



EL PAPEL DEL IMAGINARIO SOCIAL EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Coordinadora: Clarisa Capriles Lemus

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 099 Cd. de México, Poniente

Universidad La Salle Cd. de México

LA CONFORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN DOCENCIA:

ENTRE LA SUBORDINACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 171 Morelos

LOS IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS EDUCADORES FÍSICOS:

ATENCIÓN A LA OBESIDAD Y EL SEDENTARISMO

Eugenia Reyes Jaramillo

Universidad La Salle Cd. de México

TRAZAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CONFIGURACIÓN DEL IMAGINARIO SOCIAL ENTRE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA: LA NOCIÓN DE IDONEIDAD, IDENTIDAD DOCENTE Y PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Luis Manuel Juncos Quiané

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 099 Cd. de México, Poniente

Universidad La Salle Cd. de México

Área Temática: 8. Procesos de formación

Línea Temática: 3. Políticas y programas de formación

Resumen general del simposio: Como lo hemos podido apreciar, un tema recurrente durante los últimos años en los congresos organizados por el COMIE ha sido el estudio sobre los *procesos de formación docente*, que se ha ido ampliando y diversificando desde la idea de no agotar su estudio ni reflexión al ámbito pedagógico-didáctico. La intención de diversificar las propuestas de reflexión en los procesos de formación hace alusión de manera constante, a otra serie de configuraciones dentro de lo educativo, tales como: elementos sobre multiculturalidad, estudios interpretativos, formas de interacción e inclusión en el aula, conformación de la identidad docente, entre otros aspectos.

Es precisamente sobre la conformación de identidades en la docencia a través de diferentes nociones que se hacen presentes desde la política educativa y el curriculum, que se reflexiona sobre la constitución docente, y se centra el interés en efectuar un foro de discusión desde distintas miradas que permitan analizar y enriquecer el campo de la investigación sobre las exigencias de la política educativa y las realidades en la operación de los currícula de la formación de docentes. Los trabajos convocados para este Simposio, presentan rostros variados desde nociones conceptuales muy enriquecedoras para la discusión: *subordinación y autonomía, representaciones e imaginarios sociales en la formación de educadores físicos*, así como la noción de *idoneidad e identidad docente* desde la política educativa.

Particularmente, la reflexión dentro de este espacio, ha sido considerada desde la *perspectiva del imaginario social*, como eje articulador para la discusión y debate.

Palabras clave: Imaginarios sociales, subordinación, autonomía, idoneidad.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinadora: Clarisa Capriles Lemus

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz, Maestra en Pedagogía por la FFyL de la UNAM, Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente-investigador en la Unidad 099 Cd. de México, Poniente, de la UPN, y en la Universidad La Salle Cd. de México. Ha escrito varios artículos para la Revista Electrónica *Ide@s concyteg*, dos capítulos de libros y participado en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa COMIE desde hace dos décadas. Líneas de investigación: Formación docente, Semiótica y educación, Análisis del discurso pedagógico y Formación de identidades.

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Doctor en Educación, UAEM-ICE. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos (UPN). Imparte docencia a nivel licenciatura y maestría. Realiza investigaciones sobre diversidad en educación. Algunos de sus artículos publicados: “La construcción del hombre medio en José Gómez Robleda: biotipología y masculinidad en México (1940-1960) En *Mitologías hoy* (2018), y “Los alumnos superdotados en la agenda política educativa de México (1980-2006)”. En *Foro de Educación* (2018); además el capítulo “Inteligencia y cuerpo: narrativas sobre la dicotomía de personas diversas y múltiples”. México: UAEM-Juan Pablo Editores (2017). Coordinó el libro: *Perspectivas sobre la creatividad en educación*. México: UAEM/Praxis digital (2018).

Ma. Eugenia Reyes Jaramillo

Profesora Normalista de Educación Primaria por la BENM, Licenciada en Educación Física por la ESEF, Maestra en Enseñanza Superior por la UNAM y Doctora en Educación por la Universidad La Salle. Ha sido Certificada por EXCELA/CONOCER en Competencia Laboral en: Diseño e impartición de cursos presenciales. Sus líneas de investigación son: Formación docente y prácticas educativas, Investigación de la investigación educativa, Sujetos de la educación superior, Cognición y emoción en el aula y Evaluación docente y evaluación de desempeños docentes: básica, media y superior.

Luis Manuel Juncos Quiané

Licenciado en Economía por el IPN, Maestro en Estudios Latinoamericanos por la FCPyS de la UNAM y Doctor en Estudios Organizacionales por la UAM-Iztapalapa, donde obtuvo la Medalla al Mérito Universitario; profesor-investigador de Tiempo Completo en la UPN, Unidad 099, donde actualmente coordina un proyecto de investigación. Ha publicado más de 25 artículos y capítulos de libros en el campo de la política y la gestión educativa. Es miembro de la Red de Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO) y de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE).

TEXTOS DEL SIMPOSIO

LA CONFORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN DOCENCIA: ENTRE LA SUBORDINACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Introducción

La tarea de formar especialista en docencia en el siglo XX mexicano marcó la discusión sobre la docencia, sus funciones, destrezas, habilidades y capacidades como parte del proyecto moderno institucional educativo (Arnau, 2013, 1986; Civera, 2008; Rockwell, 2013a, 2013b, 1995). La actividad de la educadora, del profesor de primaria, del docente (mujer u hombre) en secundaria, del profesionista en preparatoria o en la universidad, configuró el imaginario social institucional sobre la docencia. Ser, hacer, decir y pensar la enseñanza establece capacidades acordes con la edad, el nivel educativo, la actividad laboral, el círculo profesional, el género, la cultura, la región, el Estado y la localidad (Bertely, Dietz y Díaz Tepepa, 2013; Mercado, 1998; Rockwell, 2013a).

El espacio, tiempo, significado y sentido sobre la docencia delimitan su marco histórico, jurídico, social, cultural y profesional, así como, el entramado institucional de subordinación al gobierno nacional o la conformación de la autonomía profesional. Formar un docente para una comunidad como Xoxocotla, Morelos, con ascendencia indígena es diferente hoy que hace 20, 40 a 60 años. De igual modo, formar un docente en una universidad pública o privada es distinto que en una normal rural, regional o nacional. Este conjunto de significados sociales, delimita los proyectos sobre la educación y el papel de la docencia que marcan visiblemente o impactan veladamente el ejercicio o la expresión de los docentes al narrar su actividad como vocación, trabajo, profesión, arte o ejercicio diario.

Desde este marco, acorde con los proyectos construidos durante el siglo XX en México sobre la formación de especialistas en docencia, es que se plantea un ejercicio de reflexión que aspira a articular dos puntos centrales en la discusión: subordinación y autonomía. A partir de ello, el trabajo se organiza en tres aspectos: 1) La manera en que se construye el proyecto de modernización escolar en México en siglo XX; 2) La colocación de la empresa en la educación como base de las tareas docentes y 3) La formación para la docencia desde las políticas educativas del Estado Mexicano.

El proyecto de modernización escolar en el siglo XX

La historia sobre la docencia en el siglo pasado permite comprender la lógica contenida en la formación de los docentes. En el caso de la educación básica mexicana, es posible rastrear el modo en que las propuestas educativas del gobierno ordenan el escenario de enseñanza. Del trabajador de las misiones culturales,

el profesor de la escuela rural, el formador de la ciudadanía en la escuela de la unidad nacional hasta el trabajador de la educación en la modernidad educativa (Arnau, 2013 y Civera, 2008).

En la escuela mexicana de principios y mediados del siglo XX, el docente de educación básica enseñó lecciones y formó a niñas, niños y jóvenes, después, a finales del siglo ocupó el papel de coordinador y promotor de competencias. En el siglo XXI se convirtió en el responsable del logro de aprendizajes esperados de estudiantes (González, Rivera y Guerra, 2018 y Moreno, 2013). La docencia configura la modernidad-ciudadanía en la infancia y juventud mexicana a través de la actuación del docente y la reinterpretación que hace éste de las ideas políticas contenidas en planes y programas de estudio (Tamayo, 2010).

La docencia universitaria, siguiendo a De la Torre (2002) se desarrolló en tres momentos. Primero, ligada al proyecto liberal-popular-revolucionario de principios del siglo XX, donde los contenidos del proyecto revolucionario fueron el eje del mestizaje de la población. Segundo, vinculada con el proyecto modernizador a mediados de este siglo desde la visión occidental sobre el desarrollo social, económico y político de la nación. Tercero, el proyecto neoliberal de finales del siglo pasado que enfatizó el desarrollo económico del país y el aprendizaje de competencias para la vinculación del país al mercado internacional.

