en las últimas décadas: en el ciclo 2013-2014 ascendía a 381 mil 622 personas. Se nota un salto en la cifras en el ciclo más reciente, debido a los ajustes realizados a partir de la puesta en marcha de varios acuerdos secretariales: el 442, que establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; el 653, según el cual el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

modifica su estatuto, y con ello la matrícula de esta institución se suma a la del bachillerato tecnológico y deja de formar parte del nivel profesional técnico. Asimismo, el acuerdo 445 describe, entre otros aspectos, las características de la modalidad mixta en la educación media superior: número de horas y actividades bajo supervisión docente obligatoria, seguir una trayectoria curricular preestablecida y contar con un plantel establecido. Debido a lo anterior, para el cálculo de indicadores se sumó la matrícula de esta modalidad a la escolarizada (Gráfico 1).

*Gráfico 1. Número de docentes a nivel nacional  
EMS ciclos 1994-1995 al 2013-2014*



*Fuente:* Anexo estadístico del Segundo Informe de Gobierno, 2014 (tabla P241) con base en datos de la SEP.

Según Alcántara y Zorrilla (2010), a finales de la década del noventa, entre 35 y 50 por ciento del profesorado del NMS no había obtenido un grado superior cuando ya impartía clases en ese nivel. Esto se debió, entre otras razones, a la rapidez con que se instrumentó el crecimiento de la matrícula de ese nivel. Cálculos basados en estadísticas continuas del Formato 911, indicaban que al inicio del ciclo 2006-2007 había 63.7 por ciento de docentes titulados, 13 por ciento de pasantes, 12.5 por ciento con posgrado, 6.1 por ciento con estudios hasta bachillerato, 2.7 por ciento con estudios superiores truncos, así como menos de 2 por ciento de normalistas y “otros estudios” (Güemes y Loredo, 2008). Por su parte, el Banco de Indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señala, para el ciclo escolar 2012-2013, que el total de docentes titulados de nivel licenciatura o superior fue de 80.4 por ciento en las instituciones del NMS del país. Si bien ello indica un aumento de docentes con título en los últimos seis años, una quinta parte sigue sin cumplir uno de los requisitos que se exigen para trabajar en ese nivel.<sup>1</sup>

Un estudio del INEE de 2010, realizado con base en una encuesta representativa sobre los docentes del nivel medio superior, plantea que existe una distribución casi pareja entre hombres y mujeres, situación que varió poco

<sup>1</sup> Actualmente, otros requisitos de ingreso a la docencia en EMS contemplan: i) formación profesional en la materia a impartir; ii) contar con experiencia docente, y iii) participar en una evaluación de competencias docentes. Para los bachilleratos tecnológico y profesional técnico se ha considerado también, como requisito prioritario, tener experiencia laboral dentro de su campo profesional (INEE, 2011: 101).

para el ciclo 2012-2013, cuando las cifras fueron 53.4 por ciento de hombres y 46.5 por ciento de mujeres; las mujeres son ligeramente más jóvenes que los varones, lo cual habla de que su incorporación a la docencia en este nivel es más reciente: a escala nacional, el promedio de edad para las mujeres era de 40 años, y para los hombres de 43 en 2010 (INEE, 2011: 97).

El estudio citado también reporta que, a nivel nacional, poco más de la mitad de los docentes encuestados contaban, en el año 2010, con menos de diez años de experiencia en la docencia, especialmente en la modalidad privada, mientras que había una mezcla entre profesores noveles, maduros y experimentados en la planta docente de los bachilleratos tecnológicos (INEE, 2011). Más adelante se apunta que “en promedio, los docentes han permanecido 11 años en la misma escuela y 13 en el nivel medio superior”, lo que habla de cierta estabilidad de la planta docente (INEE, 2011: 107).

Cabe también señalar que existe una gran diversidad de formas de contratación del profesorado del nivel medio superior: algunas instituciones, como los bachilleratos de las universidades autónomas y de la modalidad tecnológica, cuentan con docentes de tiempo completo, pero la mayoría (61 por ciento), en las distintas modalidades, están contratados por hora frente a grupo o por asignatura (Zorrilla, 2010; Alcántara y Zorrilla, 2010). De hecho, a la fecha hay instituciones en las cuales casi toda la planta docente está contratada por hora, mayormente en los bachilleratos privados; mientras en las modalidades general y tecnológica, la mayoría cuenta con un contrato de base o ha avanzado en el proceso de obtenerlo desde su ingreso al subsistema (INEE, 2011: 103).

*Cuadro 1. Perfil laboral del profesorado del nivel medio superior (2012/2013)*

Características		Variables (%)	Nacional	
Personales	Sexo	Hombres	53.4	
		Mujeres	46.6	
Laborales	Tipo de docente	Directores con grupo	4.3	
		Académicos	80.4	
		Especiales	Educación física	3.6
			Artísticas	2.7
			Tecnológicas	3.5
			Idiomas	5.3
		Tiempo que dedica a la función académica	Tiempo completo	17.0
			Tres cuartos de tiempo	9.6
Medio tiempo	12.2			
Por horas	61.2			
Título de licenciatura o más	Total de docentes titulados	80.4		
	Docentes académicos titulados	82.6		
	Docentes especiales titulados	68.3		

Fuente: Banco de indicadores educativos INEE, “Agentes y recursos del sistema”, Tabla AR01 c.1, 2013.

En el Cuadro 1 se presenta un resumen del perfil de los y las docentes del NMS para el ciclo 2012-2013.

