



Revista CoPaLa. Construyendo Paz
Latinoamericana

E-ISSN: 2500-8870

copalarevista@gmail.com

Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Martínez Hernández, Fabián

Formación docente como profesión de Estado: ¿sentido de subalternidad?

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 8, julio-diciembre, 2019, pp.

11-19

Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formación docente como profesión de Estado: ¿sentido de subalternidad?

Teacher formation as a State profession: A sense of subalternity?

Fabián Martínez Hernández

Resumen

Este trabajo reflexiona el lugar que ocupa la subalternidad en la formación docente desde el marco del pensamiento decolonial, como plataforma para discutir alternativas de reflexión y encuentro entre estudiantes normalistas y sus docentes. Pensar al otro como depositario de saberes y, reproductor de estos últimos en el aula, ha sido el centro de discusión en las escuelas normales, las cuales se han desarrollado bajo la tutela del Estado Mexicano. Desde este marco, ¿qué implica el ser docente? ¿Poseer una serie de conocimientos para crear y transformar al otro (estudiante)? ¿Para colonizarlo? ¿Configurar un tipo de ciudadanía se traduce en disciplinarlo para incorporarlo a una cultura ya existente? Pensar y mirar así al sujeto implica vivirlo desde un orden segmentado, marginado y desprovisto de voz; pareciera que la preocupación prioritaria se reduce a dar respuesta a las emergencias del mercado más que en construir alternativas de encuentro con las infancias.

Palabras clave: Subalternidad, decolonialidad, formación docente.

Abstract

This work reflects the place of subalternity in teacher formation from the framework of decolonial thinking, as a platform to discuss alternatives for reflection and meeting between normal students and their teachers. Thinking of the other as a repository of knowledge, and a player of the latter in the classroom, has been the center of discussion in the normal schools, which have been developed under the tutelage of the Mexican State. From this framework, what does it mean to be a teacher? Have a knowledge series to create and transform the other (student)? To colonize it? Does setting up a type of citizenship translate into disciplining it to incorporate it into an existing culture? To think and to look at the subject in this way implies living it from a segmented, marginalized and devoid of voice order; It seems that the priority concern is reduced to responding to market emergencies rather than building alternative encounters with children.

Keywords: Subalternity, decoloniality, teacher formation.

Recibido: 28/abril/2019
Aprobado: 27/mayo/2019

Introducción

En las escuelas formadoras de docentes se entretajan variadas formas de relación con el mundo, con la educación y con la alteridad: algunos pensamos y miramos al otro(alumno) como el canal idóneo para construir un perfil del ser docente desde ciertos marcos teóricos metodológicos y didácticos de colocación; otros sin embargo, pensamos que la tesis central de la formación docente debería estar permeada por el saber hacer, es decir, poseer una serie estrategias y técnicas para enseñar; otros tantos que la docencia tendría que estar conectada con la idea humanista, en cuya tarea sea el pensar al otro como persona que siente y vive de determinada manera. Así continúan los múltiples pensares y sentires sobre ser docente hoy en día.

Tal vez esta forma de aproximarme del ser docente no es fortuita, pues hablo desde los lugares, las personas, los escenarios y las experiencias que me han provocado a pensar y mirar así la realidad, porque así fue como lo viví en algún momento de mi historia de vida profesional. Por esta razón es que trato de:

...indagar sobre las distintas maneras como hemos llegado a ser eso que somos hoy (...), es decir, indagar sobre los sujetos que somos implica ir a hacia las condiciones históricas que hicieron posible la emergencia de sujetos con las características que hoy gozamos y padecemos (Velázquez, Espinosa, Espinosa, 2009, p. 9).

Esta esfera de pensamiento implica preguntarme por qué me pienso y relaciono así con el otro, cuales son las comprensiones que subyacen frente a ciertas prácticas cotidianas de encuentros y desencuentros con mi mundo.