En ambos casos, la docencia en el siglo XX, configura el imaginario social del trabajador del Estado mexicano y/o el profesional de la docencia con una formación disciplinaria (Dubet, 2010). El trabajador del Estado quedó subordinado a los designios del patrón y el profesional de la docencia permaneció subordinado a las disciplinas científicas institucionalizadas por la educación superior.

Esta ambivalencia va condensando, en el docente de educación básica, los significados del racionalismo en la escuela socialista, la experiencia en la educación rural, el desarrollo en la unidad nacional, la comprensión en la modernidad educativa y las competencias en el modelo educativo actual. La adjetivación de la docencia en educación básica y el sentido del proyecto nacional mexicano se galvanizan.

De este modo, el racionalismo, la razón de los actores escolares, quedó fincado en el discurso científico enseñado y aplicado en la lección escolar. La experiencia tocó la comprobación de tareas laborales y actividades sociales de un buen ciudadano. El desarrollo se convirtió en la tarea formativa para la acción, la indagación y conocimiento de los objetos. La comprensión apuntó a integrar a todos los alumnos al conocimiento del mundo. Las competencias laborales invadieron el espacio escolar a fin de promover conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes del mercado laboral.

De igual modo, los adjetivos sobre la docencia universitaria atribuyeron funciones separadas de la investigación, la difusión y la gestión conformando un perfil distinto del profesional universitario. La docencia universitaria vinculó el proyecto personal con el social, el económico y político. Hasta llegar a convertir al estudiante en especialista y gestor de proyectos viables económicamente. La docencia universitaria centró su tarea en el conocimiento disciplinario, el saber útil y su vinculación con la economía de mercado y la empresa.

En esta gramática, la docencia mexicana, giró en torno a la enseñanza desde la lógica del trabajador del Estado y/o el profesional encargado de la formación profesional. En ambos casos se establecieron reglas, modos y formas de actuación tanto en el ámbito escolar como en las tareas de la formación profesional (Dewey, 2004; Sanz, 2002 y Taylor, Arredondo y Padilla, 2016). Asegurando una visión en la mente y en el cuerpo de niños, niñas y jóvenes mexicanos los conocimientos, habilidades, destrezas y valores nacionales del mexicano mestizo, moderno y occidental.

El proyecto de la modernidad en las instituciones educativas mexicanas respondió a las demandas cada vez más fuertes del mercado cuyo eje fue el individuo asilado ajeno al contexto cultural, político y social. Una tarea profesional donde la docencia buscó desarrollar competencias laborales y una nueva ciudadanía conformada por consumidores de bienes y servicios. Una tarea puesta al servicio de la ganancia generada por la docencia, las demandas del mercado y los costos de inversión. Una docencia que buscó favorecer destrezas laborales útiles, habilidades individuales pertinentes y capacidades eficientes en el mercado global.

La colocación de la empresa educativa en la sociedad mexicana

A principios del siglo XX Emile Durkheim (1982) señaló el cambio de la moral religiosa a la moral laica. Esta permuta social implicó dejar las regulaciones religiosas por otras asentadas en el sujeto. Una regulación individual autónoma capaz de aceptar la transmutación del marco religioso para recolocar lo más sagrado en la persona humana. Estas ideas permitieron posicionar al individuo, sus potencialidades en dos sentidos. Primero, como dueño de sí y segundo, como propietario de sus bienes (Castel y Haroche, 2003). Esto marcó el nacimiento de capacidades individuales y habilidades en la posesión de bienes.

Sobre esta base, se engarzaron ideas, prácticas y valores cuya razón apuntaló al dominio del proyecto capitalista, del mercado y la lógica empresarial en el terreno fisiológico, físico, social, cultural y en todos los ámbitos de la vida (Castoriadis, 2013 y Foucault, 2007). Este razonamiento permeo el mundo social y tomó carta de naturalidad en el terreno educativo. Un ejemplo paradigmático, fue el caso de los Estados Unidos con la pedagogía industrial. Ésta nace de la cohesión entre los intereses empresariales y el proyecto educativo nacional desde el control del trabajo educativo y la eficiencia administrativa (Díaz-Barriga, 1988).

La fabricación de la empresa escolar lleva al diseño curricular, operación, precisión de objetivos de aprendizaje, rendimiento escolar, exámenes, evaluación y en su forma más cruda su apoyo en las teorías del capital humano de mediados del siglo pasado. En el caso mexicano, el proyecto educativo nacional, se fue gestando en la lenta maduración del pensamiento empresarial en las políticas de corte neoliberal en la tercera parte del siglo XX en los gobiernos tecnocráticos del Partido Revolucionario Institucional.

La escuela disciplinaria de principios del siglo XX cuyo imaginario social formó al ciudadano mexicano, cedió sus espacios de construcción discursiva para colocar la rentabilidad y el costo de la inversión en el capital

humano (Foucault, 2007). El aumento de la productividad en las personas y el progreso técnico impactaron en un nuevo adjetivo: “la calidad del trabajo educativo”. Calidad medida por el aprendizaje logrado en los estudiantes y la forma de enseñar en un espacio particular, la institución escolar. De esta manera, el análisis y la lógica de las relaciones mercantiles, se trasladan a los fenómenos sociales, en este caso, la educación se ve conformada como una empresa evaluable a través de la medición de sus aprendizajes por medio de exámenes objetivos o “tests”.

El modelo de costo y beneficio se convirtió en el proyecto guía del trabajo educativo a fin de administrar eficientemente y promover relaciones escolares acordes con el mercado laboral. Este modelo se impuso la formulación clara de objetivos de aprendizaje, selección de experiencias de aprendizaje, la organización y evaluación. Un modelo expresado por Tyler (1986), de mitad del siglo XX, asentado en la familia urbana, la formación vocacional, el trabajo y su vinculación con el mercado laboral.

Estas ideas llevan a la reflexión de la docencia a finales del siglo pasado como un trabajo que implica fuerza (características del docente), medios (condiciones y ambiente) y un objeto (conocimientos) (Martínez, 1992). La fuerza de trabajo: requisitos de empleo, formación, capacitación, actualización, salario, jornada laboral, tiempo, experiencia, carga de trabajo, prestaciones sociales, derechos y obligaciones legales, destrezas, habilidades, actitudes y composición social, clase, etnia y género. Medios e instrumentos: local, edificio, mobiliario, biblioteca, medios audiovisuales, recursos tecnológicos, pizarrón, gises, plumones, papelería, material didáctico, libros de texto y consulta, planes y programas, orientaciones didácticas, manuales de enseñanza, normas de seguridad e higiene además de un conjunto de derechos. Los objetos de trabajo o productos: enseñanza de cada asignatura, campo, área o disciplina; la escuela, formal, informal, visible e invisible; la educación urbana, rural, alterna, migrante, indígena, especial, extra edad; la escuela concreta, el salón de clases, la comunidad; la imagen percibida, expresa o callada del producto colectivo; métodos y técnicas colectivas, orientaciones e ideas; las propuestas y la investigación. Estos elementos dieron cuenta de los costos y los beneficios del trabajo o la profesión, o bien generaron, un campo de aplicación y reflexión de la teoría educativa.

Las políticas sobre el papel de la docencia colocaron el aprendizaje como una necesidad básica en la sociedad a finales del siglo XX y al docente como el cargado de enseñar herramientas de lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas (UNESCO/OREALC, 1990). De la transición de una política social de aprendizaje para universalizar a la escuela primaria a finales del siglo pasado; se dio lugar a centrar los problemas escolares en la escuela, en la figura del docente y su enseñanza. La enseñanza, se analizó como una “actividad eficaz”.

La actividad docente, la enseñanza eficaz, se convirtió en un objeto medible a través de estándares. De este modo, una buena enseñanza para Brophy (2000) requirió: 1) Un ambiente de apoyo en el salón de clase, 2) Actividades relacionadas con el currículo y la organización de clase, 3) Alcanzar los objetivos y propósitos educativos; 4) Aclarar aprendizajes esperados y estrategias de aprendizaje, 5) Contenidos coherentes, 6)

Diálogo reflexivo, 7) Actividades prácticas; 8) Compromiso de los estudiantes en sus actividades, 9) Enseñar estrategias, 10) Aprendizaje colaborativo, 11) Evaluación enfocada a objetivos y 12) Logros en el aprendizaje. Esta serie de principios estableció un marco de referencia sobre el trabajo docente eficaz (Murillo, 2008 y Román, 2011) y de escuelas eficientes (INEE, 2015; UNESCO, 2004 y OCDE, 2012).

