



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Instituto de Ciencias
de la Educación

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

*Percepciones sobre las políticas de la figura del profesor investigador en las
escuelas normales: entre la resistencia y la adaptación*

TESIS

Para obtener el grado de Doctora en Educación

PRESENTA

Betzabé Leticia Bravo Flores

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Elisa Lugo Villaseñor

COMITÉ TUTORAL

Dr. Arturo Benítez Sandoval
Dra. Miriam de la Cruz Reyes
Dra. Eloísa Rodríguez Vázquez
Dra. Adriana Gutiérrez Díaz
Dra. Silvia Mendoza Vergara
Dra. Aurea Rojas Mendoza

Cuernavaca, Mor.

Diciembre de 2025

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Desarrollo histórico de la educación normal en México	11
1.1 Etapa rural o posrevolucionaria.....	12
<i>1.1.1 Modelos educativos de la etapa rural o posrevolucionaria</i>	<i>17</i>
1.2 La educación urbana capitalista.....	20
1.2.1 Modelos educativos de la etapa urbana capitalista.....	25
1.3 Etapa globalizadora o neoliberal	27
Cierre de capítulo.....	41
Capítulo 2. Implicaciones de las reformas educativas en las actividades laborales los docentes de las escuelas normales mexicanas	45
2.1 Profesionalización del magisterio e integración de la educación normal al subsistema de educación superior (Plan de 1984).....	45
2.2 Descentralización y modernización educativa: formación docente para mejorar la calidad de la educación (Plan de 1997)	46
2.3 Reestructuración de la educación normal: desaprender lo aprendido (Planes de 2012 y 2018).....	48
2.4 Hacia la revalorización del magisterio y el codiseño curricular en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (Plan de 2022)	50
2.5 Programas de reconocimiento académico en las escuelas normales	55
2.5.1 Programa de Estímulos al Desempeño Docente.....	55
2.5.2 Programa para el Desarrollo Profesional Docente	56
2.5.3 Sistema Nacional de Investigadores (SNI).....	57
Cierre del capítulo	58
Capítulo 3. Estado de la cuestión.....	61
3.1 Política y profesionalización docente	62
3.2 Políticas educativas y el fomento de la investigación	65

3.3 Percepciones docentes sobre el ejercicio profesional.....	68
Cierre del capítulo	70
4. Marco teórico.....	73
4.1 La percepción como construcción social en contextos educativos.....	74
4.2 La construcción social del significado en contextos escolares.....	77
4.3 Percepción como interpretación situada.....	79
4.4 Marco conceptual de las políticas públicas en educación	80
4.5 Evaluación como política pública en el ámbito educativo	84
4.6 Influencia de las políticas de evaluación en la cultura profesional docente...	86
4.7 Conceptualización de la profesionalización docente.....	90
4.8 La investigación como componente de la práctica docente	93
Cierre del capítulo	98
Capítulo 5. Metodología.....	103
5.1 Paradigma de investigación: Interpretativo	104
5.2 Diseño metodológico: Teoría fundamentada	105
5.3 Contexto del estudio	107
5.4 Selección de participantes	109
5.5 Técnica: Entrevista semiestructurada	111
5.5.1 Instrumento: Guía de entrevista	113
5.6 Procedimiento para la recolección de datos	114
5.7 Estrategia de Análisis de Datos	115
5.8 Consideraciones Éticas	117
5.9 Criterios de Calidad de la Investigación.....	119
5.10 Limitaciones del Estudio	120
Cierre del Capítulo	122

Capítulo 6. Entre el mérito y la simulación: tensiones de la profesionalización docente en las escuelas normales	125
6.1 La cultura del estímulo: entre el reconocimiento y la simulación.....	126
6.1.1 <i>El estímulo como reconocimiento y como control</i>	128
6.1.2 <i>La “punititis” y la burocratización del mérito</i>	131
6.2 Las motivaciones docentes: entre la vocación, la presión y el reconocimiento	133
6.2.1 <i>La competencia entre colegas y la fragmentación del colectivo docente</i>	136
Cierre del capítulo	144
Capítulo 7. Identidad docente y evaluación institucional: tensiones, simulaciones y resistencias en las escuelas normales.....	149
7.1 Identidad investigadora emergente.....	149
7.2 Docencia como eje ético de la identidad	153
7.3 Trayectorias individuales y discontinuas.....	156
7.4 Evaluación como espejo institucional	159
7.5 Reconocimiento simbólico vs. exclusión estructural	165
Cierre del capítulo	167
Capítulo 8. Resistencias silenciosas: investigación y ética profesional en contextos de precariedad institucional.....	171
8.1 Investigación silenciosa y comunitaria.....	173
8.2 Investigación situada y transformadora.....	176
8.3 Ética situada.....	178
8.4 Humildad epistémica	181
Cierre del capítulo	182
Conclusiones.....	185
Bibliografía.....	199