En ese mismo estudio del INEE (2011: 106), se anotaba que una cuarta parte del profesorado tenía para entonces un empleo remunerado adicional, fuera del ámbito educativo; casi la mitad de quienes estaban en este caso eran profesores de la modalidad profesional técnico, y menos de la quinta parte de quienes trabajaban en bachilleratos generales y tecnológicos. Por su parte, 62 por ciento contestó que trabajaba en una escuela en ese momento; 32 por ciento en dos y 6 por ciento en tres o más (INEE, 2011: 107).

El panorama del NMS se ha visto envuelto en vertiginosos cambios a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) de 2008. Esta reforma forma parte del proceso de creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) con base en cuatro pilares: la construcción de un marco curricular común; la definición y reconocimiento de la oferta del nivel; los mecanismos para gestionarla; y la certificación nacional complementaria (Villa Lever, 2007; DOF, 2008).

### **¿QUÉ SABEMOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO?**

El foco sobre la formación del profesorado se deriva del papel protagónico que tienen estos agentes en el sistema escolar, como “bisagras” entre las políticas educativas y el alumnado; este papel ha sido señalado tanto desde perspectivas oficiales como académicas (Torres, 1999; Cochran-Smith, 2001; INEE, 2011; DOF, 2008; Zorrilla, 2012; Bustamante, 2014, entre otros).

Desde los inicios del sistema escolar como tal, los esfuerzos gubernamentales en torno a la formación del profesorado se han concentrado claramente en el nivel básico; no obstante, persiste un gran rezago en construir un sistema de formación del profesorado congruente, consistente y adecuado a las necesidades del país, hasta la fecha. En el caso del nivel medio superior, éste estuvo prácticamente en el abandono hasta finales de la primera década del 2000, como lo indican los especialistas de ese nivel y el discurso oficial.

De acuerdo con Alcántara y Zorrilla (2010), las normales superiores se han orientado a la formación de docentes para la secundaria y para las propias escuelas Normales. De tal modo que,

...la formación de profesores del nivel medio superior ha quedado implícita en el requerimiento de contar con una formación general profesional comprendida en los programas de licenciatura afines a las materias a ser impartidas y los cursos que cada institución organiza para sus profesores (Zorrilla, 2010: 206).

Es decir que ha sido determinada por las posibilidades, recursos e imaginación de cada subsistema para promover cierta formación mediante cursos, seminarios y otras ofertas heterogéneas. A pesar de que

desde el sexenio 1995-2000 se propuso un programa nacional de formación de docentes, éste generalmente se quedó en el papel, pues sólo se realizaron trabajos parciales de educación continua en ese y el siguiente sexenio (Villa Lever, 2010). Fue el caso del diplomado sobre competencias básicas docentes en 2006, que contó con la participación de apenas 630 docentes (DOF, 2008).

Con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en 2005, se pusieron en marcha diversas acciones orientadas a la formación del profesorado, entre otras: el programa de becas o licencias (con sueldo íntegro a los docentes) para estudios de posgrado y/o titulación y permiso académico de periodo sabático, aunque cabe señalar que estos beneficios han sido exclusivos para los docentes de tiempo completo y nombramiento definitivo, o para quienes están adscritos a las direcciones de tipo tecnológico (INEE, 2011).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 nuevamente contempló para el NMS establecer un “programa nacional de formación y actualización docente”, el cual constaba de tres elementos: programas de titulación; diplomados para la actualización y especialización; y esquemas para el ingreso a estudios superiores. Los propósitos de los programas de formación de personal docente y directivo, sin embargo, se tuvieron que ajustar al énfasis puesto por la RIEMS en la necesidad de asegurar la instrumentación del marco curricular común; a pesar de ello, se estableció la necesidad de que los profesores recibieran actualización en el enfoque constructivista, enfoques centrados en el aprendizaje, sobre el concepto de transversalidad y el trabajo en torno a proyectos (DOF, 2008). La acción más importante emprendida en este sentido ha sido el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), iniciado en 2008 en convenio con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el cual se articuló alrededor de un perfil docente que inicialmente incluía sólo las competencias para los profesores de las modalidades escolarizadas, y posteriormente se amplió para quienes laboran en las modalidades no escolarizada y mixta.<sup>2</sup>

El PROFORDEMS estuvo financiado a partir de 2010, en gran medida, por un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por 100 millones de dólares —más 25 millones aportados por el gobierno mexicano— como parte del Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM). Dicho contrato fue renovado en febrero de 2014 por un monto de 170 millones de dólares del BID y 30 millones

<sup>2</sup> El perfil docente contempla ocho competencias: 1) organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; 2) domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; 3) planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; 4) lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; 5) evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; 6) construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; 7) contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; 8) participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (INEE, 2011: 92).



del gobierno nacional, para una duración estimada de cinco años. Dicho programa ha hecho énfasis en las modalidades tecnológicas del NMS, apoyando, entre otros rubros, becas docentes para formación y certificación, adecuaciones curriculares, elaboración de estándares de competencias y creación de comités de gestión de competencias. El objetivo general del PROFORHCOM más reciente refuerza el apoyo a las modalidades tecnológicas, ya que busca “contribuir a mejorar la empleabilidad de los egresados de la educación media superior técnica, la formación profesional y la capacitación para el trabajo en México” (SEP-SEMS, 2014).

