

## ARTÍCULO

## Diferentes y desiguales. El mito en el proceso de homologación entre escuelas normales y universidades en México

*Different and unequal. The myth in the process of homologation between normal schools and universities in Mexico*

ARANZAZÚ ESTEVA ROMO\*

\*Universidad Autónoma de Tlaxcala

Correo electrónico: aranza.esteva@yahoo.com.mx

Recibido el 2 de marzo del 2023; Aprobado el 16 de noviembre del 2023

## RESUMEN:

En México, en 1984, como parte de una política de profesionalización, las escuelas normales, donde se forman los profesores de educación básica, se convirtieron en Instituciones de Educación Superior IES. Entonces inició un proceso de homologación que, paradójicamente, ha expuesto diferencias y desigualdades entre normales y universidades. En el presente estudio comparativo, construido desde el enfoque del *nuevo institucionalismo sociológico*, desarrollamos la tesis de que, en el *mito institucional racional*, es decir, en la estructura formal de la homologación existen *fallas* que abonan a la desigualdad, relacionadas con intereses políticos y de control estatal, así como con una desarticulación dentro del mismo entorno institucional.

**PALABRAS CLAVE:** Escuelas normales; Universidades; Políticas en educación superior; Homologación; Mito institucional racional

**ABSTRACT:** In Mexico, in 1984, as part of a professionalization policy, schools for teachers, where basic education teacher are trained, became Higher Education Institutions. Then began a process of homologation that, paradoxically, has exposed differences and inequalities between this Normal schools and Universities. In the present comparative study, built from the approach of a new sociological institutionalism, we develop the thesis that, in the rational institutional myth, that is, in the formal structure of the homologation, there are flaws that contribute to inequality related to political interests and state control, as well as a disarticulation within the same institutional environment.

**KEYWORDS:** Normal schools; Universities; Policies in higher education; Homologation; The rational institutional

## APERTURA

¿Por qué hablamos de mito para caracterizar el proceso de homologación entre escuelas normales y universidades mexicanas, que las autoridades educativas iniciaron en la década de 1980? En primer lugar, en el *Diccionario de la Lengua Española* (2022) se define mito como una “narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico”, y por homologar “equiparar, poner en relación de igualdad dos cosas”. El estudio comparativo realizado acerca de estas dos organizaciones nos permitió constatar que, a pesar de la reforma de 1984 que las colocó dentro del entorno de las instituciones de educación superior (IES) y del proyecto de modernización de la educación superior impulsado en la década de 1990, existen importantes desigualdades.

Equipararlas en un plano de igualdad parece más una narración maravillosa que un hecho real. Sobre todo, hablamos de mito para caracterizar a esta política, porque retomamos del campo de conocimiento del *nuevo institucionalismo*, en especial del trabajo de Meyer y Rowan (2001),<sup>1</sup> el concepto de mitos institucionales racionales, con el cual los autores hacen referencia a las reglas y estructuras formales que, al exterior, otorgan sentido y legitimación a las organizaciones modernas institucionalizadas, pero que, al interior, no necesariamente tienen que ver con las actividades reales de trabajo.

<sup>1</sup> El texto original en inglés fue publicado en 1977.

El objetivo del presente artículo es compartir el análisis que nos permitió llegar a estas interpretaciones, pues si bien la desigualdad institucional y organizacional entre normales y universidades es un hecho que se reconoce y del cual se habla, poco se ha estudiado y escrito sobre el cómo y por qué. Centramos nuestra mirada en las políticas, los programas y las normas que se han ido estableciendo en las últimas tres décadas en el entorno institucional de las IES en nuestro país. Al hacerlo encontramos contradicciones y paradojas que, no parecen ser tan casuales, sino que responden a intereses, lógicas y tradiciones de control político y económico.

Abrimos con un apartado acerca de la construcción del objeto de estudio. Después exponemos los elementos teóricos del *nuevo institucionalismo* a los que recurrimos para mirarlo, verlo y nombrarlo. En un tercer momento describimos los dos grandes cambios institucionales derivados de la política de profesionalización docente y del proyecto de modernización de la educación superior. Finalmente, en un último apartado analizamos las contradicciones que observamos en el mito institucional racional de la homologación.

### ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ COMPARAR NORMALES Y UNIVERSIDADES?

Cuando en el verano del año 2017, el entonces Secretario de Educación, Nuño Mayer, presentó el programa de *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación* (SEP, 2017), llamó nuestra atención el quinto eje en el que se planteaba construir *Sinergias con Universidades y Centros de Investigación*, ya que, por cuestiones formativas y profesionales, llevamos tiempo transitando entre espacios universitarios y espacios normalistas. Así, nuestra primera reacción fue cuestionar ¿en qué medida existen condiciones institucionales, organizacionales, financieras, políticas, jurídicas, históricas, educativas e identitarias para llevar a cabo tales sinergias?, y ¿cómo las autoridades educativas pretenden realizar la propuesta? Estas interrogantes nos sirvieron para iniciar un proyecto de investigación sobre las posibilidades de establecer colaboraciones académicas entre normales y universidades.<sup>2</sup>

Ante la prácticamente nula bibliografía sobre dicho tema, la primera etapa del estudio la realizamos en campo. Primero visitamos y entrevistamos a autoridades de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) del sexenio de Peña Nieto, especialmente a las de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación -DGESPE-, hoy Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), y de la Dirección General de Educación Superior Universitaria -DGESU-, ahora Dirección General

<sup>2</sup> Lo hicimos dentro del marco de una estancia posdoctoral, que realizamos en el Posgrado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, entre agosto del 2018 y agosto del 2020.

de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI). Más tarde, entrevistamos a investigadores y profesores universitarios y normalistas.<sup>3</sup>

Después de conocer los planes, programas, proyectos y las intenciones de las autoridades correspondientes sobre la creación de sinergias entre las organizaciones, y de escuchar los conocimientos, experiencias y opiniones de todos los entrevistados, corroboramos que, efectivamente, a pesar de las buenas intenciones, existían pocas condiciones institucionales y organizacionales para hacerlas. Sin embargo, el camino andado nos llevó a realizar un estudio comparativo entre ellas y constatar las desigualdades sobre las que se ha construido el proceso de homologación dentro del mismo entorno institucional,<sup>4</sup> que decidimos compartir a través de este escrito, en lugar de dejarlo en el cajón de lo olvidado.

Más allá de las evidentes diferencias, pues tienen visiones, misiones e historias distintas, y de las desigualdades debidas a juegos de poder e intereses, ambas son organizaciones educativas. En este sentido coincidimos con la propuesta general de sinergias, ya que en nuestra experiencia hemos percibido la necesidad y el interés por establecer interacciones e intercambios entre sus profesores, así no dudamos acerca de la pertinencia de abrir espacios interdisciplinarios para la formación continua y la generación de conocimiento. Sin embargo, nos parece fundamental que antes de elaborar cualquier tipo de propuesta sea institucional o personal, política o educativa, es necesario analizar ¿por qué dos organizaciones que pertenecen al mismo entorno institucional se ubican en planos desiguales?, en otras palabras, ¿cuáles son esas desigualdades?, ¿cuál es su origen u orígenes?, y ¿qué implicaciones tienen?