Parámetros de la empresa escolar y de instituciones educativas de calidad que alejaron la problemática escolar de la docencia, del contexto de aprendizaje de los alumnos, de los intereses escolares de los padres de familia y del conocimiento de la comunidad donde se enseña y aprende.

La formación para la docencia en las políticas educativas del Estado Mexicano

A principios del siglo XX, se colocó en México un conjunto de referencias sobre la enseñanza y la docencia que simplificaron los debates didácticos, pedagógicos y educativos sobre la complejidad de la tarea del educador e impusieron recomendaciones de organismos internacionales, por ejemplo, el informe sobre “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México” (OCDE, 2012). La OCDE sugirió cinco estándares para una enseñanza eficaz:

1. Planeación: contenidos, objetivos, estrategias y evaluación elegidos y seleccionados.
2. Gestión del ambiente de clase: manejo del grupo y relaciones en el grupo.
3. Gestión curricular: conocimiento de la asignatura, sus relaciones y conexiones.
4. Didáctica: presentación del currículo, atención a diversidad, organización del grupo, aprendizaje, relaciones, recursos, tiempo, indicaciones, preguntas y actividades.
5. Evaluación: valoración personal, entre alumnos, con el docente y del conocimiento (p. 75).

Estos estándares, concretaron parte de la estrategia política de intervención sobre la enseñanza como uno de los ejes del cambio propuesto por la Reforma Educativa en México. La Reforma 2013 propuso indicadores de evaluación en la enseñanza e instrumentos cuyos propósitos fueron:

Valorar el desempeño del personal docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes. Identificar necesidades de formación de los docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional. Regular la función docente en la medida en que la Evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica (SEP, 2015a, p. 8)

De este modo, las políticas educativas señaladas por el gobierno evaluaron la enseñanza e indicaron el tipo de docente a formar. En este marco político educativo el perfil de egreso señaló:

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEP, 2015b, p. 14).

Estos aspectos se convirtieron en los indicadores de evaluación y en la planeación argumentada que se propuso como elementos de una enseñanza eficaz. Las decisiones tomadas desde esta lógica no incidieron en la solución del problema de enseñanza, la modificación de los resultados en exámenes de alumnos y tampoco incidieron en la modificación del rezago, la desigualdad y el impacto en el conocimiento de los estudiantes. Las políticas sobre la enseñanza y el papel del docente se tocaron escuetamente, así como, las dificultades de aprendizaje escolar.

El fracaso de los niños, las niñas y los jóvenes tiene hondas raíces sociales, económicas y educativas que es necesario profundizar a fin de contextualizar el problema. El papel de la educación y las necesidades sociales no aparece claramente mencionado al abordar los cuestionamientos que propone la reforma sobre la enseñanza e impactaron en la conformación de la identidad del docente a través de un cambio de régimen laboral, social y educativo por otro más apegado al interés del mercado.

Reflexiones finales

Las políticas educativas operadas por el Estado Mexicano durante el siglo XX sobre la docencia, confrontaron, al trabajador de la educación con el profesional docente independiente. Un juego que implicó la sumisión de los docentes de educación básica al gobierno mexicano y el desarrollo de un profesional de la docencia más individual. En el caso de los especialistas en docencia, significó un acercamiento a las funciones de las instituciones universitarias y de su vinculación con el papel del conocimiento como explicación, transformación y uso técnico. La Reforma Educativa 2013 condensa nuevos sentidos sobre el papel del docente y de los profesionales de la educación desde un imaginario social distinto enmarcado en el proyecto capitalista.

La conformación de nuevas identidades se apoyó en menores márgenes de autonomía y nuevos controles políticos y laborales. Un sentido diferente de escuela se interioriza colocando la importancia del mercado educativo, la calidad y la eficacia en la enseñanza.

La empresa escolar y el docente eficaz señalan un rumbo distinto, cercano al mercado, y a la economía del proyecto capitalista. Nuevas configuraciones de la subjetividad e identidades docente surgen hacia

la superficie escolar; desde ahí, brota la construcción de sujetos inseguros y flexibles desde otros modos de gobierno educativo. La identidad docente cambia al decir y hacer en sus rutinas, al naturalizar las propuestas de las políticas educativas del gobierno.

La identidad se hace en el papel de trabajador, en las prácticas, las normas, los modos de hacer y los significados construidos; de este modo, las instituciones educativas encarnan a las personas, incluso, en la crítica que no toca el corazón de la enseñanza, en la discusión que mantiene o refuerza las instituciones heterónomas. El poder cognitivo-político trabaja sobre los modos de información, reflexión y concepción sobre la enseñanza.

No podemos ignorar: “la relación de poder expresada en el hacer, pensar y ser en la vida cotidiana”. La educación produce sujetos, pero, también desarrolla personas, es decir, personas que aprenden y conviven. Sujetos, sujetados por múltiples estrategias y tácticas del poder. La mayoría de ellas producen la identidad. De esta manera, caben dos preguntas: ¿Queremos conservar al docente-evangelista, a la maestra-burócrata, al profesor-trabajador, a la militante obediente? o ¿Hay lugar para otras formas de ser docente desde la autonomía profesional? En este sentido, los especialistas en docencia, requieren participar en la conformación de nuevos significados institucionales más democráticos, más autónomos, que se confronten al proyecto del capitalismo y generen sus propios proyectos de trabajo. Una tarea muchas veces señalada, pero, pocas veces realizada colectivamente, es momento de continuar con este imaginario social democrático a fin de generar un cambio de rumbo en la operación del proyecto educativo actual.

Referencias

- Arnaut, A. (2013). "Los maestros de educación básica en México: Trabajadores profesionales de la educación" en *Notas para el Seminario organizado por el CIDE, BID y Senado. 13 de junio de 2013*. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/I30613_presentacionI.pdf
- _____ (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Bertely, M.; Dietz, G. y Díaz Tepepa, M.G. (2013). *Multiculturalismo y educación*. México: COMIE.
- Brophy, J. (2000). *Enseñanza*. México: CENEVAL/CIVESTAP/COMIE/INEE/UPN/IAE/IBE.
- Castoriadis, C. (2013). "El ascenso de la insignificancia". En *Mediterráneo Económico*, 23, 63-76. Recuperado de <http://tratarde.org/wp-content/uploads/2015/11/Castoriadis-EL-ASCENSO-DE-LA-INSIGNIFICANCIA-entrevista-1993.pdf>
- Castel, R. y Haroche, C. (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de si mismo*. Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalista rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.
- De la Torre Gamboa, M. (2002). "Educación superior en el siglo XX". En *Diccionario de la historia de la educación en México*, CONACyT/CIESAS. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_8.htm
- Díaz-Barriga, A. (1988). "Calidad de la educación: ¿un adjetivo más en la política educativa 1983-1988?". En *Cero en Conducta*, II-12, 18-27.
- Dewey, J. (2004). "Capítulo I. La educación tradicional frente a la educación moderna". En *Experiencia y educación (65-70)*. España: Nueva Visión.
- Dubet, F. (2010). "Crisis de la transición y declive de la institución". En *Política y sociedad*, 47 (2), 15-25.
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. España: Akal.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México: FCE.
- González Villareal, R., Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2018). *Luchas por la reforma en México. Notas de campos*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- INEE, (2015). *Los docentes de México informe 2015*. México: INEE.
- Martínez, D. (1992). *El riesgo de enseñar*. México: Fundación SNTE.
- Mercado, R. (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. México: SEP.
- Moreno Moreno, P. (2013). "Política educativa y reformas curriculares en la formación docente nacional: una crítica a los modelos estandarizados por competencias y alternativas docentes innovadoras". En *Estudios sobre reforma educativa: visiones en contrapuntos (235-265)*. México: UPN.
- Murillo Torrecilla, Javier, F.; Martínez Garrido, Cynthia A. y Hernández Castilla, Reyes (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, (1), 7-27.
- OCDE (2012). *Panorama de la educación. Indicadores 2012*. España: OCDE.
- Rockwell, E. (2013a). "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación. Resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa". En *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos (77-110)*. México: Senado de la republica/Instituto Belisario Domínguez.
- _____ y Garay Molina, C. (2013b). "Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente". En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, I, (1), 1-24.

