



RESU

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 47 (187) (2018)



ARTÍCULO

El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva

Prodep in Mexican Teacher Training Schools: effects and prospective

Rubén Edel-Navarro*, Gerson Ferra-Torres** y Wietse de Vries***

* Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

** Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, Xalapa, Veracruz.

Correo electrónico: gersonft@gmail.com

*** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Recibido el 12 de enero de 2018; aceptado el 06 de septiembre de 2018.

Resumen

Desde 2009, las Escuelas Normales mexicanas participan en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), una política nacional originalmente diseñada para las universidades públicas. El Prodep ha buscado, desde su inicio en 1996, mejorar al profesorado universitario mediante la formación y la contratación de académicos de tiempo completo que se dedican no sólo a la docencia sino a la investigación, la tutoría y la gestión. En este artículo se revisa cuáles han sido los efectos del Prodep en instituciones que forman docentes para la educación básica.

Palabras clave: Escuelas Normales, Políticas de Educación Superior, Cambio Organizacional, Formación de Maestros Evaluación.

Abstract

From 2009 onward, Mexican Normal Schools are participating in the Program for the Professional Development of Teachers (Prodep), a national policy originally designed for public universities. From its beginnings in 1996, Prodep has sought to improve academe by preparing and hiring full-time academics who not only teach, but are also involved in research, tutoring and decision-making. This articles analyzes what the effects of Prodep have been in institutions that prepare teachers for primary and secondary education.

Keywords: Normal Schools, Higher Education Policies, Organizational Change, Teacher Training, Evaluation.

Introducción

En 1996, la Subsecretaría de Educación Superior introdujo una política para el personal académico de las universidades públicas en México, bautizado como Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). La creación del Promep partió de un análisis que concluye que, en comparación con lo que sucede en otros países, las universidades públicas mexicanas carecen de suficientes académicos de tiempo completo con doctorado que se dedican a la docencia y la investigación científica (Secretaría de Educación Pública, 1996; de Vries y Álvarez, 1998). Como señala el documento original, sólo el 27% de los profesores universitarios tenía un contrato de tiempo completo y sólo el 2.5% contaba con el grado de doctor (Secretaría de Educación Pública, 1996).

Como primer paso para remediar esta situación, el Promep introdujo becas para que los profesores ya en activo consiguieran estudiar un posgrado. En años posteriores, se introdujeron iniciativas adicionales, como la del académico de Perfil Deseable, un reconocimiento para aquellos profesores que en su evaluación trianual comprobaran tener estudios de doctorado y dedicarse de manera equilibrada a la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión. Otra fue la introducción de Cuerpos Académicos (CA), grupos de profesores que compartieran proyectos de investigación (Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, o LGAC) y se hicieran responsables de la docencia en un segmento de un programa educativo. Estos Cuerpos Académicos pueden ser valorados como Consolidados (CAC), en Consolidación

(CAEC) y Cuerpos Académicos en Formación (CAEF).

Originalmente, el Promep contemplaba un plazo de diez años para alcanzar sus objetivos, pero después de 2006 continuó operando. En 2012, con el cambio del sexenio presidencial, el programa fue rebautizado como Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior (Prodep), pero los objetivos siguen siendo los mismos: establecer grupos de académicos de tiempo completo que se dedican no sólo a la docencia sino a la investigación científica.

Lo que sí ha cambiado es el número de instituciones participantes. Al inicio, en 1996, el programa estaba dirigido exclusivamente a las Universidades Públicas Estatales (UPES), al Instituto Politécnico Nacional (IPN) y al Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). El número de instituciones atendidas por el programa se ha incrementado notablemente, transitando de 39 IES atendidas en 1996 a 730 en 2016, con la incorporación paulatina de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, los Institutos Tecnológicos, las Escuelas Normales y las Universidades Interculturales (tabla 1). Cabe señalar que el Prodep, al igual que otras políticas educativas federales, sólo atiende al sector público.

Tabla 1
Instituciones participantes en Prodep

| Subsistema | Número de instituciones de educación superior por año | | | | | | | |
|--|---|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1996 | 2002 | 2008 | 2009 | 2010 | 2012 | 2014 | 2016 |
| Universidades Públicas Estatales (UPE) | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| UPE de Apoyo Solidario | 5 | 13 | 16 | 18 | 19 | 19 | 22 | 23 |
| IES Federales | | | 6 | 8 | 7 | 7 | 7 | 8 |
| Universidades Politécnicas | | 1 | 16 | 23 | 30 | 43 | 49 | 55 |
| Universidades Tecnológicas | | 22 | 60 | 60 | 60 | 77 | 102 | 107 |
| Institutos Tecnológicos Federales | | | 110 | 110 | 110 | 130 | 132 | 132 |
| Escuelas Normales | | | | 257 | 250 | 250 | 255 | 260 |
| Institutos Tecnológicos Descentralizados | | | | | 49 | 77 | 86 | 103 |
| Universidades Interculturales | | | | | 9 | 8 | 8 | 8 |
| Total | 39 | 70 | 242 | 510 | 568 | 645 | 695 | 730 |

Fuente: Portal del Prodep, <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Prodep.htm>

La factibilidad y la idoneidad del Prodep ha sido puesta en duda desde el inicio (De Vries y Álvarez, 1998). Una primera crítica concierne al presupuesto asignado frente a las metas planteadas: en 2002, un presupuesto de 301.3

millones de pesos fue destinado a 70 instituciones, en 2010 fue de 698.1 millones para 594 instituciones, para llegar a 747.4 en 2013 para atender a 645 IES, y a 825.1 millones en 2016 para 730 instituciones (Secretaría de Educación Pública, 2014; ANUIES, 2016). En otras palabras, mientras el presupuesto se incrementó en un 173% (pero en precios corrientes, no ajustados por la inflación), el número de instituciones creció en un 943%.