En los datos que reportó el INEE para 2010 se refleja una buena difusión y aceptación del PROFORDEMS: casi 80 por ciento de los directores declaró conocerlo y 38 por ciento afirmó haber participado o participar en él (INEE, 2011). Con relación a los profesores, 36 por ciento declaró haber participado, de los cuales apenas poco más de 8 por ciento contaba con la certificación correspondiente; destaca que 13 por ciento de los docentes laboraba en instituciones privadas (INEE, 2011).<sup>3</sup>

La especialización en competencias docentes era el eje principal para comunicar el nuevo modelo del NMS, el cual fue dividido en tres módulos, con los siguientes ejes temáticos: a) reforma integral de la EMS; b) gestión institucional; y c) las competencias disciplinares (Torres y Benítez, 2010). Con relación a la participación y conclusión de los profesores de dicha especialidad y del diplomado, contamos con datos contrastantes: por ejemplo, la SEP reportó cubierto, para 2012, el 87.2 por ciento de docentes registrados (113 mil 356) con respecto a la meta sexenal propuesta de 130 mil docentes, pero no se menciona cuántos concluyeron. Por su parte, datos de 2013 de la Subsecretaría reportaron aproximadamente 110 mil, ya que de “los 180,852 docentes en instituciones públicas, 62.1 por ciento se ha incorporado a un programa de formación docente, aunque únicamente un poco más de 40 por ciento lo ha concluido” (SEP-SEMS, 2013: 19). Mientras tanto, en el segundo informe de labores de la SEP (2014) baja aún más la cifra para el ciclo 2013-2014; ahí se anota que se capacitó a 27 mil 020 docentes, “que sumados a los 75,343 ya capacitados, dan un total de cerca de 102.4 miles. Con ello se alcanzó una cobertura de 56.2 por ciento del total de los docentes de instituciones públicas”.

Debido al relativo poco tiempo desde su puesta en marcha, aún hay contados estudios al respecto, y sólo se tienen algunos datos generales y descriptivos. Por ejemplo, la entonces directora del Instituto Politécnico Nacional señalaba la “significativa” participación de dicha institución en la formación de más de 5 mil docentes (Bustamante, 2014: 15), procurando:

...el discernimiento de su práctica docente, la diversidad sociocultural de los alumnos y la valoración de la multiplicidad de contextos en los que ellos

3 Torres y Benítez citan tres subprogramas de formación docente a los que se podía acceder: 1) Diplomado en Competencias Docentes en el NMS; 2) Diplomado en Formación de Directores (ambos ofrecidos en la modalidad mixta, es decir, presencial y a distancia); y 3) Maestría Interinstitucional en Innovación en la Formación del Bachiller, ofrecida en la modalidad a distancia (2010:11-12). De esta última no se conocen datos ni si se encuentra funcionando.

se desenvuelven, pero sobre todo procurando favorecer la comprensión de las expectativas, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, para advertir las consecuencias que todo ello tiene sobre las estrategias didácticas que a los profesores les corresponde diseñar e implementar.

Asimismo, podemos citar el trabajo de Macías y Valdés (2014: 3), con una muestra muy reducida de docentes de Aguascalientes, entre tres y siete, que dijeron haber cambiado “significativamente” sus prácticas luego de haber concluido el diplomado y haber cumplido con la certificación, aunque no se haya hecho una valoración *ex ante* acerca de cómo estos docentes “reconstruyen su rol para cambiar de enseñante tradicional a enseñante mediador”.

De este modo, puede inferirse que incluso con el programa ofrecido por la RIEMS, la formación del profesorado del NMS sigue siendo una tarea limitada y difusa en sus resultados. De hecho, la oferta formativa más amplia, hasta la fecha, son los cursos orientados a proporcionar estímulos a la carrera docente y a mejorar en algo su remuneración. De acuerdo con Alcántara y Zorrilla (2010), debido a que los cursos o actividades de formación en el NMS suelen ser una oferta desordenada y no siempre pertinente, tampoco ha tenido seguimiento y generalmente carece de mecanismos rigurosos de evaluación. Asimismo, ha habido poca atención para formar y profesionalizar cuadros estatales en el desarrollo docente del NMS y, en particular, para la asesoría a las escuelas; tampoco se ha impulsado una vida colegiada efectiva, ni en las escuelas ni en las distintas modalidades (Bustamante, 2014). Sin tales elementos ningún sistema de formación de docentes puede completar efectivamente su intervención y, en consecuencia, poco se conoce su impacto sobre su utilidad en mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.

No obstante lo anterior, debemos reconocer que la participación del profesorado en actividades de formación en el nivel medio superior es constante, ya sea organizada por las instituciones donde laboran o por circuitos alternos. Según el INEE (2011), en las instituciones públicas es más frecuente que los profesores (entre 86 y 92 por ciento) asistan a cursos, talleres o seminarios organizados por su subsistema. El estudio del INEE muestra también que la mitad de los profesores de todas las modalidades habían asistido los dos últimos años a diplomados o especialidades.

## **LAS AUSENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TEMAS DE DIVERSIDAD, CIUDADANÍA Y DESIGUALDAD**

No obstante los avances en algunas materias relacionadas con la formación del profesorado en general, en las últimas dos décadas apenas se le ha dado atención de manera explícita a la diversidad o al tema de las desigualdades, y lo que se ha hecho ha estado enfocado a la formación del profesorado para atender a los grupos indígenas (De Ibarrola y Silva, 1996; Jordá, 2000). Esta situación es aún más grave en el nivel medio superior, donde prácticamente

no hay información al respecto; por ejemplo, la SEP no contabiliza la presencia de estudiantes indígenas en el NMS.<sup>4</sup>

Un dato respecto a lo anterior lo aporta el estudio del INEE (2011: 109): al preguntarles a los docentes de las diversas modalidades del NMS por los aspectos en los que les gustaría actualizarse, la demanda por cursos vinculados con la aplicación de estrategias didácticas fue muy superior “sobre aquellos referidos al dominio de la disciplina, la evaluación del aprendizaje o la mejora del clima de aula”.