_____ (1995). "I. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela". En Rockwell, et. al (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, FCE.

Roman, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y Caribe* (209-225), Santiago de Chile, Chile: ILCE/UNESCO.

Sanz Fernández, F. (2002). Desarrollismo mundial de la educación. *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 281-302). Madrid, España: UNED.

Taylor, X., Arredondo, A., y Padilla, A. (2016). John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2): 33-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4774/477455338003.pdf>

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Tamayo, S. (2010). *Criticas de la ciudadanía*. México: UAM-A/ S.XXI.

SEP (2015a). Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada. Docentes educación preescolar. México: SEP/ CNSPD.

SEP (2015b). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México: SEP/ SEB/ CNSVP.

UNESCO (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Suiza: UNESCO/OIE.

UNESCO/OREALC (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio del 1990. Documento de referencia: *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien. Santiago de Chile, Chile: UNESCO/OREALC.

LOS IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS EDUCADORES FÍSICOS: ATENCIÓN A LA OBESIDAD Y EL SEDENTARISMO EN MÉXICO

Ma. Eugenia Reyes Jaramillo

*Habitar mi cuerpo es tomar conciencia
de un hogar que dejaré... sólo al morir.*

Introducción

La forma en la que el ser humano construye realidad y significa el mundo y a sí mismo, se define en el núcleo de las interacciones cotidianas a través de creencias, representaciones e imaginarios sociales entre otras formas de pensamiento. En este trabajo se recurre a la acción imaginaria como una forma de comprensión de temas dilemáticos como son la obesidad y el sobrepeso vinculados a los procesos de formación de educadores físicos.

En primer lugar, se advierte que la obesidad y el sobrepeso como un tema de salud pública ha quedado incrustado en un imaginario social de la “normalidad”, “somos gordos” como condición de existencia y ser en la incapacidad de percibirnos gordos imposibilitando con ello dejar de serlo.

En segundo lugar, se reconoce la imperiosa necesidad de rescatar el papel de los educadores físicos en el imaginario social de ser quienes pueden atender dicha problemática. Se advierte que su formación curricular se ha transformado históricamente hasta quedar relegada al servicio de la educación básica formal, sin el sólido conocimiento del cuerpo, su relevancia, funcionamiento y mucho menos hacia el desarrollo hacia la práctica deportiva en campos de la educación no formal e informal.

Se advierte que el tránsito de los modelos curriculares y los diferentes enfoques que se han diseñado en las mallas curriculares a partir del Plan de Estudios del 2002, ha quedado alejada del terreno de salud y sobre todo de propuestas concretas de intervención para la atención preventiva o remedial del sedentarismo y la obesidad catalogadas hoy en día como pandemia a nivel mundial y epidemia a nivel nacional.

El recorrido histórico de las Escuelas Normales atraviesa intencionalidades poco claras, debates y crisis de las pedagogías corporales, en donde, por momentos, lo deportivo se superpone a lo educativo, al bienestar y la salud, y viceversa, empobreciendo seriamente su identidad y campo de estudio.

Posteriormente se reconoce que el hecho de que los egresados se inserten en las instituciones de educación básica, reduce significativamente su ámbito de acción, permaneciendo una racionalidad instrumental, como operadores de programas con magníficas intenciones discursivas, pero estructuras poco claras, tanto en aprendizajes clave, como en la autonomía curricular. Finalmente, se plantea la necesidad de reflexionar sobre las mallas curriculares, donde quede explícitamente articulado un eje de formación definido con temas de cultura física y salud, se implementen proyectos de intervención para abatir dicha epidemia,

abarcando contextos diferenciados en todas las modalidades y niveles educativos eliminando ideaciones mentales del buen educador físico como quien va a resolver un problema de tales proporciones, desde significados de realidad que carecen de posibilidad y respaldo material (Hurtado, 2004) en la realidad de la formación inicial.

Los imaginarios sociales de los educadores físicos: su relevancia en la percepción del cuerpo

Desde la postura de Castoriadis (1997), las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad conformando la psique de los individuos y creando así una “representación” del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo. Ante tal reflexión, la pregunta inicial que se genera para esta discusión es: ¿Cuál ha sido la propuesta formativa de un educador físico en las últimas dos décadas y cuál su representación y presencia en un escenario en donde no termina de dársele un lugar relevante en el proceso educador del cuerpo y su movimiento?

La formación del educador físico, sin duda, atraviesa grandes complejidades y directrices, algunas algo confusas, pues aunque por un lado se reconozca que las Escuelas de Educación Física son instancias de educación superior, con funciones sustantivas de docencia investigación y extensión, por otro, su presencia es conservadora de todo orden social tanto en su permanencia y reproducción como en su orientación y delimitación bajo el control de instancias como la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), quienes dictan la forma en la que debe articularse el currículo formador, los procesos de investigación y la extensión de sus funciones.

En este sentido, si los imaginarios son el soporte de la acción mental, y actúan como un banco de imágenes socialmente compartidas que le dan sentido a nuestro entorno existencial (Baeza, 2000, citado en Dittus, 2006.), podemos advertir que ser y convertirse en instituciones de educación superior, es una representación eminentemente discursiva, en donde la autonomía curricular y la producción del conocimiento científico en el campo de son una mera ilusión.

Desde tales regulaciones, se han gestado propuestas curriculares nacionales, sesgadas en el cumplimiento de perfiles de egreso, articulados y vinculados a perfiles, parámetros e indicadores vigentes para evaluar desempeños docentes tanto para el ingreso como la permanencia, en plazas que ofrece únicamente la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.

En este sentido, la proyección de la formación de los educadores físicos y su campo laboral, ha sido una exigencia para satisfacer los tan añorados logros imaginarios de nuestra Carta Magna en su artículo 3º Constitucional que dice sí:

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”

Y dónde se adiciona desde el 26 de febrero del 2013:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.

De esta forma, el educador físico desde en una mezcla de interventores y mediadores de la motricidad y la corporeidad no consigue adquirir identidad en un territorio donde sólo se les mira como colabores de poca o nula trascendencia formativa, al participar en el logro de los aprendizajes clave (SEP, 2011, 2017) del nivel, tal y como se aclara en los Planes y Programas de Estudio:

La Educación Física es considerada una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad. Por tanto, deberá responder a desafíos emergentes en el marco del contexto sociocultural en que se desenvuelven las nuevas sociedades de la información y el conocimiento. (SEP, 2011, p. 54).

Ante tales exigencias, las interpretaciones de irrealidad cobran relevancia, pues el desarrollo de todas las facultades del ser humano desde las funciones vigentes que se le atribuyen al educador físico, resultan prácticamente improbables. Su función actual en el campo laboral se diluye y ve dominada por imaginarios sociales que aseguran únicamente la estabilidad y permanencia del orden, pasividad, estatismo, control, procurando mantener una figura de poca trascendencia en las escuelas y cuya participación tiene actualmente un reducido número de horas frente a grupo, silenciando con ello; la exigencia de espacios, materiales y recursos, que hagan posible el movimiento, el juego, la actividad física y la práctica deportiva en escuelas en donde la infraestructura para la práctica deportiva en muchas de ellas carece de espacios dignos y suficientes para ello.

De forma complementaria, se puntualiza una segunda pregunta para seguir avanzando en el terreno de los imaginarios sociales en la formación de educadores físicos: ¿Cuál es el repertorio de conocimientos, valores, actitudes, saberes y haceres con los que hoy en día, un licenciado en educación física egresa y da respuesta a las demandas de la actual Reforma de la Educación Básica y además abona a la atención del sedentarismo y la obesidad?

La respuesta parece lógica y sencilla, pero no lo es. Se considera que, entre lo que el estudiante normalista construye en su formación inicial del Plan de Estudios 2002 y lo que debe hacer en el ejercicio profesional para el Plan de Estudios vigente (2017) y atender problemas de salud en los niños y adolescentes mexicanos, hay una distancia enorme.

De manera central se reconoce que para ello, el educador físico necesitaría involucrarse conscientemente en al menos dos tipos de prácticas, una deportiva en donde promueva en los estudiantes un gasto calórico significativo que cause de forma evidente la pérdida de peso, y otro tipo de práctica con orientación pedagógica, que promueva además, una conciencia de la corporalidad en el conocimiento, sentimiento, desarrollo, cuidado y aceptación del cuerpo y además un claro dominio de la motricidad que permita a los niños y jóvenes apropiarse de percepciones adecuadas sobre su esquema, imagen y conciencia corporal.