Tomando como referencia lo anterior, en el presente documento intento realizar algunas reflexiones para situar el lugar que tiene la subalternidad en la formación docente, que sirva a su vez de plataforma para generar diálogo y encuentro entre estudiantes normalistas y sus docentes. En tal sentido, en este documento parto de una revisión sintética de la formación docente como profesión de Estado y su reconfiguración a través de las reformas educativas de tercera generación como marco articulado con el sentido de subalternidad que subyace a la formación docente. El segundo momento, presenta la perspectiva epistémica en torno a la subalternidad que se recupera en este trabajo, este recorrido permite realizar algunas discusiones de la forma en como se implantan las hegemonías de pensamiento en las escuelas formadoras de docentes desde los planes y programas de estudio y de cómo éstas son aceptadas y puestas en marcha en las prácticas cotidianas con la infancia planteando algunos escenarios de cómo se piensa y vive el ser docente desde las escuelas formadoras de docentes. Escenarios leídos desde de los estudios subalternos y decoloniales, para trazar rutas y comprensiones frente a la formación de docentes.

Formación docente como profesión de Estado

Desde el siglo XIX la formación docente en México ha estado asignada a los procesos de enseñanza de la educación normal y, desde sus inicios estas instituciones han estado claramente supeditadas a las decisiones y proyectos del Estado Mexicano. De este modo,

sus orígenes modernos y posterior desarrollo, estarían directamente vinculados a la conformación del estado nación y estructuración del sistema sociopolítico y económico de nuestro país. Es así, como la tarea docente se convierte en una profesión de Estado (Arnaut,1998) cuyos procesos formativos han sido oficializados y controlados por este último.

Desde la condición del magisterio como “profesión de Estado”, es posible observar cómo a través de las diversas gestiones gubernamentales se ha manifestado la preocupación de cuidar la formación de los maestros en cuanto al papel que desempeñan en el desarrollo educativo y social del país. (Rojas, 2013, p.87).

Desde sus orígenes hasta nuestros días, la formación docente en las escuelas normales responde en gran medida a los orígenes modernos de su conformación; la búsqueda del certezas y control como garantía del logro de los fines impulsados por el Estado, han impactado en los saberes pedagógicos normalistas; los cuales han tendido a un conocimiento descriptivo y sobre todo prescriptivo (Rojas, 2002) En dichos saberes, el imaginario moderno signa la relación docente-alumno desde el progreso y la ciencia que subyacen a la didáctica y el aprendizaje. Desde este marco, se construye la subjetividad moderna pensada desde un plan y programas de estudio controlados y legitimados por el Estado mexicano que orientan las lógicas de relación con las infancias.

Esta lógica prescriptiva que se deriva de los proyectos estatales de desarrollo político-económico se mantiene y fortalece a través de la instauración de las políticas Neoliberales y sus reformas educativas, así:

Las reformas educativas que han experimentado nuestros países son producto de la reestructuración de la Forma de Estado Social como resultado de la reconfiguración sociopolítica a partir de la caída del socialismo real y, sobre todo ante las nuevas necesidades de acumulación capitalista, impactando en diversas esferas de las políticas públicas en nuestros países latinoamericanos. Dentro de estas esferas el ámbito educativo se constituye en uno de los bastiones clave de los procesos modernizadores que pretenden eficientar procesos productivos y de acumulación de capital ante el marco internacional de exacerbada competencia. Los nuevos requerimientos económicos exigen también nuevos procesos formativos cuya concreción se manifiesta en las Reformas Educativas que nuestros países han experimentado en los últimos 25 años. (Hernández, 2017, p.79).

Las Reformas educativas como dispositivos que posibilitan la implementación del discurso de la calidad en el campo educativo, han reiterado, sofisticado y fortalecido el control estatal de la formación docente ya que especialmente las Reformas de tercera generación

...se dirigen “hacia adentro”. Es decir, hacia los modos de acción, gestión y evaluación de la prestación de servicios. Estas reformas tienen como centro la “caja negra” de los procesos de producción de los servicios y la calidad de los mismos. Para ello intervienen en los sistemas de conocimientos; en los métodos de trabajo; en las formas de relación entre

agentes y beneficiarios; materiales y equipos de apoyo necesarios para garantizar procesos que produzcan resultados de calidad.