Resulta evidente que el financiamiento no ha sido suficiente para apoyar las políticas de superación académica. A modo de ejemplo, en el rubro de becas para estudios de posgrado, el incremento del presupuesto autorizado no va a la par con la cantidad de estudiantes de posgrado, lo cual obstaculiza el cumplimiento de objetivos y de metas institucionales. Según datos oficiales, dentro del rubro de apoyos individuales (becas para estudios de posgrado de alta calidad) en 1998 se otorgaron 2 271 becas, pero en 2004 sólo 591, una reducción del 74 %. Para la primera mitad del año 2017 solamente se aprobaron 111 solicitudes de beca para estudios de posgrado (DGESU, 2017). Igualmente, resultó claro que el Promep nunca alcanzó las metas originalmente planteadas con un horizonte de diez años. Como señalaron De Vries y Álvarez Mendiola (2005), la meta en 1996 era contar con 15 mil profesores de tiempo completo con doctorado, 39 mil tiempos completos con maestría y un total de 68 mil académicos de tiempo completo para el 2006. Sin embargo, en 2004, con el apoyo del Promep solamente 1 116 profesores habían obtenido el doctorado y 1 108 la maestría. En total, el número de doctores llegó a 4 863, el de maestros a 12 276 y los académicos de tiempo completo sumaron 25 428 (Urbano Vidales, Aguilar Sahagún, y Rubio Oca, 2006).

Así, aunque se presentan datos que indican un crecimiento sustancial en la cantidad de Perfiles Deseables y de cuerpos académicos (CA), con sus líneas de investigación documentadas, cabe resaltar que la mayor parte de los doctores graduados después de 1996 realizó sus estudios sin el apoyo del Promep, así que muchos avances reportados por el propio Promep no son atribuibles al mismo.

Una segunda crítica refiere al modelo ideal que tanto el Promep como otras políticas públicas plantean para la carrera académica. Según varios autores, el modelo a seguir es el de la universidad de investigación o *research university*, emulando el estándar de universidades de prestigio mundial (Acosta Silva, 2006; Ordorika Sacristán, 2004). Dentro de este esquema, los académicos no sólo tienen que ser de tiempo completo y ostentar un doctorado, sino poseer una alta productividad de investigación medida por artículos publicados en revistas científicas de renombre. Esta productividad, a su vez, está ligada a evaluaciones y estímulos monetarios, entre ellos el Promep. Resulta controvertible que este modelo sea el idóneo para las universidades pú-

blicas mexicanas, ya que la mayoría de ellas ha tenido poco desarrollo en el terreno de la investigación y se ha dedicado básicamente a formar profesionistas (Gil Antón, 1994, 1996; De Moura Castro y Levy, 2000). Este énfasis en la producción además genera múltiples distorsiones en el trabajo académico, entre ellos, el abandono de la docencia y la búsqueda de puntajes (Grediaga Kuri, 2000, Ibarra Colado, 2000; Ordorika Sacristán y Navarro Trujillo, 2006; Gil Antón, 2007; Galaz Fontes y Gil Antón, 2013).

Las dudas aumentan todavía más con la incorporación de instituciones públicas no universitarias al programa, ya que éstas nunca tuvieron como misión desarrollar la investigación científica. Considerando estas dudas, este artículo revisa que ha pasado con el Prodep en las Escuelas Normales.

Las Escuelas Normales y el Prodep

Aunque las Escuelas Normales sí otorgan un título de licenciatura, durante décadas dependían de la Subsecretaría de Educación Básica y como tal no fueron objeto de políticas para la educación superior. Fue hasta 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), que estas instituciones se transfirieron hacia el nivel superior y empezaron a ser objeto de diversas políticas para elevar su calidad.

Como entidad pública la DGESPE rinde cuentas a diversas instancias y distintos organismos públicos y no gubernamentales, entre ellos al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), acerca de los resultados de los programas presupuestales que se implementan en las Escuelas Normales. Entre los programas evaluados se encuentran el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y el Prodep. Los resultados que se presentan en los portales de transparencia son variados y enfatizan la cobertura de beneficiarios, así como el cumplimiento de objetivos, metas y acciones de mejora.

El PEFEN, desde su inicio de operación en 2005, se ha centrado en la actividad que los docentes de las Normales deberían asumir como parte de sus responsabilidades para ofrecer una docencia de calidad, a partir de las características de los programas y del perfil de egreso. Eso contempla el trabajo colegiado cuyo propósito es promover una estrategia que favorezca la preparación y el desempeño de los maestros en cuestiones pedagógicas y de organización escolar (DOF, 2005). Así, con el transcurso del tiempo, la fun-

ción central del profesorado normalista se fue expandiendo hasta asumir, de acuerdo con los lineamientos del Prodep para la educación superior, las funciones sustantivas de docencia, de investigación, de tutoría, de gestión académica y de vinculación-extensión.

Los profesores fueron invitados a diversificar su carga académica para cumplir con las citadas prácticas. Para poder acompañar y contribuir a esta tarea, durante el transcurso de 2008, a partir del Acuerdo-GT-EN-3a.13 del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), las instituciones formadoras de docentes se sumaron al Promep (Pérez, Bringas y Pérez, 2013).

Diferencias con las universidades públicas

Tradicionalmente existe una diferenciación entre las instituciones universitarias y las Escuelas Normales. La educación universitaria ha sido objeto de políticas para la educación superior desde los años sesenta, aunque la mayor parte de las políticas data desde finales de las ochenta. Inicialmente, las propuestas de reformas eran negociadas entre la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas Superiores (ANUIES). Posteriormente se crearon varias instancias de regulación, generalmente con integrantes de la SESIC y la ANUIES, como el Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Mientras tanto, las Escuelas Normales fueron objeto de políticas orientadas a la educación básica, formuladas desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN). La política principal de los años noventa se plasma en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB) (Secretaría de Educación Pública, 1992). Así, para ambos tipos de IES se marcaron pautas diferenciadas, lo cual perpetuó una separación, hasta hoy presente, entre el subsistema universitario y el subsistema de educación normal. Dentro de esta lógica, todavía en 1995, en el Programa para el Desarrollo Educativo (PDE) 1994-2000, se avizoraban las necesidades de formación y de superación profesional de los profesores universitarios, y el desarrollo profesional de docentes normalistas por caminos distintos (Poder Ejecutivo Federal, 1995).