Tales razonamientos, ofrecen el reconocimiento de imaginarios sociales que descolocan las funciones de los educadores físicos y que actúan como filtros dilemáticos identitarios de lo que será socialmente reconocido en este profesional en al menos cuatro sentidos:

- a. No se les ha preparado en ámbitos de diseño y evaluación curricular, para enfrentar programas con currículo semi-abierto y abierto, como lo requiere el Plan de Estudios de Educación Básica (2017), solicitándoles que instrumenten desde su ámbito de competencia, los aprendizajes esperados, tarea que implica en sus procedimientos, desglosar indicadores de contenidos y procesos cognitivos a desarrollar en una gran cantidad de unidades didácticas de difícil dosificación en la planeación.
- b. No pueden responder a la denominada “autonomía curricular” de Educación Básica (2017) actual, ya que esto requiere de habilidades y capacidades para la instrumentación de proyectos de intervención áulica desde referentes teórico-metodológicos formales y serios en los que no se les preparado curricularmente. Por tato, asumir que las asignaturas donde se destaca la Planeación de la Enseñanza y Evaluación del aprendizaje I y II en 4° y 5° semestres respectivamente (SEP, 2002), aisladas de la intervención general como proyecto, son suficiente para resolver tal tarea, ha resultado realmente peligroso.
- c. No han quedado claras las funciones educadoras del docente de educación física, ante las incongruencias y demandas de las prácticas deportivas institucionales , pues a pesar de haberse planteado que en los nuevos programas no se priorice la actividad física, en la práctica docente con un enfoque de carácter deportivo y de rendimiento, y que sólo esté orientada la atención equitativa de necesidades educativas básicas de los alumnos en la promoción de la salud con la práctica motriz (SEP, 2002, p. 38), siguen planteándose las demandas de equipos representativos en los Juegos Deportivos Nacionales, pero ahora, sin los tiempos y espacios concretos para la enseñanza y la práctica deportiva formal y organizados además por personal con escaso o nulo conocimiento de este tipo de eventos, al haber desaparecido la Dirección General de Educación Física, fundada por José Vasconcelos en 1923 desde los ideales de la educación socialista (SEP,2002) y desaparecida en el 2013.

d. En este sentido no ha sido relevante eliminar la noción generalizada de la educación física como deporte, aspirando eliminar el concepto de maestro de deportes (SEP, 2002, p. 22), tan generalizado en el imaginario social de las últimas décadas, pues el deporte es y seguirá siendo, un recurso fundamental en la educación “del movimiento”; “a través del movimiento” y “para el movimiento” del cuerpo. Y en segunda instancia resulta contradictorio enunciar en el apartado de Promoción de la Salud del Programa de Estudios (SEP, 2002):

...que los beneficios saludables de la actividad física se alcanzan ejerciéndola y no buscando altos niveles de excelencia atlética o comparando los movimientos propios con los de otro compañero; los beneficios saludables se logran en el proceso de la actividad, no en el producto asociado al resultado (p. 45).

Esto es, dado que en la promoción de la cultura física nacional y las políticas públicas, sigue prevaleciendo la relevancia y búsqueda de los talentos deportivos, como una clara muestra, de la eficiencia sobre el gasto público en materia deportiva.

Cabe destacarse que la práctica deportiva o deporte como categoría cultural del imaginario social en el gremio de educadores físicos, ha trascendido históricamente, se quiera o no, se decida o no, se oriente o no en los diseños curriculares. Se reconoce que desde 1908 con la fundación de la Escuela Magistral de Esgrima (Arteaga, Camargo 2009) a la fecha, el deporte como discurso, debate, polémica o rechazo, ha movilizad o sentidos y ha permanecido posicionado, incluso en la clandestinidad de las formas de vida de los educadores físicos, trascendiendo su estancia en las intencionalidades curriculares y aún bajo las crisis de las pedagogías corporales (During, 1970) sustentados por modelos alemanes, franceses, o suecos.

Con respecto a las condiciones de salud pública, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSNUT (2016) reveló que el 72.5 de los mexicanos adultos tienen problemas de obesidad y sobrepeso, el 36.3% de los adolescentes y el 33.2% de los niños; problema que genera un gasto público de más de 80 millones de pesos al año.

Ante ello, resulta crucial un análisis sobre la forma en la que cifras han aumentado exponencialmente, sin embargo, resulta aún más desvelador lo que plantearon Easton, Stephens, Román (2017) del Centro de Ciencias de la Complejidad UNAM, quienes aseguraron que las percepciones erróneas de los sujetos sobre el peso, se han convertido en un posible obstáculo para un cambio positivo de comportamiento y decidir bajar de peso. Estos investigadores se dieron cuenta que sólo el 8,8 diagnosticados y el 6,1% de los obesos y no diagnosticados, se identifican correctamente como realmente son. Por otro lado, el 20,2% de los no diagnosticados y el 12,7% de los diagnosticados se percibían como normales o con bajo peso y el 49,1 y el 37% de ellos estaban satisfechos con su Índice de Masa Corporal (IMC) aun cuando tenían sobrepeso o estaban obesos.

Explicar las percepciones de los sujetos desde la visión fenomenológica–existencialista del cuerpo, implica reconocer que el ser humano, no “tiene un cuerpo”, sino que “es su cuerpo”, como exterioridad y exposición infinita, como presencia en el mundo Jean Luc (2001, citado en Gómez, Arlés y Cifuentes 2008). Así, entonces el cuerpo y la corporalidad constituyen el medio constante para la relación con los otros, con el mundo y en especial consigo mismo.

Esto tiene una importante trascendencia, en el sentido de las interpretaciones e imaginarios sociales de los sujetos, sobre ser y estar gordo, detonando algunas ideas. Ser gordo referiría soy mi cuerpo, sin la posibilidad de la separación o distinción del yo–cuerpo y donde la cantidad de masa corporal que soy, no me permite tener distinción ni control sobre ella, por lo tanto “Así soy”. Por otro lado, estar gordo en el sentido de tener un cuerpo, en la distinción de lo exterior, podría referir algo que puede ser quitado, así entonces puedo dejar de tener lo que no es mío, lo que no soy.

Ante tal planteamiento y ninguna solución contundente, la reflexión está en puerta frente a la investigación y los resultados de Easton, Stephens, Román (2017), desde donde se genera la pregunta ¿Qué posibilita que los sujetos obesos o con sobrepeso, no se perciban como son?, e incluso ante una condición de riesgo, se perciban normales o con bajo peso. El problema no es de relevancia menor, considerando que hay millones de mexicanos potencialmente enfermos a corto, mediano y largo plazo.

Desde estas circunstancias, valdría la pena, reconsiderar la función de los educadores físicos al servicio de la educación básica, advirtiendo que de seguir así, se extenderá un peligroso potencial de enfermos con sobrepeso y obesos. Baste recordar que ante las vicisitudes sociales de la posguerra en donde se reconocieron grandes deterioros humanos en las condiciones de salud física, mental y emocional, fue el educador físico quien ayudó y colaboró a la recuperación de las condiciones de la concienciación sobre mi “yo” cuerpo y mi salud, sin la distinción y separación de la mente (During, 1970). Desde esta situación, habría que reorientar la formación de educadores físicos con una evidente visión médica y de protección de la salud, ampliando la atención a todos los niveles y modalidades educativas, mediante un enfoque higiénico–deportivo, desde enfoques integradores del deporte, la corporeidad y la motricidad, con amplias implicaciones en las competencias didácticas de los futuros docentes y desde el rescate de una mirada más integradora del cuerpo en una formación verdaderamente integral en el imaginario social como construcción de realidad.

Conclusiones

Integrar el “deporte” y la actividad física como contenidos para contrarrestar específicamente el sedentarismo y obesidad, no únicamente con miradas para el entrenamiento de alto rendimiento, sino para el óptimo rendimiento personal de cada sujeto, implica la reconfiguración de imaginarios sociales que han insertado al educador físico al servicio de una función en educación formal.

Como reflexiones sobre la temática, se advierte la relevancia de mallas curriculares, donde quede explícitamente articulado un eje de formación definido con temas de cultura física y salud, donde se implementen proyectos de intervención para abatir dicha epidemia, abarcando contextos diferenciados de la educación formal, no formal e informal que puedan atravesar las representaciones e imaginarios sobre el cuerpo y el cuidado de sí.