Una problemática que, si bien es compleja y sistémica, es decir, responde a diferentes dimensiones y situaciones, hemos decidido abordarla en este primer momento de la investigación desde el estudio del proceso de homologación institucional y organizacional impulsado por las autoridades educativas. Para lo cual elegimos como lente de interpretación al campo del *nuevo institucionalismo* en su versión *sociológica*.

## MIRAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL NUEVO INSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO.

Con la finalidad de conocer y comprender la homologación que, contradictoriamente, parece haber hecho más evidentes las desigualdades entre normales y universidades, es necesario un estudio comparativo y multidimensional, es decir, abordar lo institucional, lo organizacional, las prácticas, las acciones, los discursos de los grupos y de los actores.

<sup>3</sup> Las visitas, conversaciones y entrevistas las hicimos entre agosto del 2018 y junio del 2019.

<sup>4</sup> El estudio lo realizamos entre verano del 2018 y verano del 2019. Tiempo después, en el inicio del 2022 lo retomamos. Y finalmente la redacción con actualizaciones necesarias la hicimos en invierno del mismo 2022.

No obstante, en este primer acercamiento, nos centramos sólo en lo institucional y lo organizacional, únicamente nos enfocamos a la dimensión de lo *regulatorio*, donde se ubican las políticas y programas, en otras palabras, lo más visible, ya que desde ahí encontramos ciertas fallas que nos parecen clave para empezar a conceptualizar la problemática.

El lente desde el cual miramos lo construimos con elementos teóricos del *nuevo institucionalismo*. Frente a las teorías clásicas, conductistas y racionales, en la década de 1980, comenzaron a realizarse estudios sobre las instituciones desde perspectivas, teorías y métodos diferentes, que fueron agrupados dentro del campo de conocimiento del *nuevo institucionalismo*, en sus distintas versiones, económico, histórico, sociológico (Romero, 2001). Debido a la diversidad, surgieron críticas como la falta de una caracterización clara de este grupo de teorías (García, 2005), de una definición unívoca de institución, y de una explicación satisfactoria sobre cómo ocurre el cambio institucional (Torres, 2015).

En nuestro caso, decidimos optar por la perspectiva sociológica, de esa manera, la obra clásica *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, dirigida por Powell y DiMaggio y publicada en inglés en 1991, fue nuestro referente. Y, de los estudios que la conforman, en especial dos nos sirvieron de guía. *Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia* de John Meyer y Brian Rowan, escrito en 1977, con el que se inauguró la vertiente de la sociología organizacional. Y *Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales* de Powell y DiMaggio.

En la *Introducción* los autores exponen las anomalías empíricas de las teorías institucionales que, junto con otros colegas, encontraron dentro de los estudios de la sociología organizacional. Por un lado, los análisis tradicionales acerca de las estructuras formales, normativas y legales no dejan ver lo que ocurre en las actividades de trabajo. Por otro lado, tanto los conductistas como los de la elección racional sólo consideran a los individuos. Estos atomismos teóricos son, para ellos, incongruentes con lo que observan en el mundo real, por eso su necesidad de hacer nuevos estudios.

Ciertamente, en la variedad teórica que conforma el campo, es difícil ubicar una definición de institución, según Del Castillo (1997) esto no es sólo un problema epistemológico, también de lenguaje, y en lugar de establecer una sola, se crea un racimo de significados. Sin embargo, encontramos un punto en común al considerarla como las reglas del juego o los sistemas de reglas en una sociedad, las cuales, desde la mirada sociológica, conforman la estructura y la acción organizacional, así crean el contexto que constriñe e influye en los intereses, las acciones y las interacciones de los individuos y, aunque son el resultado de la actividad humana, no son necesariamente producto de un diseño consciente.

Lo que pasa en esos espacios no responde sólo a las racionalidades de los actores, ni a los procesos técnicos de eficiencia, pues los valores y las creencias tienen un peso relevante, se encuentran ligados más a la búsqueda de la legitimidad y, por tanto, de la

supervivencia (Powell y DiMaggio, 2001a). Si bien dichas reglas traen orden y minimizan la incertidumbre en las sociedades, su creación y ejecución no están exentas de conflictos y contradicciones. Ante ello los teóricos hacen la diferencia entre reglas regulativas, concebidas por los individuos como objetivas y externas, y reglas constitutivas, que configuran la identidad de los individuos y el sentido subyacente de sus interacciones. Las primeras se perciben más fácilmente por un observador, pero no por ello son más relevantes, en muchas ocasiones las resistencias al cambio están en las constitutivas (Del Castillo, 1997).

Las reglas del juego son el entorno al que pertenecen las organizaciones, concebidas como sistemas de actividades controladas y coordinadas, donde interactúan los individuos con objetivos definidos. Según Meyer y Rowan (2001), a partir de la época moderna su grado de institucionalización ha ido en aumento, es decir, formal e informalmente hay más imposiciones sobre las interacciones y los actores organizacionales. En lo formal se establecen políticas, programas, servicios, técnicas y productos que sirven como mitos poderosos adoptados ceremoniosamente. Pero estas estructuras formales pueden entrar en conflicto e incluso ser contradictorias con la eficiencia del trabajo real, es decir, lo ceremonial de las reglas se confronta con las prácticas cotidianas, por ello hay tendencia a establecer integraciones poco rígidas entre las dos dimensiones.

Los autores creen que “las estructuras formales de muchas organizaciones en la sociedad postindustrial reflejan marcadamente los mitos de sus ambientes institucionales, más que las demandas de sus actividades de trabajo” (Meyer y Rowan, 2001: 79). El origen y el sentido de estos mitos institucionales racionales los relacionan con cuestiones de legitimidad y de supervivencia, pues desde su perspectiva y su planteamiento racional proporcionan una imagen de eficiencia y eficacia, aunque en la práctica no sea así, lo cual otorga estabilidad, asegura la obtención de recursos y les permite mantener relaciones externas. Así la institucionalización de la racionalidad se ha convertido en un mito con un potencial organizativo expansivo y explosivo, es decir, la mayoría de las organizaciones se esfuerzan por alinearse, de lo contrario, en aquellas que omiten elementos de estructura legitimados ambientalmente o crean estructuras propias, sus actividades carecen fácilmente de aceptación. Pero, los mitos no sólo son importantes, también es fundamental mantener la apariencia de que realmente funcionan, a pesar de que en la práctica se realicen actividades diferentes a lo que ellos promueven.