Aunque los profesores de las Escuelas Normales no fueron sumados a las iniciativas del Promep en 1996, sí se implementaron acciones que apoyarían su crecimiento profesional, a través de la búsqueda de una política integral de superación del magisterio, matizada por el Sindicato Nacional de Traba-

jadores de la Educación (SNTE), las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así, se promovían los estudios de posgrado ligados a los estímulos del programa de Carrera Docente, pero quedaba claro que era más fácil obtener estímulos por otra vía que por estudios de doctorado.

A pesar de estas iniciativas, el verdadero enfoque estaba en la reforma de la educación básica a partir de la federalización del sistema en 1992 (Arnaut, 1999; Ornelas, 1998). Las reformas en la educación básica implicaron la necesidad de reformas curriculares a los planes y programas de estudio en las Normales. Se visualizaba que las políticas implementadas desde el gobierno federal en 1997 y 1999 en las Normales deberían estar acompañadas de acciones para elevar la capacidad académica de los formadores mediante, como lo establecía en PDE de 1995, la capacitación previa de los cuerpos académicos de las Escuelas Normales. Estas acciones se reflejarían como parte de los objetivos del PTFAEN, específicamente el relacionado con el desarrollo del trabajo colegiado, espacio creado *ex professo* como crecimiento profesional. Sin embargo, Cruz (2013) postula que, a pesar de que el PTFAEN abordaba las cuestiones relativas a la formación inicial, la falta de trabajo colegiado y la inercia administrativa institucional no favorecieron la transformación que se perseguía. El programa no benefició la investigación ni la difusión del conocimiento, funciones declaradas sustantivas de las Escuelas Normales cuando pasaron a ser instituciones de educación superior.

Respecto de la profesionalización de los profesores de las Escuelas Normales, Arnaut (2004) y Czarny (2003) han señalado que este proceso estuvo permeado por las necesidades de la implementación de los nuevos planes y programas de estudio, haciendo énfasis en el fortalecimiento de la práctica docente y el seguimiento a los procesos de inserción laboral de los estudiantes en escuelas de educación básica.

De la misma forma, existen evidencias de que la investigación y otras funciones sustantivas fueron en gran parte excluidas de la formación profesional del docente, debido a que los planes y programas de estudio diseñados entre 1997 y 2004 exigían a los profesores normalistas capacitarse y actualizarse en métodos pedagógicos, en el dominio de las disciplinas, en procesos de evaluación de los aprendizajes y en el uso de las nuevas tecnologías.

De esta manera, desde inicios de los años ochenta se implementaron objetivos, estrategias y líneas de acción para fortalecer la planta académica de las universidades públicas, pero sin incluir a las Escuelas Normales. Ello implica que en el sector universitario hay varios antecedentes anteriores al Promep. Destaca en este terreno la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con el fin de rescatar y de fortalecer la investigación científica en las universidades públicas, o la introducción de programas de estímulos a

la productividad desde inicios de los noventa. A la par se introdujeron becas para estudios de posgrado a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y, más adelante, en los noventa, con apoyos para los estudios de posgrado se apuntaló a profesores en activo a través del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera), administrado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), una organización de rectores de las IES a la que no pertenecen las Normales. Estas políticas sirvieron como preámbulo directo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Así, la necesidad de la profesionalización de los profesores universitarios se vio reflejada en la primera versión del Promep, elaborado en 1996 por las Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), así como por la ANUIES.

Además de los apoyos financieros descritos en las Reglas de Operación del Promep en 1996, se destaca el énfasis en la carrera académica de los profesores universitarios, entendida como el “conjunto de normas, de procedimientos y de mecanismos institucionales establecidos para propiciar el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, mediante la regulación del trabajo académico en general y de las trayectorias específicas a que da lugar en los diversos espacios organizativos y disciplinarios en que se desarrolla” (Tapia y Varela, 2014: 82).

De esta manera, desde la introducción del Promep en 1996, las universidades y sus académicos iniciaron un camino de profesionalización y de desarrollo de competencias, no sólo como docentes sino como investigadores, tutores y gestores, siguiendo la política de Promep. En este contexto, como plantea Acosta (2009), el cambio político ha tenido no sólo un efecto sensible en la manera de gestionar los recursos públicos de las universidades ante los gobiernos federal y estatales, sino también ha significado la aparición de nuevos actores y prácticas.

No obstante, en el caso de las Escuelas Normales se produjo un cambio más tardío. Si bien había iniciativas para promover la superación mediante la Carrera Docente, fue hasta 2009 que empezaron a participar en el Promep. Así, con su inclusión administrativa al sector de la educación superior, enfrentaron un cambio en la gestión de recursos ante las autoridades federales y estatales, ya que empezaron a participar en la competencia por recursos extraordinarios. A la par, tuvieron que acoplarse a nuevos actores y prácticas, sin contar con los antecedentes del sector universitario.

Operación y efectos del Prodep

A partir del ingreso de las Escuelas Normales al Prodep se abrió la oportunidad para que los profesores incrementaran su capacidad académica, sin embargo, las condiciones institucionales y los perfiles académicos no han resultado idóneos para aprovecharla. Además de requerir un cambio en las prácticas de gestión institucional de las Escuelas Normales ante un programa poco conocido, los profesores carecían de lo mínimo indispensable para poder cumplir con los criterios del programa.

Según datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) para el ciclo escolar 2016-2017 (SIBEN, s/f), las características de los profesores normalistas son las siguientes:

- El 31% de los docentes de las Escuelas Normales son de tiempo completo, el 13% de tres cuartos de tiempo, el 5% de medio tiempo y el 52% por horas.
- El 59% de su personal tiene nombramiento de base, el 7% como interino limitado, el 9% como interino ilimitado, el 3% comisionado, un 11% con honorarios, un 8% con sueldos y salarios y un 4% con honorarios asimilables.
- El 4% de los docentes tenía el doctorado como grado máximo de estudios, el 31% la maestría, el 56% licenciatura, el 2% normal básica, y 7% un perfil menor a licenciatura.

