

Las políticas para el desarrollo de la investigación en las normales: el impacto del PRODEP

The policies for the research development in teachers' schools: the impact of PRODEP

Alejandra Ávalos Rogel*

Fecha de recepción: 02 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 25 junio de 2022

RESUMEN

El Programa de Desarrollo Profesional, para el tipo superior (PRODEP), es un dispositivo de política pública dirigida a las Instituciones de educación superior (IES) que ha apostado por una mejora de la calidad basada en el eje evaluación-financiamiento-cambio institucional, donde la investigación es evidencia de calidad. En las escuelas normales este programa opera sin el componente de financiamiento, lo que llevaría a suponer que no tiene ningún impacto en el subsistema. Pero una mayor producción académica y otros indicadores como el número creciente de docentes con grado muestran lo contrario. ¿Cuál ha sido el proceso que ha llevado a las escuelas normales a tener un desarrollo en investigación como impacto del desarrollo del programa? El propósito del presente artículo es mostrar una investigación documental que analizó producciones académicas de investigadores y cuerpos académicos de las escuelas normales que dan cuenta de los procesos de continuidad, rupturas y tensiones en el desarrollo de la investigación, a raíz de la implementación del programa. Se concluye que el PRODEP impacta en tres aspectos: la densificación del trabajo docente, la conformación de una cultura de la investigación y la reorganización académica para la transferencia de conocimientos.

Palabras clave:

Políticas públicas, investigación educativa, educación superior, financiamiento de la educación, cultura científica.

ABSTRACT

The Professional Development Program for higher education (PRODEP), is a public policy device aimed at Higher Education Institutions (IES) that has opted for an improvement in quality based on the evaluation-financing-institutional change axis, where research is quality evidence. In the educational teachers' schools, this program operates without a financing component, which would lead to the assumption that it has no impact on the subsystem. But a greater academic production and other indicators, such as the growing number of teachers with degrees, show the opposite. Which has been the process that has led normal schools to get a research development as an impact of the program development? The purpose of this article is to give an account of a documentary research that analyzed teachers and research teams' papers, which describes the processes of continuity, ruptures and tensions in the development of research, as a result of the implementation of the program. It is concluded that PRODEP impacts on three aspects: the densification of teaching work, the generation of a culture of research and the academic reorganization for the transfer of knowledge.

Keywords:

Public policies, educational research, higher education, educational financing, scientific culture.

* Escuela Normal Superior de México.

Introducción

El PRODEP es un programa federal que busca establecer un financiamiento especial para que los docentes de tiempo completo de las IES tengan el perfil que demandan este tipo de instituciones, se agrupen para conformar cuerpos académicos y redes de investigación, y con ello generen conocimiento que impacte socialmente:

a) Profesionalizar a las y los Profesores de Tiempo Completo (PTC) otorgando apoyos —en un esquema en el que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades—, para realizar estudios de posgrado de alta calidad, apoyos para la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo y reincorporación de exbecarios, y reconocimientos a PTC que cuenten con el perfil deseable, para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social.

b) Contribuir a través de los apoyos que otorga el Programa, a que las y los PTC se articulen y consoliden en Cuerpos Académicos (CAs) que avancen en su grado de consolidación para generar una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. (SEP, 2021)

El programa inició en 1996, en el sexenio de Ernesto Zedillo, bajo la denominación de Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y fue organizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigaciones Científicas (SESIC).

Se estableció como un programa estratégico federal, creado con el propósito de lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los docentes y alentar la conformación de cuerpos académicos en las universidades, como un medio para elevar la calidad de la educación superior. El programa inició con 39 IES con un predominio de Universidades Públicas Estatales y con un diagnóstico que arrojaba que la habilitación de los docentes era muy baja: «Si usamos los datos del PROMEP en 1995, 5.1 % de los académicos contaba con el grado de doctor y 7.7% de maestría» (De Vries y Álvarez, 1998, p. 169).

Si bien este modelo permitió que efectivamente algunas IES mejoraran sus servicios, y aumentaran la calidad en relación con la habilitación de la planta docente, más profesores de tiempo completo, la actualización de programas de estudio de licenciatura y posgrado, la movilidad



de estudiantes y docentes, una relación más estrecha entre las IES, el mercado laboral y la sociedad a partir de la innovación y transferencia de conocimiento, también es cierto que ha generado grandes brechas entre universidades grandes que se han visto beneficiadas del modelo, y las universidades chicas que difícilmente pueden acceder a él, y que por lo tanto, la mejora es mucho más modesta (Neave, 2001, *apud* Buendía, 2011). Incluso se han señalado otros efectos perniciosos como la simulación, esto es trabajar para generar la evidencia para la evaluación, competencia no ética entre académicos.

Las escuelas normales se incorporan en el 2009, con un total de 257 instituciones, pero sin financiamiento para las nuevas funciones. Sin embargo, desde entonces, se ha incrementado el número de docentes normalistas con reconocimiento al perfil deseable, el de cuerpos académicos y la incorporación a redes temáticas de colaboración. Es importante saber cómo se establece la relación entre las políticas públicas que pretenden favorecer las condiciones para el desarrollo de la investigación y la posibilidad real de generación de conocimiento que requiere de flexibilidad y autonomía en una organización, en un contexto como el de las escuelas normales con estructuras organizativas rígidas, sin una cultura de la investigación, y sin financiamiento para su desarrollo.

Este artículo tiene como propósito analizar el impacto del PRODEP como un dispositivo de política pública en el desarrollo de la investigación en las escuelas normales, particularmente en la organización de las escuelas y del trabajo académico y en la reconfiguración de las construcciones simbólicas de los docentes, los ritos, los mitos, las expectativas, en fin, la nueva cultura de la investigación en las escuelas.

En este trabajo, el término impacto está asociado con el de dispositivo, este en términos de Foucault (1984, en García, 2011) se refiere al espacio de negociación de significados entre sujetos posicionados. En este sentido, el impacto de un programa de política pública como dispositivo, como veremos más adelante, tiene lugar en la medida en que los sujetos que se encuentran bajo la ordenanza de la política pública modifican o no los significados de las relaciones sociales y, por ende, su actividad al interior de las instituciones.