A partir de los años noventa del siglo XX el sistema escolarizado empezó a cambiar su discurso homogeneizador y monocultural, sobre todo a partir de las luchas enarboladas por los grupos indígenas, víctimas históricas de la desigualdad y las inequidades de la sociedad mexicana, y por ende, del sistema escolar (Díaz-Couder, 1998). Desde entonces, la atención oficial se ha centrado casi exclusivamente en el nivel básico, como si no hubiera problemas también en los niveles superiores.

La aparición en el discurso oficial y académico de los tópicos sobre interculturalidad, que ha sido el término más adoptado en México —a diferencia de la literatura anglosajona, donde se habla de multiculturalidad— rebasa apenas dos décadas en América Latina, y en México, como ya se ha dicho, data de los años noventa del siglo XX. El discurso gubernamental de la interculturalidad, entendida principalmente como la atención a la diversidad étnica, ha sido uno de los pilares de la atención a la diversidad cultural (Aguilar Nery, 2004); la otra gran vertiente de comprensión y atención a la diversidad escolar se relaciona con los grupos marginados o clasificados como con “necesidades educativas especiales”.

Por su parte, desde hace varias décadas la atención oficial se ha centrado explícitamente en la atención de las desigualdades, mediante acciones compensatorias en todos los niveles escolares, orientadas, desde los años noventa, por el concepto de equidad, pero sus efectos han sido reducidos o parciales, y se han materializado casi exclusivamente en apoyos materiales, muchas veces condicionados. De hecho, diversos investigadores han mostrado, reiteradamente, la reproducción de las desigualdades en el sistema escolar en los distintos niveles, pero donde resultan más escandalosos son en el NMS (INEE, 2011; Villa Lever, 2007, 2014; Bracho y Miranda, 2012; entre otros).

Con la administración federal iniciada en 2001, se fue decantando cierto discurso que buscaba rebasar el discurso indigenista de la interculturalidad y ampliarlo hacia el resto de la población. La creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año 2001, dependiente de la SEP, pretendió ser la punta de lanza para ofrecer

<sup>4</sup> Apenas el INEE ofrece alguna información a partir del censo nacional 2010. Dicha población nacional suma 6.2 por ciento entre 15 y 17 años. Traducido a números absolutos, Chiapas alcanza casi 100 mil personas y Oaxaca 79 mil; le siguen Veracruz (casi 40 mil), Puebla (37 mil), Guerrero (36 mil) y Yucatán (con casi 23 mil). En total suman 417 mil 784 personas hablantes de lengua indígena en edad típica de asistir al nivel medio superior, de los cuales 5.8 por ciento es población monolingüe, es decir, casi 25 mil jóvenes (INEE, 2012: 87-90 y anexos electrónicos).

“una educación intercultural para todos los mexicanos”, pero tuvo impactos más bien modestos hasta entrada la primera década del siglo XXI. Lo mejor ha sucedido en los niveles básicos, por ejemplo, mediante la elaboración de materiales en las distintas lenguas autóctonas, en ciertos tópicos de la formación docente y en la apertura de universidades interculturales (Muñoz, 2002).

El nivel medio superior, como se ha dicho, ha sido el más rezagado, a pesar de haberse explicitado una línea de acción en el programa nacional educativo de 2001-2006 y una meta precisa: “lograr, para 2006, que una proporción mayor a 50 por ciento de las instituciones públicas que atienden a población indígena hayan establecido programas con enfoque intercultural” (SEP, 2001: 174). Los resultados de dicha meta fueron prácticamente nulos: apenas a partir de 2005 la CGEIB impulsó el llamado bachillerato intercultural en planteles oficiales ubicados en Chiapas (4) y Tabasco (2); en el ciclo 2008-2009 se abrió otro en Tlaxcala. Otras iniciativas estatales se han perfilado con más o menos apoyo de la SEP o de asociaciones civiles locales (a menudo llamados bachilleratos comunitarios), según la propia CGEIB en el recién aprobado Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. Ahí se menciona al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, que ha promovido la creación de planteles de Bachillerato Integral Comunitario; asimismo, en Jalisco, Nayarit y Durango existe una red de seis bachilleratos en comunidades wixaricas y náyeri, y a partir de 2013 se establecieron tres planteles en el estado de Chihuahua para atender a jóvenes rarámuri y menonitas (DOF, 2014).

En consonancia con lo anterior, la línea de investigación más trabajada ha sido la relacionada con la educación indígena. De hecho, se ha llegado a identificar la educación intercultural como una educación para indígenas, a la cual se le añade el adjetivo de bilingüe, a pesar de la vertiente “para todos” que la CGEIB ha impulsado desde su origen (Aguilar Nery, 2004). También podemos señalar que no hay trabajos donde se crucen las variables de diversidad cultural y desigualdad escolar; a menudo estas variables se han tratado como temas separados, cuando deberían tratarse de modo conjunto en la formación del profesorado de media superior. Al respecto, Alcántara y Zorrilla (2010) se lamentan de la omisión de una oferta nacional de programas de licenciatura de ciencias y humanidades capaz, al menos, de integrar en los últimos semestres bloques optativos encaminados a preparar para la docencia en el NMS, y con ello, facilitar una especialización en la enseñanza de dicho nivel.