En este sentido la confianza juega un rol fundamental, y la inspección y la evaluación tienen un alto grado de ceremonial, pues su aplicación pone en tela de juicio a las estructuras. Así para seguir con en el escenario mitológico, se va construyendo y afianzando un lenguaje organizacional, que sirve para nombrar objetivos, procedimientos y políticas análogo al lenguaje que explica las actividades de los individuos (Meyer y Rowan, 2001). Estos mitos prueban que las reglas del juego de los sistemas organizacionales no sólo responden a la razón, sino que están en una constante estira y afloja entre lo racional, lo

ceremonial, la técnica, la tradición y los valores. No es sólo una cuestión de normas o de individuos, es más complejo.

Cabe resaltar que, ante dicha propuesta teórica, sus colegas Powell y DiMaggio (2001b) observan que les faltó estudiar cómo surgen y qué intereses hay detrás de ellos, pero rescatan y ahondan en la expansión de las estructuras formales institucionales o isomorfismo. Algunos teóricos anteriores se ocuparon de las diferencias entre organizaciones de distintos países, por el contrario, ellos comenzaron a observar los cambios que llevan hacia la homogeneización en los entornos institucionales -también identificados como campos organizacionales-. A dicho fenómeno lo dieron a conocer como *isomorfismo*:

es un proceso limitador que obliga a una unidad en una población a parecerse a otras unidades que enfrentan las mismas condiciones ambientales. [...] Las organizaciones compiten no sólo por recursos y clientes, sino también por poder político y legitimidad institucional, por una buena condición social y económica. El concepto de isomorfismo institucional es un instrumento útil para atender la política y la ceremonia que subyacen en gran parte de la vida organizacional moderna (Powell y DiMaggio, 2001b, p.109).

Los autores identifican y caracterizan tres mecanismos a través de los cuales se tiene lugar el cambio institucional isomorfo:

1) el isomorfismo *coercitivo*, que se debe a influencias políticas y al problema de legitimidad; 2) el isomorfismo *mimético*, que resulta de respuestas estándares a la incertidumbre, y 3) el isomorfismo *normativo*, asociado con la profesionalización. Esta tipología es analítica: los tipos no siempre son empíricamente distintos. Por ejemplo, los actores externos pueden inducir a una organización a ajustarse a sus similares al requerir que realice cierta tarea y especificar la profesión responsable de ejecutarla. O el cambio mimético puede reflejar incertidumbres construidas en el ambiente. No obstante, aunque los tres tipos se mezclan en ambientes empíricos, tienden a derivar de condiciones distintas y pueden conducir a resultados diferentes (Powell y DiMaggio, 2001b: 109).

Entonces consideran que la teoría del isomorfismo institucional permite, dentro del campo de la teoría social, observar algunas paradojas que rompen con la imagen de las instituciones que constituyen a la sociedad y que están estrecha y racionalmente relacionadas. Al evidenciar la tendencia hacia la homogeneización organizacional muestran los intereses y el poder que ejercen las élites, pero también que la irracionalidad, la frustración del poder y la falta de innovación son parte de la vida de las organizaciones (Powell y

DiMaggio, 2001b: 124). Por lo anterior, creen que los estudios realizados desde esta mirada pueden tener implicaciones en la política social, especialmente en las posturas a favor del pluralismo o los pluralismos, pues:

...se puede ganar mucho si se presta atención a la similitud y a la variación entre las organizaciones, así como, en particular, al cambio en el grado de homogeneidad o variación en el transcurso del tiempo. Nuestro enfoque busca estudiar el cambio incremental y la selección. (p.125).

### **CAMBIO INSTITUCIONAL O NUEVAS REGLAS DEL JUEGO: PROFESIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y MODERNIZACIÓN, HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOCRÁTICA.**

El proceso de homologación entre normales y universidades mexicanas inicia a partir de un cambio en la política de formación de profesores. El modelo normalista fue creado en Francia y en Alemania durante el siglo XIX, con el objetivo de establecer y garantizar principios, pautas, normas, valores y prácticas en la educación de los futuros profesores desde la visión del Estado-nación, que en aquella época promovía la uniformidad, la laicidad y la obligatoriedad. Políticamente la enseñanza se convierte en una profesión de Estado, pero social y educativamente se consideró durante mucho tiempo como una subprofesión, un oficio o una vocación (Ducoing, 2013b). El modelo se extendió por el mundo, pero hacia la segunda mitad del siglo XX en muchos países desaparece, y la formación de profesores se traslada a las universidades como parte de un proyecto de profesionalización, que Ducoing nombra *universitarización* (2013a). En el caso mexicano, las normales existen todavía. Son múltiples factores que pueden explicar esta situación, sin embargo, reconocemos que, para sobrevivir, ellas han tenido que ceder, abrirse y adaptarse a los cambios institucionales y organizacionales impulsados por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se han visto obligadas a transformarse para no morir.

Desde la década de 1960 se llevó a cabo una serie de reformas curriculares con el objetivo de profesionalizarlas -1960, 1969, 1972, 1972 reestructurado, 1975, y 1975 reestructurado. En paralelo, en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a fin de universitarizar la formación de profesores de básica. Siguiendo con la búsqueda, en 1984 normativamente las normales pasaron a ser IES. En el contexto nacional, un cambio institucional como este tuvo diversas implicaciones. Las más inmediatas y evidentes fueron que, a partir de entonces para ingresar los estudiantes deben contar con bachillerato terminado, los planes y programas de estudio que cursan son de cuatro años, y al final de la carrera obtienen el título de licenciado en educación. La incorporación a este entorno institucional



las obligó a asumir funciones de docencia, investigación, tutoría y difusión específicas de las universidades, y a quedar bajo una nueva regulación organizacional y administrativa.

Procesos, acciones y situaciones que han tomado tiempo y que incluso no han sido resueltas. Por un lado, se señalan resistencias de los normalistas, por otro, fallas en las tomas de decisiones de las autoridades correspondientes. Después de esta reforma le siguieron cuatro más -1997, 2012, 2018 y 2022-, siempre haciendo énfasis en un discurso basado en alusiones a transformación, mejora, profesionalización, siempre con el ideal de llegar a ser una IES a la par de las universidades, pero de fondo luchando con la ambigüedad entre quiero ser como los otras y al mismo tiempo mantener mi propia identidad normalista. Lo que tenemos hoy en día es un sistema de formación docente sedimentado (Ducoing, 2013b; Arnaut, 2004), y desigual dentro de su diversidad.