Para abordar el impacto de dicha política en los significados de los docentes de las escuelas normales y en la reconfiguración de la cultura investigativa, se recurre metodológicamente a una investigación documental, en la que se recuperan ponencias dictadas en los últimos 3 congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en los Congresos Nacionales de Investigación sobre la Educación Normal



(CONISEN) y algunos libros sobre los procesos de conformación de cuerpos académicos en el país. En ellas se analizaron las formas como los mismos sujetos dan cuenta de los procesos por los que siguieron en los procesos investigativos, los significados atribuidos a las nuevas funciones, los nuevos posicionamientos al interior de las escuelas y la manera como estas se reorganizaron.

Este artículo está organizado en 5 apartados. En el de Antecedentes se hace un breve recuento de las políticas públicas dirigidas a las escuelas normales, en especial las que se refieren al financiamiento y al desarrollo de la investigación. En un segundo apartado, se presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y el propósito del trabajo. En el siguiente apartado se expone un marco conceptual para el análisis de políticas públicas: el nuevo institucionalismo sociológico y, posteriormente, un cuarto apartado en el que se incorpora una nota metodológica. Finalmente se exponen los resultados en tres apartados: la densificación del trabajo docente, la conformación de una cultura de la investigación y la reorganización académica de las escuelas normales para la transferencia de conocimientos.

Antecedentes

El ingreso de las escuelas normales al circuito de la educación superior es reciente: en 1984 se decretó en un acuerdo secretarial que los estudios de educación normal tienen el grado académico de licenciatura (D.O.F., 1984). Este es el punto de quiebre en las decisiones de políticas respecto a las escuelas normales: a partir de entonces, el diseño de las políticas tiene características específicas, en particular, se contempla a la investigación como una función sustantiva.

Hasta 1992, las normales dependían presupuestariamente de la federación en términos de asignación de plazas, manutención de los edificios, y si tenía internado, el sostenimiento de los jóvenes. Algunos gobiernos estatales decidieron la apertura de escuelas normales con presupuestos de los mismos estados. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (D.O.F., 1992), se transfiere a los estados la operación de las escuelas normales y el financiamiento federal pasa a través del gobierno del estado, salvo el caso de la Ciudad de México cuya instancia educativa es federal y por ello no recibe la parte del presupuesto que corresponde a las normales.

Con este proceso se instala lo que Arnaut (2010) llama «gestión híbrida»: la regulación de planes y programas de estudio y las políticas para



la investigación y la difusión se realizan desde la federación, pero la gestión financiera corre a cargo de la autoridad educativa del gobierno estatal, sin que exista una armonización entre ambas. Esto obstaculiza la fluidez en la vida académica de las instituciones y un retraso en la atención a las demandas educativas, sociales y de las culturas locales. Por otro lado, también se vuelven inciertos los procesos asociados a los modos de organización como la legislación, el gobierno, la carrera académica, la gestión financiera y las relaciones laborales, que quedan a merced del interés del gobierno local. Eso ha creado fuertes brechas entre las normales del norte y del sur, con respecto al desarrollo académico, por ejemplo, en el caso de la investigación educativa.

Otro factor que llevó a las normales a un fuerte retraso en su incorporación a la educación superior fue la ausencia de políticas para su desarrollo, particularmente enfocadas en el fortalecimiento de la diversificación de funciones, como la de investigación. Un primer programa de política específica para las escuelas normales como instituciones de educación superior se presentó en 1997: el Programa de Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal. Este programa consideraba 6 puntos: la transformación curricular, la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, la regulación del trabajo académico, el mejoramiento de la gestión institucional, la evaluación interna y externa, y la regulación de los servicios de educación normal. Ninguna de estas directrices estuvo referida explícitamente al desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales.

En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en 2008, se realizaron diversas acciones tendientes a la mejora de las escuelas normales, pero también a la incorporación del componente de evaluación, del cual dependería el financiamiento extraordinario. En efecto, en ese mismo año se inició la evaluación de los programas educativos y de la gestión institucional de las escuelas normales, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de 979 programas, tal y como se había previsto en el Objetivo 1 del Programa Sectorial de Educación (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 19).

Las escuelas normales entraban casi 20 años después a este modelo de rendición de cuentas, y de financiamiento que se instauró en las IES en los 90. Como comenta Buendía (2011):

En prácticamente todos los sistemas de educación superior del mundo se han implementado mecanismos de aseguramiento de la calidad como motor de cambio y bajo diseños institucionales que en general



atienden distintos niveles, instituciones, programas, proyectos, grupos e individuos y funciones (docencia, investigación, difusión, servicios, gestión e infraestructura), pág. 11.

Para el caso de las IES, el *Programa de Mejoramiento Profesional (PRO-MEP)* nace en 1996 en su vertiente individual para dar continuidad a la política de formación de profesores. En el 2000 surge su vertiente colectiva, que fomenta el desarrollo de cuerpos académicos. La condición para tener un cuerpo académico es contar con al menos un docente con reconocimiento al perfil deseable y «...funge como base para escalar en la colegialidad... y el trabajo en equipo, dentro y entre varios CA» (Lobato y de la Garza, 2010; 192). Las normales se incorporaron a ambos componentes en el 2009.

Así pues, el financiamiento a las escuelas normales, al igual que las IES, estaría sujeto a dos programas: un dispositivo de política de asignación de recursos a las escuelas mediante un proyecto de mejora con el *Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PACTEN)*, con 8 énfasis: 1. Cuerpos académicos, 2. Programas de tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso. 3. Programa de seguimiento a egresados 4. Programa de movilidad nacional e internacional 5. Evaluación 6. Habilitación docente 7. Capacitación 8. Infraestructura; y un dispositivo de apoyo a los docentes y equipos de docentes, el *Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP)*, que posteriormente se convertiría con pocos cambios en PRODEP (*Programa de desarrollo profesional docente del tipo superior*), que opera con un esquema de evaluación, pero sin financiamiento.