De no descolocar del “control”, la “homogenización” y “la norma”, a la formación de educadores físicos y su operación e incursionar en cosmovisiones socio-críticas del currículo orientado a la salud en alguno de sus ejes, nada cambiará en las condiciones de la población mexicana.

Referencias

Arteaga, Belinda, Camargo, A. Shidarta (2009), Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de docentes en México, Ponencia COMIE http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vII/docs/area_09/1761.pdf Consultado 25 de abril del 2019

Baeza, M. A. (2003), *Imaginario Sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción. Serie monografías.

Cornelius Castoriadis (1997), El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena. N° 35 en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf> Consultado 25 de abril del 2019

Dittus, R. (2006), El Imaginario Social y su Aporte a la Teoría de la Comunicación: Seis Argumentos para Debatir Cinta Moebio, 26: 166-176 en: <https://www.moebio.uchile.cl/26/dittus.html>. Consultado 25 de abril del 2019.

During Bertrand (1981), Crisis de las Pedagogías Corporales, Andalucía: Deportes Unisport.

Easton Jonathan F, Stephens Christopher R, Román Sicilia Heriberto (2017), The effect of a medical opinion on selfperceptions of weight for Mexican adults: perception of change and cognitive biases, en: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/The_effect_of_a_medical_opinion_on_selfperceptions.pdf , Consultado 10 de febrero del 2019.

ENSUT (2016), Encuesta Nacional de Salud 2016, Bases de datos y documentación en:

<https://ensanut.insp.mx/ensanut2016/index.php> , Consultado 10 de febrero del 2019.

Gómez Arévalo, Arlés José, Sastre Cifuentes Asseneth (2008), En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales Revista de la Universidad de Santo Tomas — ISSN: 1794-3841 — No. 9 — 2008 — pp. 119 – 131 en:

revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1710/1859 , Consultado 25 de abril del 2019.

Hurtado, D. 2004. Reflexiones sobre la teoría de imaginarios, Cinta Moebio 21: 169-174 www.moebio.uchile.cl/21/hurtado.htm , Consultado 25 de abril del 2019.

SEP (2018) Plan de Estudios 2018, Licenciatura en Educación Física en:

<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/65> , Consultado 25 de abril del 2019.

SEP (2002), Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Física, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, en <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lef/plan.pdf>. Consultado 25 de abril del 2019.

SEP (2011), Plan de Estudios 2011, Educación Básica en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf Consultado 25 de abril del 2019.

SEP (2017), Aprendizajes Clave para la Educación Integral en : https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf , Consultado 25 de abril del 2019.

TRAZAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CONFIGURACIÓN DEL IMAGINARIO SOCIAL ENTRE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA: LA NOCIÓN DE IDONEIDAD, IDENTIDAD DOCENTE Y PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Luis Manuel Juncos Quiané

Política educativa e imaginarios sociales: codeterminación dialéctica de los referentes orientadores de la acción social

Hasta hace relativamente poco tiempo la política educativa en México era uno de los temas escasamente tratados y difundidos por los medios masivos de comunicación nacionales, se trataba de un asunto exclusivo de especialistas y estudiosos del tema. Sin embargo, las acciones emprendidas en los últimos tres sexenios, en especial el de Enrique Peña Nieto, colocaron el asunto entre los más atendidos por los medios masivos de comunicación, posicionándolo fuertemente en la atención de la opinión pública nacional.

Si bien durante los sexenios de Vicente Fox y de Felipe Calderón hubo importantes acciones en materia de reformas a la educación básica, fue el equipo de trabajo de Enrique Peña Nieto el que asumió la tarea de realizar cambios históricos mediante ajustes radicales a las reglas instituidas, especialmente respecto de redefinir las condiciones para ingresar y permanecer en la docencia en educación básica, adecuando así la política educativa a esquemas totalmente diferentes a lo que había prevalecido durante décadas en México.

Las nuevas medidas en materia de política educativa fueron diseñadas a partir del denominado *Pacto por México*, acuerdo cupular que incluyó, mediante la convocatoria realizada por el gobierno entrante de Peña Nieto, la participación de los dirigentes de los principales partidos políticos, entre otros actores, quienes delinearon los criterios aún vigentes, al menos al momento de finalizar la redacción de este trabajo.

Los referidos criterios están relacionados con elementos teóricos y empíricos desarrollados en el contexto internacional, especialmente los contenidos en el *Informe McKinsey* de septiembre del 2007: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*; una versión en español de este documento fue publicada por el *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL) bajo el título: *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Barber & Mourshed, 2008). Cabe destacar que, aunque no se menciona de manera explícita en los documentos fundamentales de la reforma, una de las conclusiones a la que llega este informe sirve de soporte central a las medidas emprendidas para el caso de México: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber & Mourshed, 2008, págs. 45-47).

La aceptación de esa aseveración, respecto de las circunstancias prevalecientes en el país, representó un severo cuestionamiento a las características, formas y condiciones existentes entre los profesores mexicanos y, en especial, al proceso de incorporación y situación de permanencia en la carrera docente. Se responsabilizó de la crítica situación presente en el sistema educativo a los docentes de manera directa y, con ellos, a las prácticas políticas instituidas durante décadas, todo ello sin referir claramente que los gobiernos y autoridades educativas en turno fueron complacientes, copartícipes y hasta impulsores de los

excesos y malas prácticas adoptadas (corrupción y simulación fundamentalmente).

En ese orden de ideas, podemos considerar que no es posible separar las prácticas asumidas regularmente al interior del magisterio de los rasgos y prácticas generales en la cultura política mexicana, es decir, fenómenos como el corporativismo, clientelismo, compadrazgo, beneficio y uso personal de los recursos públicos, nepotismo, sistema de botín, uso faccioso del poder, entre otras prácticas comúnmente aceptadas en amplios sectores del gremio docente, son un reflejo de lo que sigue ocurriendo en amplios sectores de todas las esferas del ejercicio de poder y gobierno de la sociedad mexicana.

Esas prácticas desarrolladas en el transcurso del tiempo y socialmente instituidas, produjeron sus propias lógicas, argumentaciones y discursos, mismos que aun cuentan con un fuerte arraigo en la acción cotidiana de amplios grupos de la población mexicana, ello significa que no sólo están presentes entre los burócratas y líderes gremiales. Una de las preguntas que se desprende de lo hasta aquí descrito es ¿Cuál es el efecto que producen las acciones de reforma en materia de política educativa en la reconfiguración de las significaciones entre los docentes?

Una herramienta teórica que puede ayudar a formular algunas respuestas a la interrogante planteada es el concepto de *imaginario social* construido por Cornelius Castoriadis (1989). El pensador de origen turco considera que “la característica central del ser humano es su capacidad de crear figuras, formas, imágenes y que gracias a ellas se instituye a sí mismo e instituye a su sociedad” (Anzaldúa, 2012, pág. 31); en ese sentido, lo que instituye y transforma a la sociedad es lo que él denomina *imaginario*.

El *imaginario* es un concepto complejo, busca, entre otras cosas, tender un puente entre los aspectos psicológicos individuales (*imaginario radical*) y representaciones compartidas por grupos de personas (*imaginario social*). De manera general Anzaldúa, recuperando a Castoriadis, asevera: “*lo imaginario* son significaciones: no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes que actúan como significaciones” (2012, pág. 35). Por otro lado, como un medio para subsistir, los seres humanos crean *instituciones*, éstas son sistemas simbólicos engendrados por las significaciones imaginarias que “...instituyen un mundo de normas, valores, lenguaje, formas de representar-decir social (legein), así como los instrumentos, procedimientos y métodos de hacer social (teukhein).” (Anzaldúa, 2012, pág. 52); en ese sentido, las instituciones son portadoras de las significaciones creadas por grupos de personas para *instituirse un mundo* y una *realidad social*, que los dota de sentido y les permite organizarse, orientarse y actuar en espacios colectivos.

Lo antes dicho, pone en evidencia la relación que existe entre diversos aspectos que conforman la política educativa -como el marco normativo- y la configuración del imaginario social, es claro que existe una estrecha relación entre ambas cuestiones. No obstante, podríamos caer en la tentación de plantear la prevalencia de uno sobre el otro: suponer que la política educativa es resultado de la configuración de imaginarios sociales o, por el contrario, que los imaginarios sociales son un efecto de la política educativa. Asumir cualquiera de los dos sentidos es ignorar el efecto mutuo o, en otras palabras, que la política

educativa influye en la determinación de los imaginarios sociales y, a su vez, estos mantienen un papel central en la concreción real de la política educativa, hay una relación dialéctica, mediante la cual se codeterminan.