En educación, esta generación de reformas promueve cambios, tanto en el modo de pensar el aprendizaje y el trabajo pedagógico como en los sistemas de gestión y de participación de la comunidad. (Martinic, 2000).

La llegada de la educación basada en competencias en 1994, los diversos programas que se han implementado y que actualmente operan en las escuelas normales (Promin, PEFEN, Progen, Profen, PACTEN)¹ así como el discurso de la calidad encumbrado como derecho constitucional e institucionalizado a través del Servicio Profesional Docente nos hablan del control Estatal de la formación docente y su articulación con las demandas del capital plasmadas en las “recomendaciones” de los Organismos Internacionales. ¿En qué medida impacta el ser docente signado como profesión de Estado en las posibilidades de encuentro con los otros? ¿Qué lugar ocupa lo otro y los otros en este marco? ¿Es posible el encuentro con lo otro y los otros desde procesos de formación subalterna?

Subalternidad y decolonialidad

La Subalternidad como categoría analítica tiene sus orígenes en la mirada teórica de Antonio Gramsci. Su posicionamiento nos conduce a comprender el papel trascendental de la subjetividad en la comprensión de la subordinación de los dominados. Lo subalterno para Gramsci aparece en unidad con la hegemonía; unidad que es clave para comprender los procesos de dominación de clase y las posibilidades de transformación social.

Desde esta perspectiva crítica, la subalternidad es recuperada por la mirada decolonial, esta última desde un marco que cuestiona el sistema mundo creado desde el capitalismo colonial/moderno a través del cual se instituye un patrón de poder donde se encumbra la cultura, ciencia y perspectiva occidental como forma única y aspiracional de vida, conocimiento y realidad. Bajo esta hegemonía, la colonialidad del poder afectó la configuración histórica de América Latina imponiéndonos formas monoculturales desde donde nos construimos como actores sociales.

Es desde este marco que la subalternidad se constituye en condición que imposibilita el reconocimiento de saberes otros, desde donde los pueblos sometidos pueden crear alternativas frente a la colonialidad del poder. Esta última nos lleva, por tanto, a conformarnos como sujetos desde una perspectiva epistémica universalista, monocultural, excluyente que tiende a la negación, asimilación o eliminación de lo otro y a la subalternidad como forma de subjetivación que garantiza la subordinación y reproducción hegemónica de formas de explotación y sometimiento. ¿Qué vínculo tiene la subalternidad con la formación docente?

Es posible advertir cómo el pensamiento universalizante del sistema-mundo, ha configurado distintos modelos de dominación que hacen distinguir en lo económico,

¹ Promin (Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales), PEFEN (Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal), Progen (Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal, Profen (Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal), PACTEN (Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales).

político, cultural y social, lo valioso de lo no necesario, el conocimiento en oposición a saberes del sentido común, es decir, hay un proyecto nación-mundo que se objetiva de manera sutil desde las aulas, cuyo fin está tan bien construido y delimitado que no nos percatamos de sus implicaciones a corto, mediano y largo plazo, pues nos centramos en las emergencias que el propio sistema crea, más que en las posiciones teleológicas de nuestras prácticas educativas. De este modo partimos de la afirmación de que la conformación de la docencia como profesión de Estado ha conformado prácticas culturales subalternas de la propia docencia que se han fortalecido a partir de la creación de dispositivos especializados de control y evaluación docente vinculados al discurso de la calidad. De este modo, es fundamental reflexionar en las formas en que se vive este sentido subalterno de la docencia en las escuelas normales.

De las prácticas subalternas en la escuela Normal

Cuestionarme sobre las concepciones que orientan la actual forma de construir un perfil docente, implica revisar y reflexionar sobre la cultura escolar que se teje no solo al interior de las aulas, sino en todos los espacios de interacción de la escuela normal. Generar espacios de diálogo sobre las perspectivas que orientan la formación docente, para de esta manera alterar las nociones que expliquen el qué, cómo, para qué y con qué miradas epistémicas se construyen las praxis, no con el afán de advertir lo correcto o incorrecto de la actual forma de hacer docencia, sino para trazar rutas de escucha, de miradas, y de encuentros interculturales; de apertura con, hacia y para lo otro.