Para las escuelas normales, esto implicó de un día para otro la diversificación de la actividad profesional, por la cual ya había atravesado la educación superior en los años 90, pero con un componente de evaluación, y un esquema que en este subsistema apenas se estaba instalando. Por ejemplo, para el caso de la investigación, se solicita la evaluación de investigación generada en cuerpos académicos, cuando ni siquiera la investigación era una actividad que formara parte de una cultura institucional.

Planteamiento del problema

El financiamiento a las Escuelas Normales mediante la evaluación y la rendición de cuentas recupera el instalado en el resto de las IES, pero con la desventaja de que las normales tienen rangos de movilidad demasiado estrechos dado que no tienen autonomía financiera, ni normativa. Además, no se sabe si también las escuelas normales han



desarrollado los efectos perniciosos de realizar prácticas profesionales tan solo para cumplir la meta y tener financiamiento. Por otro lado, las reglas de operación de esos dispositivos tienen que adaptarse a las realidades de las escuelas normales, como la falta de autonomía y la hibridez en la gestión.

Un dispositivo que se esperaba fortaleciera la calidad de las escuelas normales era el PRODEP, pues mostró ser un eficiente instrumento en el resto de las IES para coadyuvar a la superación profesional de algunos docentes, particularmente de aquellas que eran menos favorecidas por otros esquemas de financiamiento.

Como ya se señaló, el programa tiene una vertiente individual, con apoyos diversos, desde un monto destinado a los docentes que por primera vez obtuvieran el reconocimiento al perfil deseable para la compra de implementos para su trabajo académico, apoyos para la publicación e incluso la creación de plazas para profesores de tiempo completo. El docente tiene que mostrar que está ejerciendo docencia de calidad, hacer investigación, desarrollar gestión académica, dirigir tesis, acompañar a estudiantes con actividades de tutoría, y sobre todo tener producción académica como publicaciones en revistas indexadas, capítulos de libros, libros, y participar con ponencias en congresos arbitrados con memorias en extenso.

El programa también tiene una vertiente colectiva, con apoyo financiero para el fortalecimiento de los cuerpos académicos, apoyo para el desarrollo de investigación y para la conformación de redes temáticas de colaboración.

Aunque el programa se instala en el 2009, la primera asignación de presupuesto para apoyo a docentes que contaban con perfiles deseables tuvo lugar en el 2010. En el 2011, once estados de la república participaban en los concursos para el financiamiento en varios rubros: apoyo a nuevos profesores de tiempo completo, apoyos para estudios de posgrado, apoyo a la reincorporación de exbecarios PROMEP y fortalecimiento de cuerpos académicos. Para el 2016, 17 estados estaban participando, con un monto de financiamiento de \$6,260,073.00 pesos (datos elaborados a partir de PRODEP (2021a)). El programa para las escuelas normales fue suspendido en el 2017, lo que provocó aún mayor inequidad entre las IES y cerró la puerta a fuentes de financiamiento para el desarrollo de la investigación en las escuelas normales.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, a pesar de que en los últimos 5 años no ha habido financiamiento, el número de docentes con perfil



deseable ha aumentado en más del 500% y el número de cuerpos académicos ha aumentado en más del 175%.

Tabla 1.

Docentes con perfil deseable y cuerpos académicos reconocidos en las escuelas normales en los últimos cinco años.

Año	Docentes con perfil deseable	Cuerpos académicos reconocidos
2016	137	136
2017	457	159
2018	461	212
2019	690	211
2020	696	239

Fuente: Elaboración propia a partir de PRODEP (2021b).

Es cierto que la investigación es una actividad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior (IES), al igual que la docencia y la difusión, pues contribuye al mejoramiento de la calidad de los servicios que ofrecen y en general, favorece un servicio a la comunidad mediante la contribución al campo de conocimientos, aquella requiere de un entorno y una cultura institucional proclive a esa actividad, sobre todo cuando no hay un componente de financiamiento.

Estos resultados llevan al cuestionamiento: ¿Cuál ha sido el proceso que ha llevado a las escuelas normales a tener un desarrollo en investigación como impacto de dicho programa? El propósito del presente artículo es dar cuenta de una investigación documental que analizó producciones académicas de investigadores y cuerpos académicos de las escuelas normales que dan cuenta de los significados que ellos mismos han construido sobre los procesos de continuidad, rupturas y tensiones en el desarrollo de la investigación, a raíz de la implementación del programa.

Un supuesto de la investigación fue que las escuelas normales construyeron una cultura de la investigación en un mercado de bienes simbólicos, donde esta actividad académica era un medio de alcanzar un prestigio y que la investigación había pasado a formar parte de los deseos y de los mitos: parecerse a los centros de investigación de las universidades.



El nuevo institucionalismo sociológico: un marco conceptual para el análisis de políticas públicas

Para analizar los procesos de continuidad, rupturas y tensiones en el desarrollo de la investigación educativa, resultado del PRODEP como una herramienta de las políticas educativas públicas dirigidas a las escuelas normales como instituciones de educación superior, se recurrió a categorías del nuevo institucionalismo sociológico. Este marco conceptual recupera una perspectiva no lineal de los procesos sociales y políticos, en los que las instituciones son convenciones sociales «... que toman un estatus con carácter de norma en el pensamiento y acción social» (Meyer y Roman, 1986, *apud* Dimaggio y Powell 1999, p. 43).

Estas convenciones sociales adoptadas por una comunidad académica ofrecen marcos para la toma de decisiones, para su organización y para la acción dirigida. Por tal motivo, en este nuevo institucionalismo sociológico se reconoce el papel preponderante de la educación en la sociedad, pues es el lugar donde se socializan las convenciones sociales, los valores asociados a ellas y las formas como son significadas. En ese sentido, las escuelas normales al asumir los valores de compromiso y responsabilidad social por la construcción del bien común mediante la educación han tenido la encomienda implícita de ofrecer una continuidad al proyecto de construcción de la sociedad mexicana, a partir de las agendas políticas de los gobiernos en turno.