Un paso en esa dirección se puede ver —implícitamente— en la declaración de intenciones de la RIEMS, donde se alude a una formación que considere las necesidades y características de la población en edad de cursar el NMS, así como a la necesidad de traducir el currículo a las necesidades del aula y de diversificar las prácticas de evaluación de las competencias esperadas (DOF, 2008). Sin embargo, apenas se observan acciones incipientes, y poco se sabe aún de los resultados en las aulas.

## ALTERNATIVAS EMERGENTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA ENCARAR LA DESIGUALDAD Y LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS

La investigación nacional e internacional ha dado pasos importantes para apostar por derroteros que rebasen los vigentes, que han mostrado desgaste y limitaciones; se propone partir de la contextualización de las comunidades y volver la mirada hacia el espacio áulico como eje de cambio, así como hacia el aprendizaje docente o hacia formaciones en y para la justicia social (Torres, 1999; Latapí, 2003; Cochran-Smith, 2009). A continuación esbozo algunos de estos nuevos derroteros.

Sabemos que el profesorado real que está enseñando en las aulas de países como México está muy lejos de contar con el perfil profesional deseado. Análogamente, de los datos revisados que la investigación internacional ha sostenido acerca del perfil del profesorado de educación básica en Latinoamérica, infiero que el perfil mayoritario del docente del nivel NMS es un sujeto con bajas expectativas profesionales, con deficiente educación general, producto de una escuela de mala calidad (que se pretende transformar, paradójicamente, con su ayuda), y a menudo con una deficiente formación para la docencia (Torres, 1999). De tal modo, siguiendo a Imbernón (2001), resulta necesaria una auténtica “reconversión profesional” del profesorado para atender y educar a un alumnado cada vez más desigual socialmente, y diverso culturalmente.

La lógica predominante en las reformas de los años recientes ha puesto el acento en el cambio institucional y supone que instrumentos tales como la medición de resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación de estudiantes y docentes, así como los cambios en los contenidos curriculares, provocarán una dinámica que mejorará, tendencialmente, los resultados de los aprendizajes; sin embargo, la investigación educativa ha mostrado que estos instrumentos producen impactos parciales y diferentes a los esperados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, buena parte de la investigación educativa apunta a revisar con más profundidad el papel de las variables propiamente pedagógicas del cambio educativo, así como los momentos y las corrientes del cambio (Torres, 1999; Latapí, 2003; Tedesco, 2011; Cochran-Smith, 2009; entre otros). Convengo con Tedesco en que, sin dejar de reconocer la importancia de las variables del contexto socioeconómico y las de tipo institucional, “adquiere mayor relevancia la hipótesis según la cual, para que las reformas ‘lleguen al aula’ y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones” (2011: 45).

Es sabido que el principal problema se registra en las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan con alumnos de los sectores más desfavorecidos económicamente. En este punto, Tedesco sugiere explorar el concepto de “políticas de subjetividad”, que permitiría “romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje desde las propias metodologías de enseñanza”. Se trata, según Tedesco, de una pedagogía basada en la confianza de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje de

los alumnos, así como “en el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para conocerse a sí mismos y definir sus proyectos de vida, y en la capacidad para construir una narrativa sobre aquello que están viviendo” (2011: 45).

De otra parte, especialistas de diversos países plantean la emergencia de una corriente que habla de un “nuevo” profesional de la educación, orientada por el reconocimiento de que los docentes —experimentados y novatos— traen consigo conocimientos previos y experiencias que ponen en juego en nuevas situaciones de aprendizaje, las cuales son específicas y sociales (Cochran-Smith, 2001; Macías y Valdés, 2014). En dicha corriente se habla del aprendizaje del profesorado como un proceso a lo largo de su vida, más que en momentos aislados, y se sostiene que el aprendizaje activo requiere momentos y espacios para enlazar los conocimientos previos con los nuevos. También hay acuerdo en que el docente debe percibirse como “constructor de cultura”, y no como mero repetidor (Tovías, 2002). Asimismo, se plantea que el desarrollo profesional docente debe estar orientado al aprendizaje de la diversidad de estudiantes e imbricado en la vida diaria de las escuelas, y “debe ofrecer oportunidades para que los maestros indaguen sistemáticamente acerca de cómo la práctica docente construye diferentes tipos de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes” (Cochran-Smith, 2001: 8, traducción propia).

Una propuesta estadounidense que vale la pena indagar a profundidad, por sus posibles repercusiones para los contextos precarios y desiguales que vivimos, sostiene la necesidad de llevar a cabo una “enseñanza para la justicia social”, conceptualizada “como una formación guiada por teorías de la acción o estructuras con conocimientos particulares, conceptos, metas, valores, principios de práctica y conexiones con agendas más amplias” (Cochran-Smith, 2009: 4, traducción propia). Dicha propuesta está centrada en tres núcleos: 1) una noción multifacética del aprendizaje de los estudiantes como meta, esto es, mejorar su aprendizaje; 2) una compleja visión de la práctica que incluye conocimientos docentes, habilidades, posturas interpretativas y aprendizajes en comunidades de indagación; 3) una visión política de la enseñanza acerca de mantener o desafiar las inequidades, así como para incorporar o excluir tradiciones de conocimiento de los grupos marginalizados. Todo ello contribuiría a centrar la meta en el cambio de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y sus oportunidades de vida (Cochran-Smith, 2009: 5, traducción propia).