Para aproximarme a las comprensiones de la docencia recupero las sensaciones experimentadas cuando tuve contacto por vez primera a una escuela formadora de docentes, donde el uso del uniforme es obligatorio en los docentes en formación. Que decir, de las ceremonias cívicas cuya organización se asemeja a las prácticas que se viven en la educación básica, de los maestros titulares vigilando y castigando a los alumnos para que guarden silencio cuando la bandera pasa frente a ellos. Del seguimiento a aquellos docentes en formación que están cuchicheando mientras la autoridad dicta el mensaje de la semana. De las faltas administrativas a aquellos alumnos que llegan tarde a las clases. La revisión del uniforme y peinado cuando los estudiantes asisten a sus jornadas de prácticas profesionales en las escuelas de educación básica. El encumbramiento del saber de los titulares de los grupos donde los estudiantes normalistas realizan sus prácticas. Estas formas de “vida académica” están naturalizadas y deben realizarse “sin preguntar por qué ser así y no de otra manera”, porque la tradición y cultura escolar así lo dicta y demanda, y porque la sedimentación de esas prácticas parece demostrar que esas formas de ser, garantizan el logro de las competencias docentes; garantes de logro profesional, acceso al mercado laboral signado por el Estado y fuente de prestigio de la propia normal en función del número de estudiantes evaluados como idóneos por los dispositivos de evaluación que el propio Estado ha generado. Así, tal parece que resulta inamovible y hasta impensable opinar y/o proponer ser distinto frente un escenario así, por lo que:

La tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con

ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo”. Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, ha impedido un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados; quizá el Estado no se ha expuesto a experimentar los riesgos de un proceso, de un trabajo que movilice la confrontación con la alteridad por medio del encuentro y, también, con el desencuentro, con los otros; y no se ha aventurado a la emergencia de lo nuevo, lo imprevisto, lo imprevisible, lo impensado, lo inesperado (Ducoing, 2013, p.7-8)

Visto así, la experiencia de vida en la formación docente como proyecto moderno se deja ver en las acciones y valores plasmados en la propia institucionalización de prácticas y discursos entre los diferentes actores educativos de la escuela normal.

La participación y presencia de lo otro, de los diferente, de lo posible, se presenta silenciada, secundaria por los saberes coloniales, “pienso que sociedad capitalista moderna crea una discrepancia enorme entre experiencias actuales y expectativas del futuro. Es decir, es la primera vez en la historia que las experiencias corrientes en la actualidad no coinciden con las expectativas del futuro” (Boaventura, 2009, p. 102). Se comprende entonces que estamos siendo sometidos por una serie de influencias y cargas simbólicas constantes en las aulas, y en la mayoría de las veces sin siquiera percatarnos, es decir, se han aceptado y naturalizado discursos y prácticas.

De lo anterior, se hace necesario trascender el conocimiento humano hasta ahora anclado en el saber único y legitimado al interior de las aulas, pues pareciera que solo está permitido hablar de lo que dice en el manual docente llamado plan y programas de estudio, y a su vez, empeñarnos en garantizar lograr un perfil de sujeto pre-configurado, dictado y reducido a un formato con los componentes finamente instruidos, del cual no hay que distraerse, pues hay organismos locales e internacionales que se encargarán de valorar su alcance, tal como se observa en la característica para el diseño de la planificación semestral de una escuela formadora de docentes al enfatizar que es necesario construir el núcleo de la competencia adecuándolo a los rasgos del perfil de egreso. Identificar y enlistar los conocimientos, habilidades/procedimientos, actitudes y valores que componen las competencias (es posible identificarlos realizando lectura completa del programa y reconocer ¿Qué saberes conceptuales y factuales deben aprender? ¿Qué habilidades cognitivas, procedimientos, métodos o técnicas es necesario fortalecer? ¿Qué actitudes y valores es necesario fortalecer o movilizar para desarrollar la competencia? Estos elementos, retomados del formato para el diseño de la planificación docente de una escuela formadora de docentes, nos hablan de la necesidad de colonizar al otro mediante dispositivos donde ser docente formador de docentes pareciera estar concentrado en responder a una lógica universalizante única y subalterna.