Las políticas gubernamentales, en este caso las políticas educativas, en tanto acuerdos políticos entre diversos niveles de gobierno para la conformación de un proyecto son la guía para la regulación de la organización de las instituciones, de las interacciones y la toma de decisiones de los sujetos que participan en ellas; se presentan como ordenamientos legitimados por cierta normatividad, recuperan una cosmovisión de la época y se consideran por los participantes como líneas consensuadas para la regulación social.

Pero la relación entre un ordenamiento y la organización institucional no es lineal, porque según Weick (1976, cit. en Buendía, 2011, p. 10) las instituciones educativas son ligeramente acopladas (*loosely coupled systems*):

... caracterizadas por la existencia de tiempos perdidos; la construcción de redes que debían ejercer influencia positiva, pero débiles y lentas; la falta de coordinación entre individuos y entre colectividades; la ausencia relativa de regulaciones; la planeación poco ambiciosa o inalcanzable; la escasa inspec-



ción de actividades; la alta descentralización de funciones y la discreción para la toma de decisiones, entre otros aspectos. Buendía, (2011), p. 10.

De ahí la importancia de recuperar la noción de dispositivo de Foucault (1984, en García, 2011). La relación no es lineal porque está mediada por sujetos que están inmersos políticamente en una arena en la que luchan por resignificar los ordenamientos desde las culturas instaladas, mantener su posicionamiento o incluso reposicionarse en un mejor lugar.

El nuevo institucionalismo sociológico considera que en toda institución como campo organizacional tiene dos dimensiones: por un lado, una dimensión subjetiva, que se relaciona con lo que Bourdieu llamaba la «distinción» (1998), y que son espacios de resguardo del prestigio y reputación asociados a lo que las mismas comunidades y las comunidades externas consideran como valioso, como exitoso, digno de imitarse y que otorga plusvalía a la institución con respecto a las otras y, por otro, una dimensión objetiva que es la posición que ocupa una institución con respecto al marco normativo del Estado, como los aspectos relacionados con el financiamiento, la autonomía o la gestión académica (Trow, 1987 *apud* Buendía, 2011, p. 19).

Respecto a la dimensión objetiva, esto es la posición en relación con el marco normativo del Estado, la posición de las normales era incierta, porque a pesar de que se había decretado que eran instituciones de educación superior, las políticas, las demandas y la organización institucional no eran proclives para que esto sucediera, por tal motivo no lograban compartir los valores, las reglas, y los significados de las IES, en particular las prácticas investigativas que se habían consolidado en dichas instituciones desde los años 80 o incluso antes.

He señalado que el nuevo institucionalismo sociológico considera dos dimensiones en toda institución como campo organizacional: la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva. En los apartados de resultados me referiré a la dimensión subjetiva, esto es, a los mecanismos mediante los cuales una institución busca el prestigio y la reputación de otras comunidades, de tal suerte que comparten con ellas lo que es valioso, exitoso y digno de imitarse.

La instalación del eje evaluación-calidad-financiamiento en las políticas para la educación superior solo es posible teniendo como marco un paradigma neoliberal en el que el sujeto, las comunidades y las organizaciones participan en el campo en función de los méritos que logren (Velez, 2018; Gil Antón, 2017). Como veremos más adelante, para las escuelas normales, esta vía de financiamiento significaba salir de un



periodo de profunda pauperización: compra de equipos, mejora en la infraestructura, mantenimiento. Pero con el estatus de la contratación de su planta docente en su mayoría por horas, las culturas institucionales centradas en la docencia instaladas desde hace muchos años, la falta de financiamiento para el desarrollo de la investigación, crean fuerte tensiones con las demandas de las políticas actuales de la educación superior. La desventaja es tan grande, que es muy difícil lograr méritos.

Metodología

Este artículo da cuenta de un estudio documental, bajo un paradigma cualitativo, en el que se recuperan significados de actores educativos de las escuelas normales sobre algunas políticas públicas dirigidas a dichas escuelas del 1984 al 2021 que en México abarcan cinco periodos de gobierno, incluyendo una parte del periodo de gobierno actual. En este estudio tiene particular relevancia el análisis del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que se convirtió en Programa de Desarrollo Profesional, para el tipo superior (PRODEP) y los instrumentos asociados, como reglamentos internos de organización y de gestión institucionales para su operatividad, en virtud del impacto que tuvo en los docentes y en la organización de las escuelas, para la conformación de una nueva cultura de la investigación y de formas de liderazgo.

Por otro lado, se realizó un análisis documental de algunas producciones de investigadores y de los cuerpos académicos que fueron presentadas como elaboración colectiva. Se recuperaron 3 libros de compilaciones de trabajos del norte y centro del país (Cruz, 2012; Avalos-Rogel, 2018a; Castro *et al.* 2021), y 20 ponencias del COMIE y del CONISEN. En total se analizaron 40 trabajos de investigadores, cuerpos académicos o grupos de investigación.

El ejercicio analítico consistió en identificar las urdimbres de significados y sentidos que se construyeron en torno a las dificultades en los procesos de registro y de evaluación ante el PRODEP, una redefinición de los sujetos y las comunidades como sujetos colectivos epistémicos, los aciertos en su proyecto académico y las apuestas de generación de conocimiento, el impacto en la organización de las escuelas más allá de la estructura prevista en la normatividad y la manera en cómo se han reconfigurado las escuelas normales con las dinámicas instaladas.

La recuperación y el análisis de los significados que los mismos integrantes de los CAs dieron a sus propios sujetos de construcciones y el impacto en la reconfiguración institucional, solo era posible desde el



nuevo institucionalismo sociológico. Desde este referente conceptual las instituciones:

Incluyen configuraciones culturales informales y compartidas, símbolos y esquemas cognitivos asumidos como verdaderos, así como sistemas de reglas formales. Además, las instituciones suponen rutinas y procesos que sostienen estas configuraciones, símbolos, esquemas y reglas, garantizando, por tanto, su reproducción a lo largo del tiempo (Campbell, 2009, *apud* Buendía, 2011, p. 10).

Por lo que algunas categorías de análisis se centraron en el tipo de conocimiento generado, las formas de organización, las rutinas y los procesos en la escritura y difusión, las formas de financiamiento que se obtuvieron, el impacto institucional y social obtenidos, y en qué aspectos se advertía la instalación de una nueva cultura investigativa.