En suma, se precisa un cambio en la organización y en la propia formación del profesorado, que permita pasar hacia estructuras más flexibles, más cercanas a los centros educativos; esto es, acceder a la formación integral y colaborativa dentro de cada escuela. En ese sentido, se requiere pasar de un modelo de entrenamiento basado en planes institucionales o en “cascada”, hacia modelos más indagativos, contextualizados, críticos y creativos, donde el profesorado sea el sujeto protagonista de su propia formación (Torres, 1999; Macías y Valdés, 2014; Bustamante, 2014).

Específicamente para la formación del profesorado en servicio en el NMS se sugiere transitar de una formación estándar a una formación que se

acerque a las problemáticas *in situ*, de la individualidad al trabajo colaborativo, del objeto de la formación al sujeto de la formación, de la formación aislada a la formación comunitaria. En suma, es menester que la formación continua sea diversificada, dialógica y participativa, y que esté ligada a proyectos de innovación de los aprendizajes docentes y del alumnado a partir de redes de iguales que incluyan a todos aquellos que tienen algo que decir y aportar a la persona que aprende; es decir, una formación menos individualista, estándar y funcionalista (Imbernón, 2001).

De acuerdo con los especialistas, se debe considerar la heterogeneidad, la subjetividad y las identidades docentes en relación con su propia formación, así como para el aprendizaje de sus estudiantes, buscando construir experiencias de aprendizaje significativo y contextualmente situado; por ello, no hay recetas únicas ni válidas para todo tiempo y lugar.

Debemos admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas para la formación del profesorado en el NMS, y que éstas estén a la altura de nuestras circunstancias, en cuanto al enorme rezago en su formación, la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance de las tecnologías. Esto supone admitir la necesidad de repensar las tendencias recientes. Se propone articular la formación del profesorado a partir de dos condiciones que requieren más y mejores investigaciones e intervenciones: por una parte, responder al estudiantado y al profesorado del nivel medio superior; se trata de grupos sumamente heterogéneos, y aunque esto no constituye en sí mismo un problema, a menudo dichas diferencias se suelen convertir en desigualdades, lo cual deberá evitarse (Villa Lever, 2012; Martínez Ruiz, 2014). Por otro lado, la idea del “aprendizaje permanente” parece una condición fundamental de la docencia (Torres, 1999; Latapí, 2003). De acuerdo con los especialistas, adoptar la perspectiva del aprendizaje permanente implica, entre otras cosas, reconocer la centralidad del aprendizaje docente. La posibilidad de una renovación escolar profunda pasa por reconocer al profesorado en su pluralidad como potenciales “líderes del aprendizaje”, y a la escuela como una institución que aprende. Antes que preguntarse cómo lograr que el profesorado enseñe mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que aprenda. Entonces, es necesario superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos y funciones diferenciadas. La formación docente debería contemplarse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden, antes que desde la enseñanza y desde la oferta. Al respecto, un desafío para la investigación es aproximarse a una mejor comprensión de las motivaciones y la naturaleza del saber y los aprendizajes docentes, caja negra que apenas empieza a abrirse a la investigación y que promete contribuir a repensar los esquemas tradicionales de formación y a ubicarla dentro del marco de una pedagogía de adultos que supere los límites estrechos en que tradicionalmente se ha movido este campo (Marcelo, 2002). Aquí cabe advertir la necesidad de problematizar la relación directa entre formación docente y rendimiento escolar, en la que se fundamentan muchas propuestas de incrementos salariales y estímulos al



profesorado; esta relación habla de una incomprensión del aprendizaje en general, y de los vínculos entre aprendizaje docente y el aprendizaje de los alumnos en particular (Torres, 1999; Cochran-Smith, 2009).

De acuerdo con Torres, debemos partir de la biografía escolar de cada docente, como parte de una nueva estrategia de formación del profesorado; esto supone destacar la importancia de la biografía escolar de cada profesor/a, no sólo respecto de los contenidos curriculares, sino del aprendizaje, la enseñanza y el “currículum oculto”. Debido a que la formación docente no empieza en la escuela, en el ex-escolar que es cada profesor/a hay más claves significativas sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la escolarización docente, si es que la hay, pues como se ha anotado, en la mayoría del NMS se llega sin ella.

Asimismo, asumir las múltiples identidades docentes involucra considerar los diversos papeles que los profesores desempeñan en la sociedad, y los diversos escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes. La “formación docente” ha tendido a fijar al docente en un único papel y en un único escenario: la escuela; no obstante, hay aprendizajes relevantes en la función docente que el profesorado hace y puede hacer mejor desde otros escenarios e identidades. Por ejemplo, una maestra encuentra difícil aceptar cierta situación como tal, pero puede comprenderla más fácilmente como madre de familia. Asimismo, es casi de sentido común aceptar que cierto programa de televisión u otro medio puede hacer (o deshacer) más eficazmente lo que se ha intentado en una conferencia, seminario, etc. (Torres, 1999).

En breve, poner el acento en el aprendizaje docente es una postura indagatoria y ético-política que demanda introducir temas sobre la diversidad, la justicia y las desigualdades, tanto de las culturas docentes como de las juveniles;<sup>5</sup> esta postura debe partir de las biografías docentes y de sus contextos, como eje para repensar nuevas rutas de formación del profesorado en el NMS.

## CONSIDERACIONES DE CIERRE

Una rápida conclusión de la exploración realizada es la falta de investigaciones sobre la heterogeneidad de los docentes del nivel medio superior mexicano, y del alumnado que transita por dicho nivel. Así mismo, se infiere una prácticamente nula formación e información en el profesorado de este nivel acerca de los temas relacionados con la atención a las juventudes, su heterogeneidad, las desigualdades y otros temas asociados, así como de la carencia de recursos necesarios para abordar dichos temas y problemas en la mayoría de centros educativos.