La noción de idoneidad y su efecto en la reconfiguración de la identidad docente

Un elemento fundamental de la reforma educativa ocurrida en México es la modificación a un conjunto de artículos de la Constitución, a la Ley General de Educación y la emisión de dos leyes reglamentarias (secundarias): la *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (LINEE) y la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD). La creación de estos dos nuevos ordenamientos representó un asunto de gran relevancia, especialmente la LGSPD debido a que en ella se perfila la noción de *idoneidad*; este término, que en la práctica parece útil para distinguir a los docentes que tienen *cualidades adecuadas* de los que no las tienen, se constituye como un referente diferenciador en el contexto de un amplio grupo de personas que se encuentran ligadas a la difícil tarea de ser docentes en educación básica. Sin embargo, la referida noción mantiene muchos problemas de carácter lógico y conceptual. En primer lugar, cabe señalar que el término es un adjetivo proveniente del latín *idoneous*, sin embargo:

Su etimología es oscura, o al menos los especialistas no se han puesto de acuerdo, ya que unos afirman que derivaría del adverbio *ideo*, que expresa la razón exacta de algo, y otros dan diversas etimologías. Quizá la más exacta sea la que lo vincula con la raíz indoeuropea *wid* – de *videre*, que da en griego formas similares al adjetivo latino, como *εἶδος* (aspecto o apariencia) o *ἰδέα* (imagen, forma visual, percepción abstracta). (Diccionario Etimológico, 2019)

Paradójicamente, la decisión de utilizar este adjetivo dejó de lado algunas consideraciones sobre la *idoneidad* del término. *Idóneo* es un “adjetivo de valor absoluto” que, aun cuando los diccionarios no logran clarificarlo con precisión, se suele identificarle con “apto o apropiado para algo” pero, en ningún caso, es sinónimo de *apto* o *adecuado*, a pesar de que regularmente las *opciones idóneas* para alguna situación (personas o soluciones así catalogadas) incluyan la condición de ser aptas y adecuadas (Diccionario Etimológico, 2019). El calificativo *idóneo*, se explica, no admite gradaciones, o sea es totalmente incorrecto decir que “alguien es más *idóneo* que otro”, sin embargo, es correcto decir “una persona es más apta que otra”, en ese sentido, es pertinente reafirmar:

La persona o la cosa idónea son las que responden exactamente a la idea previa de algo requerido. En cierto modo, ‘idóneo para algo’ solo hay uno, no puede ser ‘más idóneo’ ni ‘muy idóneo’ ni ‘idoneísimo’ (expresiones imposibles). A veces la gente lo emplea mal, confundiéndolo con apto o adecuado, que tampoco son sinónimos. (Diccionario Etimológico, 2019).

No obstante, en la LGSPD –Capítulo I, artículo 4, fracción XXXII–, al definir el *Servicio Profesional Docente* (SPD), se dice que el SPD es el conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y la permanencia en el sistema público de educación, tiene la intención de “*garantizar la idoneidad* de los conocimientos y capacidades del personal docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados” (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).

Pareciera que el uso del adjetivo se refiere únicamente a *personas* (aquellas que poseen conocimientos, capacidades y aptitudes *idóneas*, art. 8, fracc. XIV y art. 36, fracc. V) que, a través de un concurso –examen–, lo demostraron tal como se observa al definir las atribuciones de las autoridades educativas locales: “Administrar la asignación de plazas con estricto apego al orden establecido con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso” (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013). Pero en la misma LGSPD el calificativo también es usado para caracterizar a los *parámetros e indicadores* en el desempeño de la función docente (artículo 7, fracc. VII), los *programas y cursos* (art. 8, fracc. VIII) y a los *procesos e instrumentos* para realizar la evaluación (art. 55, fracc. V); cabe enfatizar que la intención consignada en la ley es generar todo ello a partir de las nuevas reglas del juego propuestas por la reforma.

Lo anterior es un resultado predecible del tipo de manejo conceptual presente en la ley: la supuesta posesión de *capacidades y conocimientos idóneos* deriva en la idea de la existencia de *personas idóneas* para la realización de la función docente, pero también en la necesidad de desarrollar parámetros, indicadores, programas, cursos, procesos e instrumentos todos *idóneos* para generar, entonces, un *sistema idóneo*. La pregunta es: ¿en qué sentido, para qué y de qué manera son idóneos unos –las personas– y otros –los dispositivos–? Al buscar una definición más precisa en la ley o en los demás documentos normativos no se ofrece una explicación con mayor solidez sobre esta condición y, entonces, se recurre a vaguedades que buscan sostener esta precaria y débil noción, quedando su propuesta plagada de problemas, sin sustentos claros, carente de planteamientos teóricos profundos y sin una problematización elemental y básica.

En nuestra óptica el adjetivo *idóneo* es una noción que se deriva de la *cultura de la calidad* y vinculado con el *discurso de la excelencia*. Aubert y Gaulejac (1993) refieren que los *ideales de la excelencia* son el origen de diversos males aquejan a la sociedad contemporánea –como el *burnout*–, la cual establece una lógica que interiorizan las personas al asumir la idea que un alto grado de exigencia del entorno obliga a las personas a disponerse para enfrentar un contexto muy competitivo produciendo, entre otras cosas, *enfermedades de la excelencia*:

Los ideales de la excelencia que caracterizan a nuestra sociedad serían la causa directa. La necesidad de trabajar enérgicamente, de «apostar fuerte», de llegar a la excelencia, de tender hacia mayores éxitos, de perfeccionarse constantemente y de esforzarse cada vez más, están en el origen de este fenómeno. En cierto modo, el individuo se encuentra encerrado en una espiral infernal, obligado a correr más rápido en una vida

donde todo cambia a tal velocidad que no queda nada estable a qué asirse para recuperar el aliento: «Un poco como Alicia en el país de las maravillas, ahora nos damos cuenta de que hay que correr con todas tus fuerzas para poder permanecer en el mismo sitio. Si quieres ir a otra parte, tendrás que correr al menos dos veces más rápido». Tal es, en efecto, el «coste elevado del éxito», que nos conduce a exigir cada vez más de nosotros mismos, consumiendo así toda nuestra energía. «Si queremos mantener nuestra posición, debemos ser excelentes en todo momento». (Aubert & De Gaulejac, 1993, pág. 143)

Estos elementos nos sirven para reconocer la promoción, mediante la reforma, de una nueva imagen sobre la situación que debería enfrentar el gremio docente: la existencia ahora de un escenario sin la estabilidad laboral de otros tiempos, de incertidumbre permanente y la obligación de someterse a un constante escrutinio para mantener su trabajo, reconfigurando así el *imaginario social* del gremio docente.

La idea de *idoneidad* se promovió al mismo tiempo que un par más, tal como se observa en la declaración del entonces titular de la SEP, Aurelio Nuño Mayer, quien dijo:

La educación inicial de los maestros ya no es únicamente responsabilidad de las Normales, lo es también, a partir de la reforma, de las universidades. Hoy, cualquiera que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para ser maestro, y si obtiene el puntaje adecuado, puede ser maestro (Robles, 2016).

La primer idea es que *no se requiere de una formación especializada en educación para ejercer la función docente* y, por esta razón, se abre la posibilidad de incorporar a cualquier persona con estudios de licenciatura que presente el proceso de ingreso, un examen, y lo acredite (obtenga el puntaje adecuado), es decir, sea calificado como *idóneo*; esta es la segunda idea, la condición de *idoneidad* se puede verificar, validar y acreditar mediante un proceso de evaluación (examen). La primer cuestión abre las posibilidades de incorporar otros actores al proceso y, de esa manera, contribuye a incrementar la presión y competencia para los egresados formados en las escuelas formadoras de docentes (Normales y UPN), mientras que la segunda permite habilitar el instrumento (concurso) para lograr lo primero.