Ante este escenario, resulta complejo visualizar que los profesores de las Escuelas Normales puedan participar en el Prodep. Por sus condiciones laborales y administrativas, el efecto ha sido muy pobre en algunas instituciones, mientras que en otras está totalmente ausente.

El panorama del Prodep resulta poco halagador para las Escuelas Normales a casi una década de su implementación. En 2017, un total de 260 instituciones fueron consideradas como la población objetivo del Prodep. Entre ellas se encuentran las Escuelas Normales, los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y los Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa, amén de otras instituciones que son coordinadas por la DGESEPE.

No obstante, del total de la población objetivo, sólo 84 instituciones han participado activamente en el programa a partir de 2009 en sus diversas convocatorias individuales (Reconocimiento a Perfil, ex becarios, Becas de Posgrado). Es decir, el 32% de las Escuelas Normales ha incursionado en los procesos del Promep. De la misma manera, sólo en 81 instituciones (31% del total) se registran Cuerpos Académicos. De ellos, ninguno está consolidado, 16 están en consolidación, y 147 son cuerpos en formación (DGESEPE, 2017).

Tabla 2
Escuelas Normales participantes en el Prodep

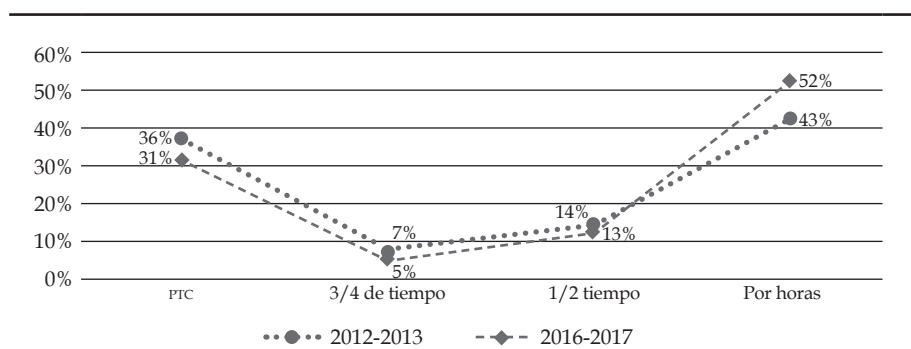
| | Número |
|--|--------|
| Total Escuelas Normales públicas | 260 |
| Escuelas Normales participantes en el Prodep | 84 |
| Escuelas Normales con Cuerpos Académicos | 81 |

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN y de la DSA.

Para el ciclo escolar 2016-2017, la distribución de la planta docente nacional, por grado académico, es la siguiente: 614 profesores con doctorado, 4 796 con maestría, 8 573 con licenciatura, 276 con normal básica y 1 114 con menos que licenciatura. Por tiempo de dedicación, la distribución es: 5 217 profesores de tiempo completo, 857 de tres cuartos de tiempo, 2 131 de medio tiempo, 8 713 por horas y 61 con otro tipo de contratación.

Una comparación de los ciclos escolares 2012-2013 (después de cinco años de Prodep) y 2016-2017 (situación actual) demuestra un decremento porcentual del 36% al 31% en PTC, del 7% al 5% en profesores con $\frac{3}{4}$ de tiempo, del 14% pasó al 13% en profesores de medio tiempo, mientras que creció en un 9% el número de los profesores de dedicación por horas.

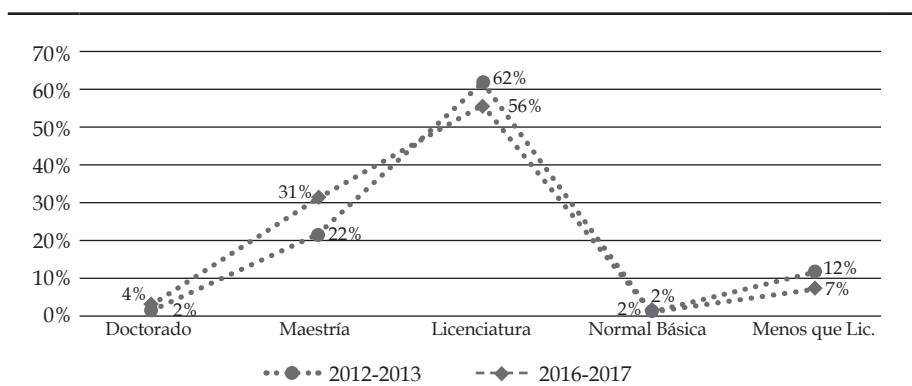
Figura 1
Distribución de la planta académica por categoría



Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN.

Respecto al nivel de estudios de los profesores, el panorama es más halagador: un incremento del 2% al 4% de profesores con doctorado y del 22% al 31% con maestría. Esto se refleja en una disminución de profesores con licenciatura del 62% al 56%, mientras se mantiene el 2% de profesores con normal básica y existe una disminución del 12% al 7% de profesores con menos que licenciatura.

Figura 2
Profesores según nivel de estudios terminados



Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN.

El subsistema normalista cuenta con 5 217 PTC, de los cuales el 48% (2 481 PTC) ha participado al menos una vez en las convocatorias de Prodep desde su implementación. De estos profesores de Tiempo Completo, 3 220 cuentan con estudios de posgrado, pero sólo 371 (el 8%) cuenta con el Reconocimiento a Perfil Deseable vigente en 2017, condición mínima para poder participar en Cuerpos Académicos y recibir apoyos. El dato también indica que hay pocos profesores que se dedican a las cuatro funciones que marca el Promep, aunque es posible que existan profesores que cumplen los requisitos, pero que optan por no participar en las convocatorias.

Tabla 3
Profesores de Escuelas Normales participantes en el Prodep

| | Número |
|---|--------|
| Profesores de Tiempo Completo | 260 |
| Profesores de Tiempo Completo en Prodep | 84 |
| Profesores de Tiempo Completo con Registro de Perfil Deseable | 81 |

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN y de la DSA.