La investigación como parte de la densificación del trabajo docente

Los docentes de las normales del país han diversificado sus tareas profesionales para atender las necesidades educativas que se espera de toda institución de educación superior. Esta diversificación es lo que se ha denominado densificación del trabajo docente, pues no solo se trata de actividades aisladas, sino la posibilidad de una sinergia entre ellas, que evite el desgaste y el *bornout* (Hargraves & Fullan, 1998), y busque su incidencia en la calidad de los servicios. Por ejemplo, en el Estatuto orgánico de la ENSM (D.O.F., 1984), se establece que la escuela tiene tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Se espera que los docentes, por lo tanto, desarrollen actividades asociadas a dichas funciones, gracias a un cambio en su estatus de contratación como docentes-investigadores, y a una organización de la institución distinta que contempla por ejemplo, Departamentos u Oficinas de Investigación.

Esa política se actualiza en el Programa Sectorial de Educación, en donde además se especifica que la investigación educativa que se impulsa en el campo de la formación inicial se encuentra establecida en la estrategia prioritaria 3.1 y la acción 3.1.5 que a la letra dice:

Apoyar a las escuelas normales y a las instituciones de educación superior formadoras de docentes, para que emprendan proyectos de mejora continua, innovación, investigación y extensión educativa. (D.O.F. 2019, p. 50).



Por otro lado, el PRODEP es muy puntual sobre las características del perfil y las evidencias del trabajo académico que deben desarrollar los docentes de las IES, en particular las escuelas normales: tener maestría, preferentemente doctorado, desempeñar con eficacia labores de docencia, al menos un grupo por año, generar y aplicar de manera innovadora conocimiento, tener producción académica variada: artículos en revistas indexadas, capítulos de libros, libros y tener ponencias en memorias de congresos arbitrados; desempeñar labores de tutoría, de asesoría individualizada de tesis, preferentemente de posgrado, y haber desarrollado actividades de gestión académica y/o vinculación, de manera continua durante tres años seguidos.

El análisis de las escuelas normales desde la perspectiva del nuevo institucionalismo sociológico lleva a concluir que las escuelas normales son instituciones educativas muy ligeramente acopladas (*loosely coupled systems*) (Weick, 1976, apud Buendía, 2011, p. 10). En efecto la relación entre un ordenamiento y la organización institucional no puede ser lineal, en virtud de los contextos diversos de las escuelas, particularmente la misión que históricamente les ha sido conferida. Los docentes de las escuelas normales tienen una trayectoria profesional en la docencia que ha culminado en la escuela normal, pero no necesariamente tienen una propuesta investigativa que soporte la innovación, ni la perspectiva de hacer gestión académica, y mucho menos gestión del conocimiento, en este sentido:

La aspiración de pertenecer a grupos de investigación y ser reconocidos por PROMEP desde inicios del 2010 al 2015, ha encontrado en la BECE- NESLP nuevas rutas de mejora que han permitido fortalecer sus procesos de conformación dentro de los integrantes que conforman los CA. Así como también ha contribuido a reorganizar acciones que se desarrollan del proceder cotidiano... (Pérez, Moreno & De la Cruz, 2017, p. 13).

Existe un deseo de los formadores por diversificar la actividad profesional, pero en la mayoría de las escuelas no hay una infraestructura tecnológica, ni una estructura organizativa que soporte las nuevas actividades, como la de gestión académica o la tutoría. Para la primera se requieren estructuras académicas en las que el docente pueda tener liderazgo y para la segunda, se requiere un programa institucional de tutorías, que diagnostique, distribuya el trabajo tutorial, le dé seguimiento y lo evalúe.

La densificación del trabajo docente supone además, favorecer la habilitación académica, sobre todo de la práctica investigativa, la que está asociada a la formación de docentes, la que permite una *expertise* personal, la que favorece el adherirse miembros de algunos CAs y la que



es acorde con la generación de conocimientos en las condiciones institucionales y estatales que abracen a la investigación educativa como una actividad tan importante como la docencia.

Para muchas escuelas la apuesta está en la necesaria autoevaluación de logros, identificar áreas de oportunidad y diseñar planes estratégicos para la formación de investigadores en las escuelas normales, favorecer la consolidación de los CA y el ingreso a los sistemas estatales y nacionales de investigadores. En otras palabras, esta densificación del trabajo docente está asociado al modelo del financiamiento de las IES, pero con la desventaja de que las escuelas normales tienen rangos de movilidad demasiado estrechos, por ello:

El reconocimiento de que el proceso (PROFEN) tensiona sus disposiciones para la construcción de proyectos académicos, de investigación; para el desarrollo de una cultura de autonomía, gestión, trabajo colegiado y de evaluación. No perciben el proceso como crecimiento de disposiciones desde el sujeto, reconocen las mejoras en lo material y el fortalecimiento y exigencias para el desarrollo de la vida académica, como exigencia institucional que hay que asumir, así como abordan desde la periferia el tema de las significaciones específicas del programa en la práctica profesional. (Guillén, 2013, p. 9)

Así pues, la densificación se construye desde los proyectos de vida profesional de los sujetos que aspiran a ser como académicos de una IES, como diría la perspectiva del nuevo institucionalismo sociológico, planteado desde un isomorfismo institucional de tipo mimético (Di-maggio y Powell, 1999). La identificación es tan fuerte que lleva a los docentes a desarrollar estrategias para vencer las dificultades para el registro en las plataformas y la evaluación por pares.

Respecto a las rupturas en el desarrollo del dispositivo, la decisión de no dar continuidad al financiamiento a través del PRODEP frenó un proceso que parecía rendir frutos en términos de la habilitación para la investigación. El PRODEP sigue, pero solo como un mecanismo de «certificación»: tener un documento que indica que se tiene el perfil deseable o que el cuerpo académico que se ha constituido está registrado y tiene el nivel de «en formación», «en consolidación» o «consolidado».