Dichas prácticas parecieran estar reducidas a ser receptivos, a escuchar y obedecer, a solo cuestionar lo permitido desde el programa de estudios; a dar seguimiento y acompañamiento puntual el orden programático de determinado plan y programa oficial, pues no hacerlo así se estaría alejando del molde dicho en el documento que orienta la actual forma del ser docente (perfil, parámetros indicadores para educación básica), el

alejamiento a estas lógicas del ser docente significa una forma de exclusión dado que el Estado a ha creado un;

Sistema que integre diferentes mecanismos, estrategias y oportunidades para el desarrollo profesional docente, y define los procesos de evaluación de carácter obligatorio para que el personal docente, técnico docente, directivo y de supervisión, por sus propios méritos, pueda ingresar, permanecer en el servicio educativo y lograr promociones y reconocimientos (SEP, 2018).

El planteamiento es claro, en tanto pensemos según la norma, será posible las relaciones de obediencia y, por tanto, repetición y garantía de un tipo único de formación ciudadana y docente. Desde esta perspectiva de pensamiento se asoma la idea subalterna del ser docente, pues las prácticas y los encuentros “se limitan solo transmitir información disciplinaria de manera mecánica, bloqueando con ello la capacidad de los educandos para leer el movimiento de la realidad y para interpretar su complejidad y sus significados” (Gómez y Zemelman, 2005, p. 36).

Esta forma de ser y vivir es histórica y cultural en la formación docente, por ello la emergencia del debate de reconocer a la escuela como el medio idóneo donde se deberían delinear formas de pensamiento y voces diversas, y a su vez, plantear alternativas de discusión frente a las prácticas de homogenización y normalización. Entendiendo que la subalternidad en la formación docente provoca

“expresiones míticas que hacen del quehacer, la construcción de utopías que se confunden con la fantasía, los cuales llegan a concretarse y que justifican inventando mediaciones que carecen de especificidad; las actitudes de dependencia y obediencia a las estructuras burocráticas y laborales, su resistencia a los cambios y a la transformación de la función que le asigna la autoridad formal” (Gómez y Zemelman, 2005, p. 36).

Luego entonces, pensar la formación docente desde esta lógica de la subalternidad se traduce a alejarlo de alternativas intelectuales para repensar las contradicciones del mundo moderno, más bien se convierte en una forma de afirmación de identidad como si fuera una camisa que se ajusta al tamaño y las dimensiones de nuestro cuerpo porque nos indica y señala los caminos por los cuales debemos de caminar, es decir, nos otorga certezas.

De ahí surge la necesidad de crear espacios de reflexión y discusión frente a las tareas dadas e incuestionables. De revisar los fenómenos socioeconómicos y políticos del colonialismo y, la esclavitud a la que ha conducido los saberes únicos y de reproducción de desigualdades en la tan citada estandarización de conocimientos presentes en dispositivos de control, tales como los perfiles, parámetros e indicadores que orientan y perfilan el ser docente hoy en día. Es urgente problematizar sus lógicas y formas de encuentro con las infancias. Es preciso y urgente tejer redes de comunicación con otras formas de pensamiento y sentimiento para discutir eso que somos y añoramos ser como seres posibilitadores de cambio y transformación, de reconocer que el saber eurocéntrico es tan solo uno de los múltiples saberes por transitar, ello con el propósito de disponer de alternativas de recursos literarios que posibiliten la imaginación y que a su vez, y de

manera estratégica, nos permita creativamente entrar y salir del horizonte de colonialidad al que tantos años hemos empoderado y asignado certidumbre y obediencia. Pensar la subalternidad en la formación docente necesariamente implica revisar:

Las prácticas que aseguran la estabilidad, lo duradero, lo fijo y estructuralmente dado, producto de condicionamientos teóricos, ideológicos, culturales, políticos y experimentales, incapaz de activar la conciencia crítica de los educandos y, por consiguiente, de construir y transformar la realidad educativa y social. Esta condición de subalternidad margina a los docentes, obligándolos a cumplir funciones de intermediación para reproducir en el aula, la visión de la realidad que sustentan discursos de racionalidad instrumental y de la modernización de la sociedad (Gómez y Zemelman, 2005, p. 36).

Por lo que abrir brecha para fincar nuevas categorías analítica para examinarnos, pensarnos y mirarnos desde un marco interpretativo que nos ayude a reconocer como estamos construyendo alternativas del ser docente desde las escuelas normales, de identificar distintos planos de evidencia para asegurarnos que somos causa y principio de procesos históricos que se legitiman desde la docencia, pues somos vistos como figuras de autoridad y legitimación de saberes y prácticas, este análisis permite ilustrar las contradicciones, ansiedades y coacciones del mundo moderno. En tanto exista la idea de responder a la emergencia del saber sobre la necesidad de construir desde nuestras voces latinoamericanas, se continuará engrosando la noción de dependencia a prácticas como “Dígame lo que tengo que hacer y lo hago”, o bien continuaremos pensando que educar es partir de ideas pre-construidas legitimadas en diálogos como “Es necesario planificar desde lo que dice el plan y programas de estudio, pues ahí está la clave de lo que tenemos que hacer”, o pensar que hacer docencia con autonomía es garantizar la calidad de la educación desde lógicas impuestas por intereses productivistas que trascienden nuestras fronteras nacionales.

Hablar de un nuevo horizonte epistémico nos obliga a realizar una lectura en reversa del pensamiento del poder colonial, en cuya implicación es pensar distinto las lógicas de construcción de la docencia para que se traduzca en posibilidades interculturales. Es decir, descolonizar el pensamiento desde el aula repensando las metodologías de relación entre los docentes, alumnos y sociedad en general es hacerse y hacernos escuchar para el rediseño de nuevos códigos de comunicación, es plantear nuevos protocolos de relación con la ciudadanía. En suma, es generar tensión en los discursos y prácticas de la docencia para el abordaje de un objeto de estudio desde miradas diversas. Es urgente pensar en torno a qué es el ser docente, desde una perspectiva no-universalista, situada que recupere necesidades y posibilidades de los actores educativos y que pueda dar cuenta de la pluralidad de aristas que lo constituyen.

Referencias

De Sousa Santos (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*, Buenos Aires, Waldhuter Editores.

Docoing Watty, P. (2013) *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, IISSE.

Gomez Sollano, M., Zemelman H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, México, Editorial Pax.

Hernández Aguirre, F (2017) *Formación docente en la era de la reforma educativa: por el derecho a la diferencia*, Fernando, Torres García, et.al (Coords) *La Reforma Educativa. Impacto en sus actores sociales*, México, Castellanos Editores.

Martinic, S. (2000) *La construcción social de las reformas educativas y de salud en América Latina*, Revista del CLAD Reforma y Democracia [] 18, 1-13.

Rojas Moreno, I (2013) *La formación del profesorado e el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básica*, P. Docoing Watty, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, IISSE.

SEP (2018) *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*, México. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-20142018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf

Velázquez Reyes, Espinosa y Montes; Espinosa Zárate, A. (2009). *Lecciones sobre epistemología y educación*, Lucerna Diógenis, México.

Fabián Martínez Hernández
fabio27@hotmail.com

Docente de tiempo completo e Investigador de la Escuela Normal de Ecatepec. (México). Egresado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Maestría en docencia y administración de la educación superior por el Colegio de estudios de posgrado de la Ciudad de México, actualmente profesor de tiempo completo en educación superior.