A nivel nacional, el desarrollo del Prodep es heterogéneo debido a distintas variables contextuales: el tamaño de las instituciones, el número de Profesores de Tiempo Completo (PTC) en cada institución, la matrícula atendida, los programas educativos, e incluso la región geográfica en donde se encuentran las escuelas.

Se pueden clasificar las instituciones formadoras de docentes que participan en Prodep de acuerdo a su denominación, tamaño, matrícula, progra-

mas educativos ofertados, número de profesores y cuerpos académicos. Para fines de análisis, aquí se considera la siguiente clasificación: Beneméritas y Centenarias, Escuelas Normales Urbanas, Centros Regionales de Educación Normal, Escuelas Normales Superiores, Escuelas Normales Rurales, Centros de Actualización del Magisterio y Posgrado, Escuelas Normales de Educación Física y/o Especialización y Centros Regionales de Formación Docente e Investigación.

Tabla 4
Tipos de Escuelas Normales participantes en el Prodep

| Tipo de Escuela Normal | Escuelas | CA | Matrícula | PTC | Profesores | Registro Perfil Deseable |
|---|----------|-----|-----------|------|------------|--------------------------|
| Escuelas Normales de Especialidad* | 3 | 3 | 757 | 61 | 119 | 3 |
| Centros de Investigación y Docencia | 3 | 7 | 468 | 34 | 48 | 25 |
| Centros Regionales de Educación Normal | 8 | 8 | 3272 | 179 | 304 | 9 |
| Centros de Actualización del Magisterio | 7 | 11 | 795 | 134 | 190 | 37 |
| Escuelas Normales Rurales | 9 | 18 | 5047 | 283 | 540 | 52 |
| Escuelas Normales Superiores | 8 | 21 | 3557 | 317 | 650 | 47 |
| Escuelas Normales Urbanas | 28 | 46 | 7661 | 779 | 1834 | 103 |
| Beneméritas y Centenarias | 17 | 49 | 10096 | 694 | 1668 | 141 |
| Total | 83 | 163 | 31653 | 2481 | 5353 | 417 |

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN y de la DSA.

*Se refiere a las Escuelas Normales de educación física y educación especial.

La mayor cantidad de cuerpos académicos y de profesores con reconocimiento a perfil deseable se encuentran en las 17 Escuelas Normales centenarias y beneméritas, de las cuales por lo general se halla una en cada estado. También hay que considerar que las Escuelas Normales urbanas tienen una participación importante en la concreción de la política. Ambos tipos de Escuelas Normales reúnen al 59 por ciento de los Perfiles Deseables y al 58 por ciento de los CA. Sin embargo, esto no necesariamente implica que son mejores, puesto que también representan al 54 por ciento de Escuelas, con el 56% de la matrícula, el 59% de PTC y el 65% de los profesores.

Las Escuelas Normales superiores y las Escuelas Normales rurales presentan datos similares, aunque sus condiciones académicas, políticas y contextuales son distintas: las primeras se dedican a formar profesores para el nivel secundaria por especialidades, y se encuentran generalmente en los centros urbanos, mientras sus estudiantes pocas veces tienen carencias; las Escuelas Normales rurales se hallan en lugares alejados de las ciudades, por lo general son internados y sus estudiantes provienen de hogares con menores recursos.

Los Centros Regionales de Educación Normal y las Escuelas Normales de especialidad participan en menor medida en el programa; este tipo de Escuelas depende del gobierno federal para la asignación de recursos y las plazas de los profesores.

Finalmente, los Centros de Actualización del Magisterio, Formación en el Posgrado y los recién creados Centros Regionales de Investigación y Docencia, contribuyen escasamente en la formación y la consolidación de la investigación en el subsistema de educación normal.

Lo anterior apunta a un fenómeno que también se ha presentado en el sector universitario después de la introducción de recursos extraordinarios ligado a programas especiales como el Promep: anterior a la introducción de la política ya existía una importante diversidad dentro del sector, y esta diversidad tiende a incrementarse a través de la competencia por recursos adicionales. Opera lo que el sociólogo Robert K. Merton bautizó como el “efecto Mateo”: los que tienen mucho tendrán más, los que tienen poco tendrán menos. En el caso de las universidades públicas, la Subsecretaría de Educación Superior reconoció este efecto, y se creó un fondo especial para “cerrar las brechas” entre instituciones. Sin embargo, en el caso de las Escuelas Normales el mismo efecto se parece producir. Se refuerza la tesis de que la transferencia de una política pública como el Prodep hacia las Escuelas Normales se dificulta por los mismos factores internos y externos que condicionan su implementación: la heterogeneidad de las instituciones, su historia particular, las condiciones laborales y los usos y costumbres de los académicos, la organización y la administración institucionales, las formas de gobierno, el *curriculum* y la habilitación del profesorado.

Ahora bien, en cuanto a estas condiciones, destacan dos aspectos. El primero se refiere a la heterogeneidad dentro del sistema de Escuelas Normales mismo. El segundo se refiere a las diferencias abismales entre las Normales y las universidades.

En el primer aspecto resalta que dentro del sistema de Normales encontramos establecimientos muy distintos. Por un lado, están las Normales Centenarias y las Urbanas, que tienen una planta académica de buen tamaño, lo cual les ofrece la posibilidad de competir por recursos extraordinarios, ya que cumplen con ciertos prerrequisitos: tienen profesores de tiempo completo y parte de estos profesores cuenta con un posgrado. Esto abre la oportunidad de tramitar becas, perfiles y CA. Pero en el otro extremo hay una gran cantidad de Escuelas Normales que cuentan con muy pocos tiempos completos, y aún menos profesores con un posgrado. Estas instituciones, por lo tanto, quedan de antemano excluidas de la competencia por recursos. Para estas instituciones se vislumbra un futuro poco prometedor: desaparecerán dentro

de algunos años por la falta de recursos. Sin embargo, no sólo es meramente una cuestión de instituciones ricas y pobres. Para complicar el panorama, existen instituciones de renombre que no participan en el programa, como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) o la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro. De la misma manera, existen estados prácticamente invisibles en el Prodep, como son Oaxaca, Campeche, Tlaxcala, Baja California, Nayarit y Colima.