A la fecha están registrados 251 cuerpos académicos, lo que supone al menos, 753 docentes que están realizando investigación, sin financiamiento. Tener dichas certificaciones abona en una evaluación, que a la larga, puede significar un financiamiento extraordinario a proyectos. ¿El dinero y el esfuerzo invertido equivalen a lo que ingresa por con-



cepto del financiamiento extraordinario? Al parecer no. ¿Entonces, qué ganan los formadores y las escuelas normales con dichas certificaciones? Como lo considera el nuevo institucionalismo sociológico, ganan prestigio y un posicionamiento frente al resto de las escuelas normales y frente al resto de las IES.

La conformación de una cultura de la investigación

La conformación de un hábitus investigativo en los docentes y una cultura de la investigación como modo de vida en las escuelas, sin una política pública clara para el desarrollo de la investigación, ha sido el mayor reto de estas organizaciones. ¿Qué aspectos se espera que contenga dicha política? La habilitación para generación del conocimiento se desarrolla primordialmente en los posgrados centrados en la investigación, y no necesariamente en los posgrados profesionalizantes, que mayoritariamente son doctorados. En la tabla 2 se advierte un número creciente de docentes que han obtenido grados académicos, sin embargo, la cantidad de docentes con doctorado con respecto a los 15,602 docentes de las escuelas normales apenas rebasa el 5%, de los 785 docentes, 18 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, lo que equivale al 0.1% del total de docentes.

Tabla 2.
Formación de los docentes de las escuelas normales

Ciclo	Doctorado	Maestría	Licenciatura	Otros
2016 - 2017	614	4,796	8,573	1,390
2017 - 2018	700	4,929	7,825	1,298
2018 - 2019	785	5,220	7,546	1,160

Fuente: Elaboración propia, Fuente SIBEN <https://www.siben.sep.gob.mx/>

Algunos de los docentes con doctorado fueron beneficiados con las becas para estudios de posgrado de alta calidad que ofreció PRODEP en el periodo en el que hubo recursos.

Por otro lado, la asignación de los tiempos institucionales para la realización de investigación es otro de los aspectos que permiten la conformación de una cultura de la investigación.



Para algunas plazas de docentes de tiempo completo se tiene contemplado una descarga para realizar investigación. En la tabla 3 se advierte por ciclo escolar que un poco menos de la tercera parte de los docentes tiene tiempo completo, aunque hay que señalar que la distribución de los tiempos no es homogénea en las normales del país, pues hay normales que solo tienen 3 tiempos completos y corresponden a los directivos. Por lo que no existe la posibilidad de tiempos completos para realizar investigación. Además, con planes de estudio tan robustos para las licenciaturas, la prioridad está en satisfacer prioritariamente las necesidades de docencia.

Tabla 3.
Tiempo de dedicación de los docentes de las escuelas normales

Ciclo	PTC	3/4 tiempo	1/2 tiempo	horas
2016 - 2017	5,217	857	2,131	8,774
2017 - 2018	5,206	867	2,096	8,212
2018 - 2019	5,617	839	2,059	7,759

Fuente: Elaboración propia, Fuente SIBEN <https://www.siben.sep.gob.mx/>

Un aspecto interesante en la conformación de la cultura investigativa es saber participar en un campo de la investigación educativa que ya estaba ocupado por otras instituciones y quienes habían establecido sus reglas del juego. Como afirman Meyer y Rowan (1977), en las organizaciones «...se construyen narrativas que dan sentido, legitimidad y organicidad funcional a la acción, a partir de un conjunto de reglas institucionalizadas que se convierten en *mitos racionalizados*» *apud* Acosta y Buendía, 2016, p. 18). Saber qué tipo de producción académica, con qué racionalidades, con qué paradigmas, y qué tipo de géneros de comunicación científica. Por lo tanto, esa cultura está muy permeada de resiliencia, porque es probable que en las primeras incursiones los docentes y los grupos de investigación sean rechazados, por pares, que en muchas ocasiones no los comprenden por pertenecer a otras instituciones con otras culturas. Pero también cuando se adquiere el reconocimiento que da cuenta de una evaluación favorable entre pares, el docente o CA logra un capital simbólico al interior de la comunidad y entre instituciones.

Ahora bien, respecto a los productos académicos prevalecen las ponencias en congresos académicos, actualmente con memorias digitales e impresas, en menor proporción capítulos para libro y casi inexistente la



publicación en revistas indexadas. En promedio el número de trabajos en CONISEN es de 500 y en COMIE de 300 propuestas.

El impacto más interesante del dispositivo del PRODEP en la conformación de la cultura de la investigación en las escuelas normales es la generación de conocimiento en el seno de grupos de investigación denominados Cuerpos Académicos:

El cuerpo académico se considera como la unidad básica de los Sistemas de Educación Superior porque contribuye de manera relevante a responder a las necesidades del crecimiento sustantivo y reactivo de los propios sistemas y a su integración... el crecimiento sustantivo se refiere al desarrollo con base en el conocimiento (D.O.F., 2019)

Un CA es un sujeto colectivo, con una personalidad jurídica propia, pues tiene un currículum, es evaluable, tiene asignadas líneas de generación y aplicación de conocimiento, puede vincularse con otros cuerpos académicos y, en el caso de que hubiera presupuesto federal, para las escuelas normales adscritas a este programa, podría recibir financiamiento. Es un sujeto epistémico porque genera y hace gestión del conocimiento (Avalos-Rogel, 2018b).

La forma de gestión del conocimiento es mediante líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC). Algunas LGAC están definidas originalmente en relación con la formación profesional de los miembros de los CAs y la formación docente del nivel de la escuela. La falta de una política para la investigación ha sido beneficiosa, ya que es posible identificar multiplicidad de temas. También se advierte el surgimiento de LGAC institucionales en áreas específicas, por ejemplo, las que mantienen vínculos con el posgrado.

Respecto a la vinculación con la formación docente a través de las LGAC, los docentes de las escuelas normales consideran que son insuficientes por la complejidad y multiplicidad de áreas y temáticas en la formación docente.