En la misma década de 1980 las universidades vivían su propia crisis, pues, aunque algunos universitarios se jacten de sus privilegios frente a las normales, lo cierto es que en ellas también encontramos contradicciones, paradojas, ambigüedades, son nichos de reproducciones, de conservadurismos y de tradiciones arraigadas respecto a las situaciones políticas, económicas, sociales, educativas y ambientales de nuestra civilización. A lo largo de esos años en las universidades se hacen evidentes tres grandes problemáticas; la masificación del estudiantado, la reducción del financiamiento con repercusiones en la baja de los salarios de los académicos, así como en el descuido de las infraestructuras, y un cuestionamiento a la docencia y a la investigación que se realizaban en esas condiciones (Kent, 2005; Buendía, 2020). Su reconocimiento se realiza en pleno viraje neoliberal a nivel mundial, así las propuestas a posibles soluciones se crearon a partir de esa mirada neoliberal plasmada en directrices internacionales en política educativa, no sin las resignificaciones y las adaptaciones a la mexicana (Acosta, 2002).

A finales de los 80's y principios de los 90's, el Estado mexicano y la SEP junto con otros sectores políticos, empresariales y sociales, deciden tomar el camino de la modernización que se estaba realizando en sistemas de educación superior, principalmente de Estados Unidos y Europa, en donde se adopta como modelo a seguir el de la universidad en investigación, con el objetivo de alcanzar la calidad educativa. Una modernización fundamentada en principios e instrumentos del enfoque de la Nueva Gestión Pública (NGP), construida desde la nueva economía institucional y con técnicas de administración empresariales, orientada en resultados, indicadores, incentivos y prioridad en las demandas del cliente, con una explícita tendencia a la privatización, a fin de resolver los males públicos que la burocracia provocó en los gobiernos, sus instituciones y sus organizaciones (Moreno, 2013). En pocas palabras arrancó la época de la tecnocracia y del poder regulatorio del mercado en la educación.

Los representantes estatales y los directores de universidades hicieron las adecuaciones necesarias para el contexto nacional. A pesar de que la NGP responde a una lógica de

mercado donde el Estado permanece al margen y es la parte privada quien financia (Moreno, 2013), en México, la modernización se llevó con recursos públicos, y comenzó el proceso a través de acuerdos tomados en la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) -ahora Subsecretaría de Educación Superior SES-, negociados y transmitidos por vía de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), evitando a toda costa una reforma que pudiera desatar debates, negociaciones difíciles u oposiciones (Kent, 2009). Las normales no participaron, no obstante, siendo parte de las IES, poco a poco se vieron obligadas a alinearse. Fue entonces un momento importante en su proceso de homologación, ya que significó emprender una transformación en medio de la reestructuración que implicó la reforma de 1984.

El financiamiento público permaneció pero, hasta el sexenio pasado, se otorgó por dos grandes vías, por fondos ordinarios y extraordinarios. Los primeros representan el mayor porcentaje, aunque sólo cubrían gastos básicos como salarios. Mientras que los segundos, en cantidad menor, se abocaban al desarrollo de proyectos académicos, becas, estímulos salariales y/o infraestructura, y su obtención dependía de evaluaciones y acreditaciones externas, centradas en el cumplimiento de indicadores. A diferencia del Estado benefactor del pasado que no pedía rendición de cuentas, la modernización se ha basado en un *neointervencionismo estatal* (Acosta, 2002) pues, a través del recurso extraordinario y condicionado, regulaba e intervenía en el desarrollo de las organizaciones, con efectos negativos para la autonomía y el autogobierno de las mismas.

El cambio en las reglas del juego se implementó recurriendo a tres grandes instrumentos: la evaluación, los estímulos y la planeación estratégica, estrechamente articulados y con los cuales se han ido construyendo y reconstruyendo una serie de programas, que han intentado transformar tanto a universidades como a normales. La adquisición de los montos extraordinarios dependía de una serie de evaluaciones, elaboradas y llevadas a cabo por organismos externos, basadas en indicadores que representan, según sus creadores, el modelo ideal de IES, en particular de la universidad en investigación, aún para el caso de las normales. Un modelo fundamentado en una conceptualización amplia del trabajo académico que implica la construcción, integración, enseñanza y difusión del conocimiento científico (Boyer, 2003), pero desde un enfoque de eficiencia y eficacia, cuyo objetivo final es la calidad educativa definida por la productividad. Lo cual a nuestro parecer hace que la educación superior sea contradictoriamente concebida como un espacio para la creación y recreación del pensamiento liberal y universal, con una función social, pero dentro del marco de una institución empresarial dedicada en realidad a la producción de conocimientos y de capital humano.

Siguiendo esta lógica y con la intención de mejorar el trabajo de profesores y de investigadores, se llevó a cabo la deshomologación salarial y se crearon programas de estímulos, basados en la valoración de las acciones realizadas –formación, proyectos de investigación,

publicaciones, tutoría, docencia-, así el pago depende de los puntos que se obtengan en un cierto período. Se estableció un sistema de meritocracia, aunque al inicio del presente sexenio hubo incertidumbre, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP) se han mantenido.

Para realizar las funciones académicas con eficacia y productivamente, y de esa manera aspirar a mayores remuneraciones, otro instrumento clave ha sido la planeación estratégica, a través de la cual las autoridades pretenden la participación de todos los actores –directivos, administradores, investigadores y profesores-, así integrar los diferentes niveles que conforman a las organizaciones universitaria y normalista (Díaz-Barriga, 2008). Sin embargo, más que una vía para el cambio, es una moda administrativa importada. López Zárate (2012) retoma el trabajo de Birnbaum (2000) sobre las modas en la administración de las IES estadounidenses, y muestra que el Programa Integral para el Financiamiento Institucional (PIFI) que integró planeación estratégica y evaluación durante los dos sexenios panistas, fue una moda importada. Entendiéndose por modas una serie de productos empaquetados que son promovidos políticamente como herramientas para solucionar problemas administrativos, las cuales son utilizadas por un personal no académico, a través de una retórica que busca convencer, cuando en realidad son pegotes añadidos a la estructura organizacional. En las universidades estadounidenses la planeación estratégica fue desechada y sustituida. Lo interesante en el caso mexicano es que, para ser un simple pegote, se ha mantenido, con reajustes y cambios de siglas, sin importar que desde los primeros años de su implementación se evidenciaron fallas. Más relevante aún es que a pesar de ello, como parte de la homologación, tiempo después se aplicó también a las normales.

## FALLAS EN EL MITO INSTITUCIONAL RACIONAL

Para Powell y DiMaggio (2001), el isomorfismo es el fenómeno que lleva a las organizaciones pertenecientes a un mismo campo institucional a adoptar enfoques y formas similares, en otras palabras, hacia la homogeneización, e implica un retorno a la jaula de hierro que Weber aludió para describir a la burocracia. El hecho de que las organizaciones vayan pareciéndose cada vez más, limita la diversidad, la pluralidad y la libertad, pues los constreñimientos se cierran sobre las organizaciones y los individuos. Retomando esta perspectiva, en el caso que estudiamos acerca de la homologación institucional entre normales y universidades, ubicamos que el proyecto político se ha basado en un isomorfismo coercitivo y normativo. Es decir, surge en 1984 como parte de una política de las autoridades educativas y del Estado mexicano, pero de fondo responde a una política internacional de *institucionalización racional de la formación profesional* de las organizaciones de educación superior.