El segundo aspecto se refiere a las diferencias con las universidades, incluso con las tecnológicas e interculturales de reciente creación. Aquí destaca que las Normales ofrecen una sola carrera en una sola área del conocimiento: preparan o actualizan a los futuros docentes de la educación básica. Eso incluye algunas especializaciones, como el preescolar, la primaria, la secundaria, o la educación especial, pero, aun así, carecen de la estructura típica de una universidad como describe Clark (1991). No reúnen diferentes disciplinas o áreas de conocimiento y no tienen diferentes escuelas y facultades; no definen el plan de estudios y los contenidos, ya que eso se determina al nivel federal; no son autónomas ni tienen libertad de cátedra; no tienen como misión dedicarse a la investigación científica y en la práctica solamente podrían hacer algún tipo de investigación educativa; nunca han sido evaluados por su producción científica en revistas indizadas y, salvo algunas excepciones, nadie participa en el Sistema Nacional de Investigadores; no preparan a sus estudiantes para la investigación, y el mercado laboral para sus egresados es muy acotado: la educación básica, generalmente la pública.

Lo anterior lleva a la pregunta acerca de los efectos reales del Promep dentro de las Normales. Al respecto se puede decir que, como señalamos anteriormente, solamente una tercera parte de las Normales ha participado en el Promep. Las demás quedaron excluidas, lo cual implica que, como efecto colateral de la política, igual quedaron excluidas de recursos adicionales. En las Normales participantes, los efectos también son muy limitados y sería incorrecto calificar los ajustes como cambio organizacional. No se modificaron en gran medida las reglas de juego para el trabajo académico, aun cuando algunos profesores incorporaron a la investigación a sus labores. Pero la carrera académica no depende de las actividades de investigación, ni del cumplimiento con el perfil Promep o de la membresía del SNI. Tampoco se modificaron las estructuras, salvo quizá de la creación de oficinas de planeación y evaluación que realizan los nuevos trámites y reportan los avances. Tampoco surgieron nuevas formas de gobierno, ni se incluyeron nuevos *stakeholders*. Tampoco hay mayores modificaciones a los planes y programas de estudio.

Prospectiva del Promep en la educación normal

El Promep ha sido analizado y evaluado por diversas instancias oficiales, específicamente por la Dirección de Superación Académica de la SEP mediante sus informes de cumplimiento, así como por el Coneval. De estos informes podemos concluir que el avance de las Escuelas Normales en los indicadores básicos (Perfiles, CA, PTC con doctorado) ha sido mínimo y mucho más lento que en otros sectores del sistema de educación superior. También podemos postular que la prospectiva resulta muy sombría: por sus características particulares, las Normales difícilmente lograrán cumplir con los requisitos que estipula el Prodepe en sus reglas de operación.

Desde el lado de la investigación, varios autores han abonado al estado del conocimiento sobre dicha política, en particular sobre el trabajo que realizan los Cuerpos Académicos (CA) y el impacto que tiene la obtención del Reconocimiento al Perfil Deseable (Moreno, Campos y Rodríguez, 2016; Estrada y Cisneros, 2011; Pérez Castro, 2009; Angulo y Domínguez, 2015; Saldaña y Ruiz, 2009). Algunos autores han analizado específicamente los efectos del Prodepe en diversas instituciones de educación normal (Baas, 2016; Montes y Castro, 2014).

Estos autores coinciden en que los resultados del programa dependen del contexto donde se desarrolla, sobre todo en lo relacionado a las condiciones laborales de los profesores. Un primer factor a considerar radica en que las condiciones laborales de los profesores de las Normales son muy distintas a las que existen en otras IES. Un segundo aspecto que subrayan distintos autores es que esta política – en conjunto con otras semejantes que evalúan para premiar – contribuyen al individualismo, obstaculizan la colegialidad y generan una creciente burocratización del trabajo académico. Pero desde una perspectiva de análisis político, quizá lo que los investigadores describen como efectos colaterales nocivos o perversos, no lo son para los hacedores de las políticas. Pueden ser efectos anhelados e intencionales, aunque, por razones políticas, no declarados abiertamente.

A la luz de estos hallazgos, la prospectiva tampoco es alentadora. En aquellas Normales que logren participar con cierto éxito en el Promep y otras políticas federales, es probable que se establezcan grupos que se dedican a la investigación y a la gestión para obtener recursos adicionales, pero en detrimento de la docencia.

Sin embargo, la regulación académica de las funciones sustantivas no es tarea fácil, reflejan el aumento, la diversificación y las responsabilidades en los roles de los profesores, y existe el riesgo de que estas acciones busquen imponer comportamientos y ritmos a las instituciones, vulnerando la auto-

nomía y convirtiéndolas en elementos estratégicos en el juego y la lucha por el saber y el poder (Ibarra Colado, 2008).

Para las Escuelas Normales, la evidencia empírica establece que la forma de regulación del trabajo académico de los profesores recae en la función sustantiva de la docencia, en muchos casos sin una revisión previa de los perfiles adecuados para cubrir los espacios curriculares de los planes y programas de estudio. Lo anterior ha provocado que exista una desarticulación entre la generación del conocimiento y la práctica docente. La implementación del Prodep en las Escuelas Normales estará entonces asociada con procesos de cambio organizacional importantes. Su implementación no sólo depende de las formas de actuación de los profesores, sino de cambios en las reglas que guían la carrera académica, como los criterios de contratación, de promoción y de permanencia. En términos políticos, esto también modificaría el papel sindical y la gobernanza institucional.

La noción de cambio, para Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011), se define como la habilidad de adaptación de las organizaciones a las transformaciones que afectan los ambientes interno y externo; dichos cambios pueden ser producto de una iniciativa de la organización, o de la implementación de una política gubernamental que modifique las reglas de juego. Como señalan King y Anderson (1995), el término se centra específicamente en la gestión de cambios planificados, especialmente en las diferentes partes de la organización que se relacionan entre sí. En el ámbito de la educación superior universitaria, el cambio organizacional ha sido analizado por Acosta (2010), quien plantea que la gobernanza depende de la capacidad del sistema de gobierno universitario para atender las demandas internas y externas a la organización. Las primeras son producidas regularmente por la comunidad académica universitaria a través de sus organizaciones representativas (sindicatos académicos, organizaciones estudiantiles) o mediante exigencias disciplinares o profesionales. Las demandas externas provienen de las exigencias gubernamentales y se expresan a través del conjunto de políticas públicas formuladas para influir en el desempeño de las universidades.