La reorganización académica para la transferencia de conocimientos

Los cuerpos académicos han llevado a reorganizar la vida académica y a establecer culturas hegemónicas que conducen a la instalación de rituales, formas de validar y generar conocimiento y a adoptar posturas epistemológicas. En efecto, las instituciones reconocen ciertos



conocimientos valiosos con respecto a otras instituciones, por ejemplo, tendencias teóricas o metodológicas, establecen relaciones de poder legitimadas al interior de las escuelas, en particular cuando un cuerpo académico además gestiona un espacio académico; también son permeables a las culturas externas, esto determina fenómenos de irrupción cultural de coexistencia de diversas culturas al interior de la institución, a su vez, favorece la reorganización académica para la transferencia de conocimientos, por ejemplo, en el caso de los posgrados en las normales porque:

... se puede advertir que la Investigación Aplicada es una oportunidad para hacer valer la voz del docente (como agente experto de los procesos didáctico-pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje) a la par de los investigadores (agentes con conocimiento especializado en las diferentes líneas de investigación), a fin de transitar a modelos o propuestas de intervención. (Guel y Martínez, 2021, p. 10)

Un aprendizaje adquirido en los cuerpos académicos y que se traslada a la comunidad escolar es el acompañamiento con humildad y tacto, destacando lo mejor del par, tenga tiempo completo o no. En otras palabras, se trata de mirar a la escuela como comunidad de aprendizaje. Por otro lado, las actividades de los CAs han favorecido la habilitación académica de sus miembros como investigadores, sea cuando se apoyan entre sí para la obtención de los grados académicos, cuando se trata de conformar seminarios para tener miradas compartidas o cuando se concreta la iniciación científica de los estudiantes de licenciatura o de posgrado. La falta de un lugar para los cuerpos académicos en la estructura originaria de las escuelas, les ha permitido asumir posturas instituyentes y de mayor flexibilidad. Esto permite un empoderamiento en diferentes niveles, sobre todo, la construcción de un capital cultural y simbólico. Finalmente, el trabajo colegiado ha dado pauta para la creación de posgrados en las escuelas normales.

Una figura central en los procesos de reordenamiento académico de las organizaciones para la transferencia de los conocimientos es el representante institucional ante el PRODEP (RIP). El RIP más que un gestor, es un tejedor de proyectos. Su premisa es la sistematización de los procesos. Favorece la diversificación de las tareas profesionales -actualización, investigación, gestión académica, docencia-, apuntala la construcción de un proyecto profesional, sea con los colegas de las escuelas o en los cuerpos académicos. Coadyuva a la construcción conjunta (epistémica, de innovación...) y favorece la empatía y la comunicación entre los miembros. Mediante sus conocimientos de las plataformas, auxilia a sus compañeros y, además, de otras instituciones. Pero sobre



todo, mantiene perseverancia y solicitud de apoyo en instancias internas (dirección, difusión, sistemas de información, coordinaciones de licenciatura, financieros, etc.) y externas de la institución (PRODEP, instancias estatales u otras IES).

Una última palabra está destinada a las Redes temáticas de colaboración que es la siguiente parada en la conformación de una organización académica interinstitucional. Dado que las escuelas normales no son autónomas, no pueden establecer convenios de cooperación o de colaboración interinstitucional, pero sí es posible firmar cartas de intención y solicitudes de colaboración para elaborar investigación conjunta entre cuerpos académicos autónomos. Un ejemplo es la RENAFOD a iniciativa de un CA de la región noroeste del país o la REDIREC, que aglutina a cuerpos académicos de la región centro.

Un caso de éxito al respecto es la creación de las redes PROFIDES en 2017. Para su registro, las redes temáticas de IES de Universidades públicas debían incorporar a la red a un cuerpo académico en consolidación o consolidado. Para los cuerpos académicos de las escuelas normales fue una experiencia importante, a pesar de la carga académica que había implicado entrar a una cultura institucional distinta.

Discusión de los hallazgos

El impacto del PRODEP como dispositivo de las políticas públicas para el desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales en los cuatro últimos sexenios mostró claras continuidades, rupturas y tensiones, que han podido ser evidenciadas gracias al nuevo institucionalismo sociológico.

Un primer hallazgo es la redefinición de los sujetos y las comunidades de las escuelas normales como sujetos colectivos epistémicos que contrastan fuertemente con la identidad de los docentes como transmisores de la norma y el deber ser. En este sentido se destacan los aciertos en la construcción de sus proyectos académicos y las apuestas de generación de conocimiento, el impacto en la organización de las escuelas más allá de la estructura prevista en la normatividad y la manera como se han reconfigurado las escuelas normales con las dinámicas instaladas.

Por lo que las categorías de análisis se centraron en el tipo de conocimiento generado, las formas de organización, las rutinas y los procesos en la escritura y difusión, las formas de financiamiento que se obtuvieron, el impacto institucional y social obtenidos y en qué aspectos se advertía la instalación de una nueva cultura investigativa.



Un aspecto que conviene reflexionar sobre la identidad de las escuelas normales es cómo evitar la carrera desesperada para alcanzar a las IES universitarias, evidenciadas desde la categoría del isomorfismo institucional de tipo mimético e instaladas en una dimensión subjetiva (Buendía, 2011), con la finalidad de impulsar la sistematización de los conocimientos y saberes que tienen y colocarlos en el universo de las construcciones del campo educativo.

La continuidad en la política educativa para las escuelas normales sigue siendo la perspectiva neoliberal meritocrática y de mercado que subyace en el eje evaluación-calidad-financiamiento. Esto es evidente para el caso de los programas de financiamiento extraordinario de las escuelas normales por proyectos, a pesar de que en el discurso, el actual gobierno rechaza dicha perspectiva. El discurso de las políticas públicas para las escuelas normales ofrece la promesa de la superación profesional y la habilitación para el ejercicio investigativo; en ningún momento plantea mejorar las condiciones laborales de los formadores ni aumentar las plazas de tiempos completos en las escuelas ni en la posibilidad de un financiamiento expedito para la investigación. Sin embargo, esa continuidad no las convierte en instituciones fuertemente acopladas, como es el caso de algunas universidades. El financiamiento de los proyectos extraordinarios no es cubierto completamente por la federación, particularmente en los últimos 12 años en los que la educación ha sufrido fuertes recortes. El financiamiento estatal ha permitido su culminación, lo que reditúa en una buena evaluación, por lo tanto, en mayor financiamiento federal. Los estados del norte del país han seguido esta estrategia, lo que repercute en la heterogeneidad en el avance de la investigación.