En este sentido, cabe advertir que a partir de la recién decretada obligatoriedad del nivel medio superior en 2012, que se pretende universalizar

<sup>5</sup> Los estudios sobre la diversidad juvenil han llamado la atención acerca de que no se puede hablar de “la juventud mexicana”, debido a la heterogeneidad en las formas de ser jóvenes; es decir, no hay una sola manera de serlo, y esto se hace mucho más visible en el aspecto cultural (Nateras, 2010).



paulatinamente hasta el ciclo escolar 2021-2022, la diversidad y la desigualdad serán mayores en las instituciones del citado nivel. Si bien podemos suponer que hay un *continuum* en relación con el desempeño docente en esos temas y problemas (en cuyo extremo negativo el profesorado desplaza la responsabilidad de atender a los “diferentes”, o los “pobres” —u otras categorías más o menos estigmatizantes— a otros agentes o instituciones dentro o fuera del centro escolar), también son posibles —y tal vez frecuentes— las situaciones positivas. Desafortunadamente, sin embargo, hay un gran número de procesos, prácticas y situaciones que se desconocen; sólo se ha llegado a saber que a los docentes les provoca cierta tensión y ansiedad enfrentar ese tipo de situaciones, combinadas, contradictoriamente, con la vocación de servicio y su compromiso social (Tovías, 2002).

Poco conocemos empíricamente del tipo de situaciones en que se encuentran las y los profesores y el alumnado en relación a cómo acercar las culturas escolares con las culturas juveniles, sobre etnicidad, ciudadanía, discapacidad, justicia y desigualdades en las aulas del NMS, donde además deben considerarse los cambios introducidos a través de las reformas curriculares recientes (INEE, 2011; Villa Lever, 2014; Martínez Ruiz, 2014). Por lo tanto, necesitamos realizar investigaciones para explorar empíricamente esos territorios. Una ruta que parece obvia, pero no lo es, es realizar investigaciones de corte etnográfico para dar cuenta de los impactos (o no), entre los docentes del nivel medio superior, de los cambios introducidos; al mismo tiempo, es menester investigar con mayor profundidad —en diversas escalas y con diversas herramientas— las políticas de formación docente que buscan reorientar ciertas “competencias” para alumnos y docentes de NMS, y que intentan concretar trayectos formativos, tanto individuales como colectivos, de largo alcance.

De tal modo, como se exploró en este trabajo, la formación del profesorado mexicano para atender las desigualdades y las diversidades, cada vez más evidentes en las escuelas del NMS, ha sido un tema pendiente no sólo en la agenda de las políticas públicas, sino en la investigación educativa. Por lo antedicho, debe encaminarse la atención en construir y poner en marcha diversas estrategias o mecanismos, con miras a construir un sistema diversificado (no único ni homogeneizante), de formación del profesorado que parta del aprendizaje permanente y de posturas indagadoras, contextualizadas, creativas y críticas, donde el profesorado sea el sujeto protagonista de su formación; así como propiciar las condiciones institucionales para que tengan espacios de diálogo colegiado, de reflexión, de innovación para buscar resultados efectivos, ante todo, a mediano y largo plazo.

Así mismo, debemos adelantar que los dispositivos de formación de docentes de NMS son y serán un espacio en disputa, un espacio en debate, ya que al mismo tiempo que sugieren o definen quién y cómo será el docente que será capaz de atender la creciente desigualdad escolar y las diversidades socioculturales, también determinan quién no lo es, o no lo será. En otras palabras, habrá que estar atentos a las consecuencias en el cambio de los lenguajes y las políticas, debido a que se instrumentarán mecanismos

de inclusión/exclusión para quienes cumplan y para quienes no cumplan con los cambios. En este sentido, además, debemos hacernos responsables de los límites de la incorporación en esa nueva imagen de formación y de pensar qué hacer con quienes quedarán fuera.