En las Escuelas Normales, el cambio se produce a partir de dos cuestiones fundamentales: 1) la implementación de un nuevo *currículum* que exige transformar las prácticas académicas y de gestión para cumplir con sus objetivos; 2) la implementación de una política pública que demanda cambios en la carrera académica, así como en las formas de gestión y de administración de la organización. Para entender a las Escuelas Normales como organizaciones, se debe tomar en cuenta que las funciones de docencia, de investigación y de vinculación están estrechamente articuladas al desarrollo curricular de

los planes y programas de estudio, mismos que se relacionan directamente con los cambios en la educación básica.

Así, en las Escuelas Normales se conjugan diferentes fuerzas para el cambio. Por un lado, el *curriculum* tiene que modificarse a la luz de la generación de conocimiento a través de la investigación disciplinaria, tal como sucede tradicionalmente en las universidades (Clark, 1991). Esta fuerza incrementará cuando los profesores normalistas se dedican crecientemente a la investigación. Por el otro lado, sin embargo, el *curriculum* tendrá que modificarse por los nuevos contenidos y formas de enseñanza que derivan de las reformas en la educación básica. En este polo, el gobierno federal no sólo intenta modificar los contenidos curriculares, sino la carrera docente, mediante exámenes tanto para alumnos como para los maestros. Esto, a su vez, implica que es el Estado quien define la *curricula* de las Escuelas Normales y que, de esta forma, marca las pautas para la carrera académica en las Normales. Esta segunda fuerza también incrementará conforme avance la reforma educativa en la educación básica.

La existencia de dos fuerzas simultáneas y a veces contradictorias complica el panorama para la organizacional en las Escuelas Normales, y las distingue de las universidades. Es decir, mientras que a las universidades se les pide tomar en cuenta cuáles son las demandas (en conocimientos o en competencias) del mercado de trabajo profesional, en el caso de las Escuelas Normales el Estado estipula directamente qué es lo que el mercado laboral demanda, y de qué manera se debe formar a los futuros maestros.

En este sentido, la transferencia administrativa de las Escuelas Normales desde la Subsecretaría de Educación Básica hacia la de Educación Superior no fue tal: en la práctica las Escuelas Normales ahora deben tomar en cuenta las políticas de ambas subsecretarías.

Ante estas fuerzas contradictorias, el futuro del Promep en las Escuelas Normales es difícil de predecir. Las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior resultan difíciles de cumplir para las Escuelas Normales, por su forma de organización y sus características laborales. El cumplimiento con las reglas para la educación superior implicaría importantes reformas y reorganizaciones en el sistema normalista, así como al interior de las instituciones, notablemente en la carrera académica.

Al mismo tiempo hay que considerar el cambiante contexto en la educación básica. El papel de la educación superior en la Reforma Educativa del 2013 quizá pueda pasar como inadvertido, si la ruta de crecimiento y responsabilidad de estas instituciones no fuera mencionada intencionalmente en las nuevas leyes reglamentarias, que sientan las bases del sistema de evaluación

de la educación básica a partir del otorgamiento de la autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la creación del Servicio Profesional Docente (SPD). En este contexto, se modificó el papel de la educación superior en su conjunto: como apunta la Ley, es responsabilidad de las IES *establecer estrategias y acuerdos* con las Escuelas Normales, para implementar acciones que coadyuven a la profesionalización del magisterio. Al mismo tiempo, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) abre la oportunidad a los egresados de todas las IES para ingresar al mercado laboral de la educación básica y media superior, sin considerar su formación disciplinaria.

Ante este escenario complejo, quizá sea el mismo Prodep, como política de profesionalización de los profesores de la educación superior, el que requiere una reforma a fondo. A todas luces, resulta demasiado simplista definir al profesor ideal —el Perfil Deseable— como una persona con un contrato de tiempo completo y doctorado, que se dedica, junto con sus colegas con las mismas características, a las cuatro funciones básicas.

Conclusiones

El balance de la implementación del Prodep en las Escuelas Normales refleja un cambio radical en la percepción en cómo deberían funcionar estas instituciones desde la perspectiva del Estado. Con la transferencia desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a la de Educación Superior se marcó un primer paso significativo. La aplicación posterior de políticas originalmente diseñadas para las universidades públicas a este sector implica además que deberían funcionar como universidades de investigación. Sin embargo, resulta prácticamente imposible para las Escuelas Normales y sus profesores cumplir con las nuevas reglas, lo cual pone en entredicho el futuro del sistema normalista. El sector requeriría reformas trascendentales para funcionar de forma parecida a las universidades públicas.

Sin embargo, las políticas para la educación superior no consideran las reformas en marcha en la educación básica, con lo cual dejan fuera a factores importantes para las Escuelas Normales. Estas escuelas preparan a los maestros de la educación básica, un mercado laboral muy acotado y cada vez más regulado por el mismo Estado.

Así, las Escuelas Normales se enfrentan con demandas y políticas provenientes de distintas fuentes, lo cual complica predecir cuál será el futuro del Promep en este sector. Pero quizá las Normales no deberían reformarse para cumplir con las políticas; más bien habría que modificar el Promep, para que mejore el funcionamiento de las Normales.