¿Qué queremos decir con *institucionalización racional de la formación profesional*? Es una estructura formal que se ha ido construyendo y expandiendo a nivel mundial con la finalidad de homogeneizar y de controlar la formación de profesionales desde una visión economicista, empresarial y tecnocrática, en nombre de un mundo cada vez más conectado, donde su acelerada movilidad exige pautas y normas. Las organizaciones de educación superior se legitiman y cobran un sentido dentro de las sociedades capitalistas actuales, de tal manera que pueden ser consideradas como los espacios donde se forma el capital humano que seguirá nutriendo y reproduciendo el sistema socioeconómico. En lo que concierne a las normales y universidades mexicanas, la *institucionalización racional de la formación profesional* ha sido parte de la modernización educativa, siendo el modelo de universidad de investigación estadounidense el referente para las universidades, y poco a poco también para las normales.

No obstante, para Meyer y Rowan (2001), las estructuras formales no corresponden con las prácticas reales de trabajo, por ello las consideran como mitos institucionales racionales, lo cual es posible observar también en normales y universidades. En nuestro estudio no abordamos lo que realmente sucede en estos espacios formativos, pues nos hemos centrado sólo en la dimensión regulatoria. ¿Por qué? Al comenzar a comparar historias, políticas y programas de las dos organizaciones, nos percatamos de la existencia de situaciones que, de cierta manera, pueden ser consideradas como fallas, pues en lugar de permitir un proceso de homologación e incluso de homogeneización, han evidenciado las desigualdades entre ambas. Estamos hablando de una inclusión diferenciada, de financiamientos desiguales, y de gobernanzas también diferentes, detrás de las cuales observamos intereses políticos, estatales, gremiales, así como tradiciones, principios, visiones, idiosincrasias e identidades.

### ***Inclusión diferenciada***

En esta situación los hechos tienen mucho que decir. Volvamos a 1984, a las normales las convierten en IES, no obstante, siguieron siendo parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) hasta el 2005, cuando las integran a la recién fundada SES a través de la DGESEPE, hoy DGESEUM. Durante esos veinte años, las universidades se vieron obligadas a adoptar las políticas internacionales de educación superior, mientras que las normales estuvieron más ligadas a los cambios generados por las políticas internacionales en educación básica (Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2018).

Aunque con el Plan 84 se intentó llevar a cabo una formación docente más teórica, en y para la investigación educativa, en relación al modelo universitario de investigación, fue hasta 1996 con el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las

Escuelas Normales PTFEAEN que a nivel institucional y organizacional se buscó establecer regulaciones más acordes con lo que estaba sucediendo en el entorno institucional de las universidades. Sin embargo, en el Plan 97 contradictoriamente se regresó al eje central de modelo normalista que es la formación en y para la práctica docente, con el toque tecnocrático del momento (Ducoing, 2013b). En las reformas curriculares subsecuentes del 2012, 2018 y 2022, el debate entre práctica y teoría se mantuvo, como parte de la confrontación histórica del modelo normalista fundador y el modelo universitario de investigación (Díaz-Barriga, 2021).

Retomando los hechos. En el mismo año de 1984 se creó el SNI, al que durante décadas sólo pudieron aspirar los universitarios, como un antecedente importante de lo que implicaría el proyecto de modernización que impulsó la meritocracia, los estímulos y un capitalismo académico que, a pesar de su agotamiento, sigue vigente debido a la ausencia de otras opciones (De Vries y Alvarez, 2014). Pero es hasta la década de 1990 que se da el giro tecnocrático en el entorno institucional de las universidades. El primer paso fue la apertura del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), al que no fueron incluidas las normales. A partir de entonces se han ido creando y recreando programas institucionales, organizacionales y académicos con la finalidad de alcanzar una calidad educativa definida por un conjunto de indicadores.

En 1996 apareció el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), rebautizado en 2012 como PRODEP, con la meta de apoyar al profesorado universitario en la obtención del perfil deseable, lo que implica cumplir con las funciones sustantivas de docencia, investigación, tutoría y gestión. Ello se traduce en becas de posgrado, plazas de tiempo completo, y conformación de Cuerpos Académicos para la investigación en colectivo (Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2018). Las normales ingresaron al PROMEP hasta el 2009, más de diez años después, y lo hicieron en condiciones históricas, educativas, laborales e identitarias desiguales. El impacto del PRODEP en el desarrollo académico de los profesores universitarios ha sido cuestionado, por un lado, porque basado en un modelo de carrera académica de universidad en investigación estadounidense, se enfrentó en la práctica a un profesorado universitario mexicano dedicado más a la formación de profesionales. Por otro, el presupuesto inicial ha aumentado poco en relación al número cada vez mayor de organizaciones que participan, lo que ha generado un déficit monetario. El impacto del mismo en el desarrollo académico de los profesores normalistas es aún más cuestionable. En las normales se ha hecho poca investigación, a partir de la aplicación del programa imposible pensar que ellos podrían responder al perfil deseable de un día para otro, sobre todo porque jurídica, administrativa, formativa y culturalmente encontramos sedimentos y contradicciones. Los que lo han hecho es porque han logrado trascender grandes retos (Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2018).

En 2001 inició el PIFI, como resultado de la moda de planeación estratégica importada y adoptada para las universidades mexicanas, a través del cual se agruparon las políticas de planeación, evaluación, financiamiento y estímulos, cuyos resultados han sido criticados por investigadores mexicanos, pues si bien ayudó a mejorar ciertos indicadores (Buendía, 2020), su aplicación otorgó beneficios a las universidades más favorecidas históricamente, dejó de lado a las más vulnerables, sobre todo empoderó a un grupo de administradores dentro del mundo académico (Díaz-Barriga, 2008), y nos parece debatible su principio de participación. En la misma lógica de planeación estratégica, un año más tarde, en el 2002, se creó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), el cual fue rehabilitado en el 2005 a fin de que cada entidad federativa elaborara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), a su vez dividido en el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (Progen), y en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (Profen). A través de ellos, las normales fueron incluidas en el discurso, en las prácticas y en los procesos del entorno institucional de las IES (Cruz, 2013), pero como sucedió con las universidades, sólo unas cuantas se beneficiaron, aquellas que pudieron cumplir con los requerimientos mínimos, dejando de lado a la mayoría que no tienen las condiciones para responder (Casillas y López Zárate, 2006). A pesar de las críticas, tanto de investigadores como de actores institucionales, la planeación estratégica se ha institucionalizado. En el 2014 agruparon PIFI, PEFEN y otros, para crear un solo Programa de Fortalecimiento de la Calidad de Instituciones Educativas (PROFOCIE). Dos años después, en el 2016 lo transformaron en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), en el cual integraron a la educación básica y a la superior. Estos cambios se dieron en un contexto tenso debido a la reducción de financiamiento, al agotamiento del sistema de educación superior. Y en especial por la reforma educativa de las normales, donde se estableció una evaluación punitiva a los profesores y se abrió el concurso de oposición para la obtención de plaza como profesor en educación básica, lo que se interpretó como una desvalorización de la docencia y de la formación docente (Díaz-Barriga, 2021).