## REFERENCIAS

- “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” (2008, 26 de septiembre), *Diario Oficial de la Federación* (DOF), en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008) (consulta: 3 de agosto de 2015).
- AGUILAR Nery, Jesús (2004), “Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 39-59.
- ALCÁNTARA, Armando y Juan Fidel Zorrilla (2010), “Globalización y educación media superior en México: en busca de la pertinencia curricular”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, pp. 38-57.
- BRACHO, Teresa y Francisco Miranda (2012), “La educación media superior: situación actual y reforma educativa”, en Miguel Ángel Martínez (comp.), *La educación media superior en México: balance y perspectivas*, México, SEP/FCE, pp. 130-199.
- BUSTAMANTE, Yoloxóchitl (2014), “Introducción” al número especial “La educación media superior en México”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 11-22.
- COCHRAN-Smith, Marilyn (2001), “Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, practice and pitfalls”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9, núm. 11, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/340/466> (consulta: 3 de agosto de 2015).
- COCHRAN-Smith, Marilyn, Emilie Mitescu Reagan y Karen Shakman (2009), “Just Measures: Social justice as a teacher education outcome”, *Teacher Education and Practice*, vol. 22, núm. 3, pp. 237-263.
- DE IBARROLA, María y Gerardo Silva (1996), “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVI, núm. 2, pp. 13-69.
- DÍAZ Couder, Ernesto (1998), “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 11-30, en: <http://www.rioei.org/oeivirt/riel7a01.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2015).
- GIMENO, José (1999), “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)”, *Aula de Innovación Educativa*, vol. VIII, núm. 81, pp. 67-72.
- Gobierno de México-SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, en: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2015).
- Gobierno de México-SEP (2012), *Sexto informe de labores*, México, SEP, en: [http://fs.planeacion.sep.gob.mx/informes/labores/2006\\_2012/6to\\_informe\\_labores.pdf](http://fs.planeacion.sep.gob.mx/informes/labores/2006_2012/6to_informe_labores.pdf) (consulta: 3 de agosto de 2015).
- Gobierno de México-SEP (2014), *Segundo informe de labores*, México, SEP, en: [http://fs.planeacion.sep.gob.mx/informes/labores/2012\\_2018/2do\\_informe\\_de\\_labores.pdf](http://fs.planeacion.sep.gob.mx/informes/labores/2012_2018/2do_informe_de_labores.pdf) (consulta: 3 de agosto de 2015).
- Gobierno de México-SEP-SEMS (2013), *Avances y resultados en la educación media superior. Presentación de la XLIV Reunión CONAEDU/EMS*, en: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/presentacion\\_avances\\_resultados\\_educacion\\_media\\_superior](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/presentacion_avances_resultados_educacion_media_superior) (consulta: 3 de agosto de 2015).
- Gobierno de México-SEP-SEMS (2014), *Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias PROFORHCOM*, en: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6783/6/images/Propuesta\\_Informacion\\_PROFORHCOM\\_SEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6783/6/images/Propuesta_Informacion_PROFORHCOM_SEMS.pdf) (consulta: 3 de agosto de 2015).
- GOLLNICK, Donna (1992), “Multicultural Education: Policies and practices in teacher education”, en Carl A. Grant (ed.), *Research and Multicultural Education: From the margins to the mainstream*, Londres, Falmer Press, pp. 218-239.

- GÜEMES, Carmela y Javier Loredo (2008), "Los procesos de evaluación del desempeño docente en el nivel medio superior: una perspectiva de mejora continua", ponencia presentada en la 1a. Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior, en: <http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/1aReunionInternacionaldeEvaluacion/PONENCIAS19Septiembre/4.EvaldelaDocencia%28Sesion3%29/ED.8-CarmelaGuemes-Javier%20Loredo.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2015).
- IMBERNÓN, Francisco (2001), "Claves para una nueva formación del profesorado", *Investigación en la Escuela*, núm. 43, pp. 57-66.
- INEE (2011), *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, México, INEE, en: [www.riieeme.mx/docs/DanderInforme2011final2.pdf](http://www.riieeme.mx/docs/DanderInforme2011final2.pdf) (consulta: 3 de agosto de 2015).
- INEE (2012), "Contexto social", en *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2011. Educación básica y media superior*, México, INEE, en: [http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/110/P1B110\\_06E06.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/110/P1B110_06E06.pdf) (consulta: 3 de agosto de 2015).
- JORDÁ, Jani (2000), *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEP-MI'90*, México, UPN.
- LATAPI, Pablo (2003), *¿Cómo aprenden los maestros?*, México, SEP, Cuaderno de Discusión 6, serie Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.
- MACÍAS, Ana y María G. Valdés (2014), "Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador", *Sinéctica*, núm. 43, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a13.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2015).
- MARCELO, Carlos (2002), "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento", *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 10, núm. 35, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314/440> (consulta: 3 de agosto de 2015).
- MARTÍNEZ, Felipe (2001), "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, pp. 35-56, en: <http://www.rioei.org/rie27a02.PDF> (consulta: 3 agosto de 2015).
- MARTÍNEZ Ruiz, Xicoténcatl (2014), "Los desafíos de la educación media superior, con miras al 2036", *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 23-31.
- MUÑOZ, Humberto (2002), "La diversidad de las reformas educativas interculturales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contents-cruz.html> (consulta: 12 abril de 2014).
- NATERAS, Alfredo (2010), "Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social", *El Cotidiano*, vol. 25, núm. 163, pp. 17-23, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515913003> (consulta: 3 de agosto de 2015).
- NÓVOA, Antonio (1999), "La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de cursos, pobreza de prácticas", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 286, pp. 102-108.
- "Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018" (2014, 28 de abril), *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014) (consulta: 3 de agosto de 2015).
- TABACHNICK, Robert y Keneth Zeichner (1993), "Preparing Teachers for Cultural Diversity", *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 19, núm. 4, pp. 113-124.
- TEDESCO, Juan C. (2011), "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55, pp. 31-47, en: <http://www.rioei.org/rie55a01.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2015).
- TORRES, Rosa M. (1999), "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para que modelo educativo?", en: [www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5\\_Lecturas/M5\\_S2\\_Torres.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf) (consulta: 3 agosto de 2015).
- TORRES, Víctor J. y Rubén P. Benítez (2010), "Programa en línea para la formación de docentes en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior", *Distance Learning*, vol. 7, núm. 4, pp. 11-18, en: <http://www.casistemasuan.com/web/images/ponencias/Profordems%20en%20Distance%20Learning.pdf> (consulta: 3 agosto de 2015).

- TOVÍAS, Susana (2002), *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona-Departamento de Antropología Social y Prehistoria.
- VILLA Lever, Lorenza (2007), “La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI, núm. 141, pp. 93-110.
- VILLA Lever, Lorenza (2010), “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Educación*, México, COLMEX, pp. 271-311, col. Los grandes problemas de México, vol. 7.
- VILLA Lever, Lorenza (2012), “Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, pp. 170-175.
- VILLA Lever, Lorenza (2014), “Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 33-46.
- ZORRILLA, Juan F. (2010), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM-IISUE.
- ZORRILLA, Juan F. (2012), “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, pp. 70-83.