Referencias

- Acosta, Adrián (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Acosta-Silva, Adrián (2009). Sobre la flexibilidad del mármol: Los (nuevos) límites de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 38 (149), 61-72.
- Acosta-Silva, Adrián (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior* [en línea] 2006, xxxv (3) (julio-septiembre). [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413905>
- Acosta, Carlos A. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en cambio organizacional. *Revista Colombiana de Psicología* [en línea] [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401101>
- Angulo O. y Domínguez S. (2015). Buenas prácticas de gestión educativa en instituciones de educación superior. *ANFEI Digital* (1). Disponible en: <http://anfei.org.mx/revista/index.php/revista/article/view/8/15>
- ANUIES (2016). *Presupuesto para Educación Superior 2017*, Presentación PowerPoint, noviembre 2016. Disponible en: <http://crnanui.es.uas.edu.mx/pdf/3.%20Presentaci%C3%B3n%20Presupuesto%20para%20Educaci%C3%B3n%20Superior%202017.pdf>
- Arnaut, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12_FormacionContinua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20el%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf
- Arnaut, Alberto (1999). La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En: Pardo, María del Carmen (coord.). *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México, pp. 63-100.
- Baas-Lara, M. A. (2016). *Implicaciones de la política del Promep para la formación y evaluación del profesorado en las Escuelas Normales Públicas de Yucatán*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/2599024x.pdf>
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Cruz-Pineda, O. ed., (2014). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En: *La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. Versión electrónica. Ciudad de México: IISUE-UNAM. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Czarny G. (2003). *Las Escuelas Normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-u69F0Cjgjcds16.pdf>

- De Moura Castro, C. and Levy, D. (2000). *Myth, Reality and Reform: Higher Education Policy in Latin America*, Washington: Inter-American Development Bank/ Johns Hopkins University Press.
- De Vries, Wietse y Álvarez-Mendiola, Germán (1998). El Promep: ¿posible, razonable y deseable? *Sociológica*, vol. 13, núm. 36, enero-abril, pp. 165-185.
- De Vries, Wietse y Álvarez-Mendiola, Germán (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv (2), núm. 134, abril-junio, pp. 81-105.
- DGESU (2017). Evaluación de los programas sociales apoyados con subsidios y transferencias. 2do. Trim. 2017 Prodep. Disponible en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/2do.%20Trim%202017%20Prodep.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2005). *Reglas de Operación del Programa de Mejora-miento Institucional de las Escuelas Normales públicas*. Secretaría de Educación Pública, 2005. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/reglas/reglas_2005.pdf
- Estrada, I. y Cisneros, E., (2011). Cuerpos académicos y procesos de desarrollo: el caso de una universidad pública estatal en Yucatán. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/0464.pdf
- Galaz-Fontes, Jesús & Gil-Antón, Manuel (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education* (en línea, septiembre 2013). Disponible en: DOI: 10.1007/s10734-013-9610-3
- Gil-Antón, Manuel (2007). Segmentation or Diversification? Conditions of Academic Work in Mexico. En: Nelly Stromquist (ed.). *The Professoriate in the Age of Globalization: Global Perspectives on Higher Education*. Vol. 8, Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Gil-Antón, Manuel (2006). ¿Hallar lo que se quiere hallar? La memoria es flaca.... *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxv, núm. 140.
- Gil-Antón, Manuel (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, vol. xxix (1), núm. 113.
- Gil-Antón, Manuel (1996). The Mexican Academic Profession. En P. Altbach (ed.). *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Gil-Antón, Manuel, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Grediaga-Kuri, Rocío. (2000). *Profesión académica: disciplina y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hernández-Palomino, Jorge A., Gallarzo, Manuel y Espinoza-Medina, José (2011). *Desarrollo organizacional*. México: Pearson.

- Ibarra-Colado, Eduardo (2000). Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto? En: Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo III, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Ibarra-Colado, Eduardo (2008). *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas": procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado*. Disponible en: <http://planinst.unsl.edu.ar/pagspdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pdf>.
- King, Nigel and Anderson, Neil (1995). *Innovation and change in organizations*. London: Routledge.
- Moreno, Patricia; Campos, Margarita; y Rodríguez, Guillermo (2016). La Configuración de una Comunidad de Investigadores Educativos en una Universidad Pública Mexicana: de la Individualidad a la Colaboración. *Formación universitaria*, 9 (5), 65-74. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500007>
- Ordorika-Sacristán, Imanol (coord.) (2004). *La Academia en Jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM/Porrúa/CRIM.
- Ordorika-Sacristán, I., y Navarro-Trujillo, M. A. (2006). Investigación académica y políticas públicas en la educación superior: El caso mexicano de pago por méritos. *Revista del Centro de Estudios y Documentación sobre la Educación Superior Puertorriqueña*, Vol. 1, pp. 53-72. Disponible en: <http://works.bepress.com/ordorika/29>.
- Ornelas, Carlos (1998) El ámbito sectorial. La descentralización de la educación en México. El federalismo difícil. En: Enrique Cabrero (coord.). *Las políticas descentralizadoras en México (1983-1993). Logros y desencantos*. México: Miguel Ángel Porrúa, Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), pp. 281-348.
- Pérez, J., Bringas, M., Pérez, A. (2013). Investigación: trampa mortal para los docentes. *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-13. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2488.pdf>
- Pérez-Castro, Judith (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral* (Guadalajara), 16 (46), 61-95. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652009000100003&lng=es&tlng=es.
- Poder Ejecutivo Federal (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: Presidencia de la República.
- Saldaña, Y. y Ruíz, F. (2009). Competitividad investigadora y consolidación de cuerpos académicos: un proceso organizacional en las instituciones de educación superior. *Revista de Investigación en Ciencias y Administración*, 4 (6), 135-149.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Diagnóstico S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Diagnósticos*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Prodep.htm>

- Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. México: Secretaría de Educación Pública.
- SIBEN (s/f). Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Página oficial. Consultada en mayo de 2017 en: <http://www.siben.sep.gob.mx/#>
- Silva-Montes, C. y Castro-Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (68). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Tapia-Quiroz, A., y Varela-Petito, G. (2014). Evaluación individual y carrera académica. Impactos subjetivos. *Argumentos*, 27 (76), 81-101.
- Urbano-Vidales, G.; Aguilar-Sahagún, G.; y Rubio-Oca, J. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/Promep%20Libro.pdf>
- Yáñez-Quijada, A., Mungarro-Matus, J. y Figueroa-López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>