Recientemente, en un escenario político distinto, en el que el gobierno actual se concentra en la obligatoriedad y la gratuidad de la educación superior, y en la revalorización del magisterio, en 2021 el PFCE desapareció, ahora establecieron programas para la planeación, evaluación y financiamiento por subsistema e institución. En el caso de las normales está vigente la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), con recursos de lo que fue el Programa de Fortalecimiento de la Excelencia Educativa (PROFEXCE), y hoy es *La Normal es Nuestra* (SEP, 2022). Para las universidades sólo hemos ubicado el reajuste del Programa S079 que ahora han llamado Fondo para la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Superior (SES, 2022).

En el recuento breve y general de los hechos observamos que la inclusión de las normales al entorno de las IES se ha llevado a cabo, por un lado, con un desfase de dos

décadas, por otro, con varios reajustes, cambios, transformaciones y conversiones de los programas en muy poco tiempo, dependiendo del partido en el poder. Pero, sobre todo, concordamos con Díaz-Barriga (2021), cuando afirma que para el proceso de homologación “no se tomaron en cuenta las diferencias institucionales, organizacionales ni jurídicas de ambos subsistemas de educación superior, sino que se colocaron modelos universitarios como espejos a través de los cuales la educación normal podría realizar un proceso de cambio” (p.547).

### ***Financiamientos proporcionalmente diferentes***

Una de las diferencias que las autoridades correspondientes no atendieron, por razones históricas y políticas, ha sido el financiamiento, tanto en la cantidad como en los procedimientos a través de los cuales se otorga. En el caso de las normales se tiene poca información, es una caja negra.<sup>5</sup> Desde sus orígenes las normales dependen jurídicamente del Estado, no tienen libertad para manejar sus recursos, y con la descentralización del sistema educativo mexicano que inició en la década de 1990, como parte del proyecto modernizador, su presupuesto quedó en manos de los gobiernos estatales, quienes lo dan a cuentagotas, dependiendo de sus intereses políticos del momento (Díaz-Barriga, 2021).

Para empezar, no encontramos distinción entre los montos destinados a básica y a normal que la federación envía a los estados. En documentos del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) del Tomo III, donde se ubica a la Educación Pública (SHCP, 2020; 2021; 2022; 2023), no hay un rubro para normales, sólo para la DGESEPE, hoy DGESEUM. Tenemos conocimiento de que existe un fondo ordinario para salarios y prestaciones, y un fondo extraordinario concursable a través de programas como el EDINEN, acorde al entorno institucional de las IES.<sup>6</sup> Sin embargo, el dinero no ha sido suficiente para mejorar las condiciones institucionales y organizacionales de la formación de docentes, esto es, muchas normales, principalmente las rurales, cuentan con un porcentaje bajo de profesores de tiempo completo, sus infraestructuras requieren de reparaciones importantes, y se destina poco a proyectos académicos (Díaz-Barriga, 2021). En el presente sexenio, a pesar de la política de revalorización del magisterio, el presupuesto anual no ha aumentado de forma real al considerar la inflación, e incluso del 2020 al 2021 hubo una reducción considerable (SHCP, 2020; 2021; 2022; 2023). Sin embargo, aunque nos parece que es un tema relevante, hasta ahora no hemos encontrado estudios que lo aborden.

En contraste, durante las últimas tres décadas, el presupuesto universitario ha sido objeto de investigaciones y de discusiones abiertas (Mendoza, 2019; López Zárate, 2014).

<sup>5</sup> Mail recibido en enero del 2020.

<sup>6</sup> Esta información la obtuvimos de la directora del USET-Tlaxcala.

Aunque el panorama no es tampoco alentador, creemos que las universidades por lo menos tienen mayor grado de poder en las negociaciones que las normales, y proporcionalmente tienen mucha más partida, lo cual es posible constatar en las cifras que el gobierno hace públicas (SHCP, 2020; 2021; 2022; 2023). Para empezar, frente a las políticas y a las tendencias internacionales de privatizar y mercantilizar a las universidades, en México el Estado optó por mantener un modelo de financiamiento público, pero controlado y condicionado, acorde a la visión de la NGP que busca asegurar que las instituciones públicas sean eficientes y eficaces, dentro del sistema socioeconómico neoliberal. Por más de veinte años, es decir, entre la década de 1990 y el 2021, los fondos se dividieron en ordinarios y en extraordinarios, si bien los primeros eran los más importantes, a través de los segundos el Estado logró vigilar e intervenir en la estructura y en la vida académica universitaria. Dicho cambio en las reglas del juego ha tenido un gran impacto en la historia de estas organizaciones. De ser benefactor, paulatinamente pasó a ser un Estado interventor y ahora auditor (Acosta, 2020). Cada año en la Cámara de Diputados, las autoridades federales y universitarias negocian acerca del porcentaje del PEF que será destinado a la educación superior. Cada año se expresa la necesidad de aumentarlo. Cada año el porcentaje respecto al PIB es menor del 1%, aunque en números se crece, la inflación, el aumento de matrícula y con ello de necesidades en cuanto a infraestructura y a planta académica, no son proporcionales. Por ende, actualmente hay un déficit acumulado en el subsidio a los fondos ordinarios, y los extraordinarios comenzaron a reducirse considerablemente desde el 2015, hasta que hoy en día están a punto de desaparecer (Moreno, 2022).

El problema no sólo es que sea poco, sino que además se reparte de manera desigual (López Zárate, 2014), pues las universidades federales tienden a obtener más que las otras, ello como parte de históricas relaciones políticas entre las autoridades implicadas, y como resultado de la política de evaluación externa, cuya herramienta principal ha sido la planeación estratégica basada en indicadores. Los cuestionamientos y las críticas de las universidades acerca de este modelo, que periódicamente las pone entre la espada y la pared, en especial porque implica darle un mayor peso a lo administrativo que a lo académico (López Zárate, 2012; Buendía, 2020; Acosta, 2020), no han logrado que el Estado deje de mantener, por un lado, su vigilancia e intervención, y por otro, no ha aumentado el recurso. Al contrario, el actual gobierno expresó desde su inicio desconfianza debido a los escándalos de corrupción y de estafa de sus cúpulas. Aunque el presidente del país y las autoridades universitarias lograron acordar que no habría reducción de presupuesto, tampoco hubo crecimiento real. Las prioridades están puestas en general en la austeridad del gasto público, y en el caso particular de la educación superior en la obligatoriedad y la gratuidad. Situación que ha generado debate entre especialistas, pues ello está provocando, en palabras coloquiales, que la cobija la estén jalando hacia otro lado. Existe incertidumbre sobre el futuro de la universidad pública y una demanda de repensar la política y el modelo (Mendoza, 2019).