Una crítica temprana a la noción de *maestros idóneos* es la que realiza Torres (2014) quien, a juego del primer concurso oficial a nivel nacional (donde el 61% resultaron *no idóneos*), señala que para ser calificado *idóneo* se debían obtener, al menos, el 58.8% de aciertos. Una pregunta que se desprende de esa circunstancia es ¿bajo qué criterio(s) un profesor que obtuvo ese puntaje puede ser considerado idóneo?, lo anterior destaca aún más cuando ese porcentaje de aciertos se percibe como un resultado mediocre o, como lo refiere Torres, significa pasar de “panzazo”; además, pareciera sugerirse la idea de que para ser idóneo hay que adaptarse a las *condiciones no idóneas* que prevalecen en diversos aspectos del sistema educativo nacional (2014).

Por otro lado, es evidente que la condición de idoneidad no debería estar definida sólo por las cualidades cognitivas e intelectuales mostradas, sino también por factores emocionales y, en especial, por la capacidad para actuar adecuadamente ante situaciones de corte práctico-contextual, que no sean demostradas únicamente ante condiciones simuladas y controladas para evaluación, sino ante situaciones reales, la pregunta que se desprende es: ¿cómo diseñar un instrumento que permita realizar esa evaluación? Al parecer, las etapas e instrumentos diseñados para la *evaluación de permanencia* buscaban atender estos aspectos; pero definitivamente no es posible aseverar categóricamente que ello se haya logrado.

Adicionalmente, vale la pena destacar que las autoridades educativas establecieron tres *niveles de desempeño* como posible resultado de la evaluación practicada: Nivel I, dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente; Nivel II, representa un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, y el Nivel III: corresponde al sustentante que, además de mostrar un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas; es decir, que es capaz de aplicar estos conocimientos y habilidades en situaciones y escenarios diversos (Torres, 2014).

En esa lógica el *sustentante idóneo*, que una vez incorporado como docente será considerado *profesor idóneo*, es aquel que obtiene al menos el Nivel II en todos los instrumentos aplicados (Torres, 2014); lo anterior, de acuerdo a lo ya explicado, representa una clara inconsistencia conceptual, porque habría entonces unos sustentantes calificados como *más idóneos* que otros y no sólo *idóneos* y *no idóneos*.

A estas alturas es evidente que el término ocupado no es el más afortunado, sin embargo, éste se conformó como un referente relevante para la reconfiguración del *imaginario social* prevaleciente en la nueva conformación del magisterio nacional. El establecimiento de esta dicotomía conceptual (idóneo-no idóneo) estableció un importante referente en la recreación del *imaginario social* y, entonces, de la *identidad docente*.

Es necesario señalar que la identidad como fenómeno ha sido estudiada desde diversos enfoques y perspectivas teóricas. Un excelente recuento de éstos lo realiza González (2017), quien destaca que la visión constructivista:

[...] propone comprender el concepto a través del conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. (Giménez, 2002, citado por González, 2017, pág. 5).

Por otra parte, las *identidades colectivas o sociales* se sustentan en representaciones de reconocimiento o sentido de propiedad al que los grupos se adscriben; a partir de esto, se construye un “nosotros somos” seleccionado aquello que es propio y es ajeno de acuerdo a un momento histórico y las condiciones sociales y económicas que se suscitan (Tajfel, 1981). Lo anterior resulta relevante de cara un fenómeno de desprestigio y denostación de la figura docente, tal como se reconoce en la siguiente aseveración:

A mí me duele mucho, pero muchísimo, el hecho de que en estos momentos la *imagen del maestro* esté tan desvalorizada y que a veces me duele más cuando nos comparan con delincuentes. Hay veces que, cuando voy a reuniones con personas que no son docentes, hacen comentarios de lo que ven en la televisión, [sobre los] maestros de Oaxaca de Guerrero. Pues la verdad sí me duele, porque pienso ¿qué es lo que es ser maestro? Nos costó mucho trabajo ganarnos esa *representación social* que se tuvo por muchos años, [...] la misma dinámica social en la que vivimos, *ha hecho que se pierda realmente esa representación que el maestro tuvo* y sobre todo en las ciudades grandes para que, entre los pobladores o por una persona, sea respetado. (Aurora, supervisora, 2015)

Esta cita corresponde a un conjunto de entrevistas realizadas como parte de un trabajo para estudiar la manera en que ciertos sectores del profesorado perciben los efectos de la política educativa en la dinámica organizacional. En lo dicho por la profesora entrevistada se puede reconocer que el significado de ser docente está relacionado a un sentido de alta valoración, del orgullo y prestigio, ganado con mucho esfuerzo y perdido recientemente al ser comparados con delincuentes. Frente a las nuevas reglas definidas por la reforma se dice:

A mí me tocó vivir varias generaciones, tres generaciones maestros con Normal Básica, maestros con licenciatura y maestros con maestría. ¿Con cuál crees que me quedo? Con Normal Básica, porque la gente estaba comprometida, preparada y lo hacía. La gente ya se está yendo, no hay formaciones, no hay cuadros, entonces ¿qué va a suceder?, ¿qué necesitamos? Una [cosa] que nos den la importancia que se tenía a nivel social, porque ahorita estamos muy bombardeados: ¡Que van a hacer el examen ahorita y el que no sirve se va!. ¿Qué va a suceder? Va a pasar lo mismo que en Carrera Magisterial, el maestro se va a poner a estudiar y a trabajar para él y me va a dejar a los niños; va a estar más preocupado en estar estudiando que en preparar su clase, y es cierto, se están cambiando las reglas [...] pero ¿qué va a suceder? Que los cuadros ya se están yendo maestro ¿Quién va a quedar? Maestros que ya no son de Normal Básica y la tendencia ahorita es desaparecer las Normales, porque están dando apertura, nos están satanizando, que los maestros no servimos, ¡No!, si hay maestros muy capaces, muy buenos, pero esta evaluación es necesaria, porque hubo abuso, pero también no podemos rasar a todos iguales, [debemos] crear ese ambiente cordial para poder desarrollar este trabajo. (Juan, supervisor, 2015)

Es evidente que la aplicación de las referidas medidas de política educativa marcaron una profunda diferencia entre los profesores que ingresaron al sistema antes de la aplicación de los *exámenes de oposición* y los que ingresaron con las nuevas reglas instituidas: sobre los primeros se ponen en duda, de forma automática, sus facultades para el ejercicio de la docencia -hasta demostrar que son idóneos mediante la evaluación de permanencia-; por otra parte, los segundos han acreditado, mediante la evaluación, que cuentan con las cualidades requeridas en las nuevas reglas del juego, pero esta condición no es permanente. De esta manera se abre la brecha que marca importantes diferencias entre los profesores incorporados con anterioridad y los profesores noveles.

A manera de conclusión: algunas evidencias en las aulas de la UPN

El trabajo por más de 20 años en la formación a nivel de licenciatura y posgrado en la UPN nos permite reconocer que las medidas de política educativa contenidas en la reforma han tenido un importante efecto en la reconfiguración del *imaginario social* de los profesores de educación básica.

Los estudiantes además de prepararse para realizar funciones de docencia deben preocuparse por acreditar el examen del concurso de oposición y por resultar idóneos; estas preocupaciones son observables en su actividad cotidiana en la universidad. La incertidumbre laboral, el estrés producido por la cultura de la calidad y estar constantemente bajo escrutinio público, son aspectos presentes en el ambiente cotidiano de la universidad.

Es claro que hay trazas de la política educativa, de la reforma, en la configuración del imaginario colectivo y, entonces, en la reconfiguración de la identidad docente. El reto ahora es, ante la presencia de un nuevo gobierno y el giro que se le pretende dar a la política educativa, estudiar los nuevos referentes conceptuales que definirán las significaciones del ser docente.

Referencias

- Anzaldúa, R. (2012). Lo imaginario como significación y sentido. En R. Anzaldúa, *Imaginario social: creación de sentido* (págs. 30-62). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aubert, N., & De Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia*. Barcelona: Paidós.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: PREAL - San Marino.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I y II*. Barcelona, España: Tusquets.
- Diccionario Etimológico. (15 de abril de 2019). *Etimología de Idóneo*. Obtenido de <http://etimologias.dechile.net/?ido.neo>
- González, A. M. (2017). El estudio de la formación de la identidad docente desde el paradigma constructivista. *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 5-13). San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Presidencia de la República. (2013 de Septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de Secretaría de Educación Pública: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Robles, L. (22 de Marzo de 2016). Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios. *Excelsior*. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282>
- Torres, A. (20 de Agosto de 2014). ¿Maestros idoneos? *Milenio*. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-herandez/apuntes-pedagogicos/maestros-idoneos>