Respecto a las rupturas, la decisión de no dar continuidad al financiamiento a través del PROMEP, frenó un proceso que parecía rendir frutos en términos de la habilitación para la investigación. El PROMEP sigue, pero solo como mecanismo de «certificación» tener un documento que indica que se tiene el perfil deseable o que el cuerpo académico que se ha constituido está registrado y tiene el nivel de «en formación», «en consolidación» o «consolidado». Tener dichas certificaciones abona en una evaluación, que en el correr del tiempo, puede significar un financiamiento extraordinario a proyectos. ¿El dinero y el esfuerzo invertido equivalen a lo que ingresa por concepto del financiamiento extraordinario? Al parecer no. Entonces, ¿qué ganan los formadores y las escuelas normales con dichas certificaciones? Como lo considera el nuevo institucionalismo sociológico, ganan prestigio y un posicionamiento frente al resto de las escuelas normales y de las IES.



Un aspecto que todavía no aparece en escena: la movilidad académica oficial es inexistente y, la que logra tener cabida, todavía no apuntala la investigación.

Conclusiones

Sin duda, múltiples tensiones se han manifestado en las políticas públicas para las escuelas normales, al menos en los últimos cinco sexenios. El marco teórico elegido para esta investigación, el nuevo institucionalismo sociológico permitió advertirlas en las dimensiones objetiva y subjetiva. La desvaloración del trabajo profesional de las escuelas normales, una desconfianza en la producción académica, la falta de un programa que permita el desarrollo de la investigación, porque hasta la fecha, a pesar de los avances realizados en este último año, todavía no se han concretado programas que de manera contundente apoyen el desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales, además de la falta de medios para hacer visible la investigación realizada.

La diversificación de las prácticas profesionales de los docentes de la ENSM ha sido un antecedente importante para que los académicos sostengan la presencia de CAs y redes; todavía falta mucho, el número de docentes con perfiles deseables en las EN podría dar cabida a más CAs. La cultura de la investigación individual, que de hecho es predominante en algunas IES en el país, no ha permitido una mayor expansión de la cultura de las comunidades de generación de conocimiento.

Se advierte un impacto favorable de los cuerpos académicos en distintas áreas de las escuelas normales. Nuevos actores como el RIP, nuevas áreas en los organigramas de las escuelas, el abordaje de nuevas preocupaciones como los modelos pedagógicos que es posible construir a raíz de la pandemia.

El crecimiento de PROMEP estará siempre limitado por el número de docentes con tiempo completo y con el perfil que se solicita. Su mayor deficiencia es considerar que las normales son organizaciones homogéneas. Sin embargo, a pesar de la falta de financiamiento, la posibilidad de tener bienes simbólicos como el prestigio institucional y el empoderamiento por la diversa generación de conocimiento, han sido un motor para que el programa tenga continuidad.



Referencias

- Acosta, A. y Buendía, A. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de educación superior* 45(179), 9-23.
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. El Colegio de México.
- Avalos-Rogel, A. (2018a) (Coord.). *Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación*. Newton - Red de investigadores de la Región Centro.
- Avalos-Rogel, A. (2018b) *Comunidades de aprendizaje como sujetos colectivos: el caso de los cuerpos académicos*. Memorias del 2º Congreso Nacional sobre Investigación, México.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Buendía, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles educativos, IISUE UNAM*, 33(134), pp. 8-33.
- Castro, G., Rubio, M., Félix, V., y Samayoa, G. (2019). *Cuerpos académicos de profesionales de la educación. Conformación, evolución y proyección*. Editorial Lirio.
- Cruz, K. (2012). *Historia de la formación de tres cuerpos académicos en Escuelas Normales públicas de México*. Aldea Global.
- De Vries, W. y Álvarez, G. (1998). El PROMEP, ¿posible, razonable y deseable? *Sociológica*, (36), pp. 165-186.
- Dimaggio, P. J. y Powel, W. W. (Comp.) (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. FCE – UAEM – Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración pública A. C.
- Diario Oficial de la Federación. (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. 23 de marzo de 1984. México. Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 19 de mayo de 1992. México. Secretaría de Gobernación
- Diario Oficial de la Federación. (2019). Acuerdo número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020. 22 de diciembre de 2019. México. Gobierno de México–SEP.
- Diario Oficial de la Federación. (2020). Programa Sectorial de Educación 2019-2024. 6 de julio de 2020. México. Gobierno de la República - SEP.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* Ontario Public School Teachers' Federation.
- García, L. (2011, marzo). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A part rei. Revista de filosofía*, (74). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Gil, M. (2017). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(76), COMIE.
- Guel, J. M., y Martínez, J. A. (2021). *Investigación aplicada como alternativa para la generación de conocimiento: una experiencia formativa en el programa doctoral de la BECENESLP. Memorias del IV CONISEN*. Hermosillo.
- Guillén, M. L. (2013). *Representaciones sociales de los docentes de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, sobre el Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal*. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato.



- Lobato, O. y De la Garza, E. (2009, enero-marzo). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(40), pp. 191-216.
- Pérez, L. A.; Moreno, M. S. y De la Cruz, G. (2017). *Formando cuerpos académicos en una escuela normal, aprendizaje institucional. (Problemática encontrada y estrategia metodológica para superarla)*. Memoria del 1er. Congreso Nacional de Investigación de la Educación Normal. México.
- Programa de Desarrollo Profesional. (2021a). *Transparencia para el tipo superior*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-prodep>
- Programa de Desarrollo Profesional. (2021b). *Docentes con perfil deseable y cuerpos académicos reconocidos en las escuelas normales* <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/index.php/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-prodep#programa-seccion-734> Transparencia para el tipo superior
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. SEP. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-prodep>
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE [Indicadores Educativos].
- Velez, F. (2018, abril). ¿Meritocracia? ¿Para quiénes? *Isonomía*, (48), pp. 147-167.