### ***Universidades autónomas y normales dependientes***

Finalmente, la mayor diferencia entre normales y universidades, tampoco atendida que, como parte del mito institucional racional de homologación, ha marcado aún más las desigualdades organizacionales, es la cuestión de la autonomía. Ello porque por diversas razones el Estado quiere mantener el control, tanto de las normales como de las universidades. En principio la autonomía institucional es una condición jurídica que se otorga legalmente, sin embargo, en la práctica está estrechamente relacionada con cuestiones políticas y económicas. Tal como lo dejamos ver, las normales mexicanas se fundaron bajo la rectoría del Estado, lo cual se traduce no sólo en recursos, también en la elección de directivos, en las prácticas y los procesos internos de gobierno, en la construcción y definición de planes y programas de estudio. A lo largo de su historia centenaria, esto no ha cambiado y parece que seguirá así. Al inicio del presente sexenio, en los foros organizados a nivel nacional para reflexionar y proponer sobre el presente y el futuro de la educación normalista, en el contexto de la política y del discurso gubernamental sobre la revalorización del magisterio, la autonomía estuvo en la mesa de discusión. Se expresó la necesidad de un reconocimiento jurídico, pedagógico y administrativo como IES, basado en cierto grado de autonomía (Díaz-Barriga, 2021). Sin embargo, en el documento final presentado por la SES *Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales* (SEP, 2019), esto se tradujo en el cuarto eje como: “autogestión de las Escuelas Normales para fortalecer la gestión curricular, pedagógica y administrativa que atienda las necesidades a nivel local, regional y nacional” (p.10). Y en el quinto eje: “planteamiento de la ruta curricular con la cual se diseñarán los planes y programas de estudio de las EN desde la experiencia y conocimientos de los actores involucrados” (p.10). Es decir, se permite a los profesores y a las autoridades normalistas participar en algunos aspectos de gestión, de administración y curriculares, pero no hay declaración de personalidad jurídica como tal, que les dé autonomía en un sentido más amplio y profundo. En ese tenor, en el artículo 32 de la sección tercera del capítulo III de la nueva Ley General de Educación Superior publicada en la primavera del 2021, se mantiene que: “la rectoría de la educación normal y de formación docente corresponde a la Secretaría” (p. 14).

Aunque hoy en día la autonomía universitaria es cuestionable, tiene sus bemoles y sus contradicciones, es parte de una historia muy distinta y en transformación, donde constantemente el Estado y las universidades se confrontan y negocian (Alcántara, 2009; Acosta, 2022; Muñoz, 2022; Rodríguez, 2019), a diferencia de la unilateralidad que se observa en el caso de las escuelas normales. Una autonomía que, a lo largo del tiempo, desde 1918 con la Declaración de Córdoba (Alcántara, 2009), se ha ido expresando a través de diferentes narrativas en nuestro país. En esos orígenes estaba basada en un principio y en un ideal de libertades, pero a partir de la década de 1990 con la modernización educativa de corte tecnocrático y el neointervencionismo estatal, se relacionó con un

mundo de indicadores, y actualmente, ante la desconfianza de las autoridades federales, está influenciada por la visión de las auditorías (Acosta, 2022; Rodríguez, 2019). Si bien constitucional y legalmente la autonomía de las universidades se conserva (LGES, 2021), en la práctica está en debate debido a las miradas evaluadoras del Estado, la SES y otros organismos, que chocan con los contextos, las realidades y las necesidades de dichas organizaciones. Se menciona un bifronte. Los gobiernos universitarios contemporáneos a fin de preservar cierto grado de autonomía, deben sortear situaciones multidimensionales y complejas; por un lado, con las políticas internacionales, los lineamientos nacionales, las exigencias de la NGP, y por otro, con los diferentes grupos políticos y académicos internos. Las tensiones se dan entre las condiciones de un financiamiento público vigilado, los principios de un autogobierno universitario, y los límites de la autonomía en este contexto de exigencias múltiples (Acosta, 2022; Rodríguez, 2019). El presente gobierno ha llevado a cabo una serie de cambios que, para algunos expertos en el tema son señales del inicio de un nuevo ciclo de políticas, muy incierto aún. No obstante, se ha mantenido e incluso reforzado la presencia y la intervención estatal en los espacios universitarios, en nombre de la rendición de cuentas, la transparencia y la austeridad. Entonces, la interrogante que ahora sobresale es la planteada por Rodríguez (2019): “¿las garantías otorgadas por la Constitución a las universidades autónomas por ley las exceptuaba del requisito de rendición de cuentas contempladas en la norma? La respuesta a esa pregunta fue la clave de una nueva relación entre las universidades y el Estado en materia de control y vigilancia” (p.888). Legalmente la autonomía no impide la fiscalización de los subsidios federales, pero en la práctica sí se ha sumado a los dispositivos que a lo largo de la historia han configurado el sistema de control intragubernamental en las universidades.

### ENTRE CONTROL POLÍTICO Y SUPERVIVENCIA (A MANERA DE CIERRE).

Consideramos que el problema no está en las diferencias, sino en las desigualdades evidenciadas y alimentadas, paradójicamente, por el ciclo de políticas tecnócratas homogéneas. Aplicar las mismas reglas del juego en organizaciones histórica, política, educativa y culturalmente diferentes implica una serie de retos, los cuales no se han atendido. Desde el lente del *nuevo institucionalismo sociológico*, el proceso de homologación entre normales y universidades mexicanas tiene su origen en un *isomorfismo coercitivo y normativo* dentro del entorno institucional de las IES a nivel mundial. Esto es, a la expansión y hegemonía del enfoque educativo economista que concibe a las universidades como espacios para la formación de capital humano que nutre al sistema socioeconómico actual. No obstante, esta tendencia de homogeneización educativa ha sido resignificada y adaptada a la historia, política y tradición de nuestro país. Así el mito institucional racional de la

homologación se ha construido a partir de contradicciones y fallas que, como mostramos, no son tan casuales, al contrario, responden a intereses políticos y económicos de los grupos implicados, en particular a la tradicional rectoría del Estado sobre la educación normalista, y a una desarticulación al interior de la SEP. En palabras coloquiales, hacer de tal manera los ajustes de tuerca para que no haya una transformación de fondo, pero que permita un cierto grado de legitimación a fin de garantizar la supervivencia de estas organizaciones. Lo que está en juego es el poder y el control, el principal interés no ha estado en la educación.

Aunque no hemos realizado un estudio acerca de la dimensión constitutiva de normales y universidades, en los números que arrojan las evaluaciones sobre las políticas y los programas tecnócratas, suponemos que los fracasos se deben a las brechas entre las estructuras formales y las realidades. Ante ello tenemos, por un lado, una preocupación del Estado y de las autoridades educativas, por otro, la crítica de investigadores y el descontento cotidiano de profesores. Sin embargo, no se plantean otras educaciones, otros caminos, otros horizontes. Las soluciones siguen la misma lógica del sistema que ha generado los problemas, son parches o curitas.

A lo largo de este estudio comparativo que partió de situaciones conocidas y reconocidas, pero poco analizadas y escritas, nos percatamos que, en el fondo, hay puntos de encuentro debidos a los impactos negativos de las políticas internacionales en educación superior. Normales y universidades comparten, a pesar de sus diferencias y desigualdades, problemáticas y retos.

## REFERENCIAS

- Acosta, Adrián. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17 (49), 43-72
- Acosta, Adrián. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior*, 193 (49), 1-23.
- Acosta, Adrián. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 30 (59), 1-23.
- Acosta-Ochoa, Adrián. y Buendía, Angélica. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de Educación Superior*, 45 (179), 9-23.
- Alcántara, Armando. (2009). La autonomía en las universidades públicas mexicanas: vicisitudes de un concepto y una práctica institucional. En H. Muñoz García, (Coord.), *La universidad pública en México*. (pp. 113-145). UNAM.
- Buendía, Angélica. (2020). Revistar las políticas para la educación superior en México: ¿de su agotamiento a su transformación? *Universidades*, 86, 35-52.
- Arnaut, Alberto. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. SEP.

- Birnbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education. Where they come, what they do, why the fall*. Jossey Bass.
- Boyer, Ernest. (2003). Prólogo. El trabajo académico una jornada personal. En C. Glassick; M. Taylor y G. Macroff, *La valoración del trabajo académico. Evaluación del profesorado. Un proyecto de Ernest Boyer de la Fundación Carnegie por el Mejoramiento de la Enseñanza* (pp.21-24). UAM Atzacapotzalco.
- Casillas, Miguel Angel y López Zárte, Romualdo. (Coords.). (2007). *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) 2005*. IIE-UV.
- Cruz, Ofelia. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En Patricia, Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 49-77). IISUE-UNAM.
- De Vries, Wietse y Álvarez, Germán. (2014). El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior. En Humberto, Muñoz García. (Coord.). *La Universidad Pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. (pp.15-35). UNAM-MA Porrúa.
- Del Castillo, Arturo. (1997). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional: conceptos y enunciados explícitos*. Documentos de trabajo del CIDE número 44.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2008). El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las instituciones de educación superior. En Ángel, Díaz-Barriga, (Coord), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 39-128). IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89), 533-560.
- Ducoing, Patricia. (2013a). Introducción. Los otros y la formación de profesores. En Patricia, Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 7-22). IISUE-UNAM.
- Ducoing, Patricia. (2013a). De la formación técnica a la formación a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En Patricia, Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp.117-156). IISUE-UNAM.
- Edel-Navarro, Rubén, Ferra-Torres, Gerson y De Vries, Wietse. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y perspectivas. *Revista de Educación Superior*, 47 (187), 71-92.
- García, Roberto. (2005). B. Guy Peters, El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política, Barcelona, Gedisa, 2003, 25pp. *Estudios políticos*, 8 (4), 217-220.
- Kent, Rollin. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de Educación Superior en México. En *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2), 134, 63-79.
- Kent, Rollin. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*. BUAP-ANUIES.
- Ley General de Educación Superior (20 de abril de 2021). Diario Oficial. [[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)]
- López Zárte, Romualdo. (2012). ¿Es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) una moda? *Revista de la Educación Superior*, XLI (3), 163, 91-114.
- López Zárte, Romualdo. (2014). El financiamiento público: ¿escaso y mal distribuido? En H. Muñoz García (Coord.). *La Universidad Pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 409-424). UNAM-MA Porrúa.
- Meyer, John. y Rowan, Brian. (2001). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En Walter, Powell y Paul, DiMaggio (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 79-103). FCE.

- Mendoza, Javier. (2019). Presupuesto federal de educación superior en el primer año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: negociaciones y retos. *Revista de Educación Superior*, 48(191), 51-82.
- Moreno, Carlos Iván. (2013). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, XLVI (2), 182, 27-44.
- Moreno, Carlos Iván. (2022). *Financiamiento de la educación superior en el contexto internacional*. [Diapositiva de PowerPoint]. [https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion10/Moreno2022\\_PresentacionModeloDeFinanciamientoES.pdf](https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion10/Moreno2022_PresentacionModeloDeFinanciamientoES.pdf)
- Muñoz, Humberto. (2022). *Política y Universidad*. UNAM.
- Powell, Walter y DiMaggio, Paul. (2001a). Introducción. En Walter, Powell y Paul, DiMaggio (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 33-75). FCE.
- Power, Walter. y DiMaggio, Paul. (2001b). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racional colectiva en los campos organizaciones. En Walter, Powell y Paul, DiMaggio (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 104-125). FCE.
- Real Academia Española, (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Romero, Jorge Javier. (2001). Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias y sus cercanías. En Walter, Powell y Paul, DiMaggio (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 7-29). FCE.
- Rodríguez, Roberto. (2019). Autonomía universitaria y rendición de cuentas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (82), 879-895.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y transformación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Diagnóstico. Programa Presupuestal S300. Antes Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, ahora La Normal es Nuestra*. SEP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2020). *Presupuesto de Egreso de la Federación 2022. Análisis Funcional Programático de la Económico*. SHCP. [https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/PEF2020/docs/11/r11\\_afpe.pdf](https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/PEF2020/docs/11/r11_afpe.pdf)
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2021). *Presupuesto de Egreso de la Federación 2022. Análisis Funcional Programático de la Económico*. SHCP. [https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/PEF2021/docs/11/r11\\_afpe.pdf](https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/PEF2021/docs/11/r11_afpe.pdf)
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2022). *Presupuesto de Egreso de la Federación 2022. Análisis Funcional Programático de la Económico*. SHCP. [https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/aVbnZty0/PEF2022/kgp8l9cM/docs/11/r11\\_afpe.pdf](https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/aVbnZty0/PEF2022/kgp8l9cM/docs/11/r11_afpe.pdf)
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2023). *Presupuesto de Egreso de la Federación 2023. Análisis Funcional Programático de la Económico*. SHCP. [https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/atbnZdy0/PEF2023/ktp8ldcM/docs/11/r11\\_afpe.pdf](https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/atbnZdy0/PEF2023/ktp8ldcM/docs/11/r11_afpe.pdf)
- Subsecretaría de Educación Superior. (2022). *Propuesta técnica de la Secretaría de Educación Pública para modificar la denominación del Programa Presupuestario U079 "Expansión de la oferta de Educación Media y Superior", como Programa Presupuestario "Fondo para la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Superior"*. SEP.
- Torres, Eduardo. (2015). El nuevo institucionalismo: ¿hacia un nuevo paradigma? *Estudios políticos*, novena época, 34, 117-137.