Índice de tablas

Tabla 1	148
Tabla 2	169
Tabla 3	184

Introducción

La figura del profesor investigador en las escuelas normales públicas ha emergido como un constructo político e institucional que reconfigura la identidad profesional docente en el marco de reformas educativas orientadas por lógicas de mercado, meritocracia y estandarización. Esta transformación no es un hecho aislado, sino la culminación de un largo proceso histórico y político que ha redefinido el papel del normalismo en el proyecto de nación. Históricamente, la escuela normal ha transitado de ser el pilar de la integración social posrevolucionaria, dotando al maestro de un carácter casi apostólico en la etapa rural (Arnaut, 2004; Navarrete-Cazales, 2015), a convertirse en una institución de educación superior sujeta a las presiones de la modernización.

Este cambio se consolida en la etapa globalizadora o neoliberal (Villalvazo, 2016), que inicia formalmente en la década de los ochenta. La crisis económica y la adopción de políticas de ajuste estructural, impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024), redefinieron la educación como un instrumento para la competitividad económica y no solo como un derecho social. Es en este contexto que la profesionalización docente ha sido objeto de políticas que promueven la investigación como eje articulador del desarrollo profesional, sin considerar suficientemente las condiciones estructurales, culturales y éticas que configuran la práctica educativa en contextos normalistas.

Esta lógica de mercado se materializó en una serie de reformas que impactaron directamente en la labor docente. El primer hito fue la elevación de la educación normal al grado de licenciatura en 1984 (SEGOB, 1984b), una decisión que, si bien buscaba la

profesionalización del gremio docente, también impuso nuevas exigencias académicas, como la investigación y la difusión cultural, a un profesorado que no siempre contaba con el perfil o las condiciones para ello (Ducoing, 2014; Oikión, 2008). Posteriormente, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 profundizó la descentralización administrativa, pero reforzó el control curricular centralizado (Arnaut, 1998; Zorrilla, 2001), consolidando un modelo de *descentralización centralizada* que ponía a las normales en una doble subordinación: a la SEP y a las dinámicas político-sindicales (Tattoo, 2004; Ducoing, 2014).

La introducción de modelos basados en competencias (como el Plan 2012) y, crucialmente, la creación de sistemas nacionales de evaluación (como el INEE en 2013), establecieron el escenario para la implementación de políticas de estímulo. Estas políticas, materializadas en programas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), su sucesor, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Estímulo al Desempeño Docente (EDD) han introducido incentivos que, si bien ofrecen oportunidades de desarrollo académico, también generan tensiones profundas entre la vocación pedagógica, la ética profesional y las exigencias burocráticas de productividad.

La literatura académica ha documentado ampliamente esta transformación. Estudios como los de Del Cid (2020) confirman que estos programas reconfiguran la identidad docente hacia roles de investigación, modificando la asignación del tiempo y generando nuevas dinámicas laborales. Sin embargo, la misma literatura señala las dificultades de esta transición: la sobrecarga laboral, el exceso de burocracia (Ruiz y Gozalez, 2022) y el conflicto identitario entre la docencia y la investigación.

Es en este punto donde la presente investigación se ancla. Más allá de documentar los efectos *visibles* de los programas, este trabajo se sumerge en la *experiencia vivida* de los docentes. El análisis empírico revela que la cultura del estímulo ha transformado el reconocimiento profesional en una lógica de acumulación documental, la llamada *puntitis*, que desvirtúa el sentido pedagógico del trabajo docente y promueve prácticas de simulación institucional. Los docentes relatan cómo el mérito se convierte en un trámite, y la colaboración, en una guerra de puntos. La política, diseñada como un incentivo (Vedung, 2010), opera en la práctica como un dispositivo de control (Parsons, 2007) que premia el cumplimiento formal sobre la mejora sustantiva.

En este contexto, el problema central que aborda esta investigación radica en comprender cómo los docentes normalistas perciben, resignifican y resisten las políticas de profesionalización investigativa, en medio de condiciones laborales precarias, trayectorias discontinuas y una cultura institucional que privilegia el cumplimiento formal sobre el saber situado.

El vacío identificado no radica en la inexistencia de estudios sobre los programas de estímulo, sino en la falta de análisis profundos que conecten estas políticas con la dimensión ética y subjetiva de la práctica docente desde la voz de los protagonistas. El problema se agudiza al contrastar el deber ser de la política con la realidad de los sujetos. El sistema de evaluación impone un perfil ideal de docente: lineal, acumulativo, productivo y acreditado formalmente. Sin embargo, la realidad de los docentes normalistas es otra. Sus trayectorias individuales y discontinuas, marcadas por pausas, cambios de rumbo y aprendizajes informales, son penalizadas por un sistema que desvaloriza la experiencia en favor de la formalidad.

En esta disonancia, la identidad profesional se ve amenazada. El sistema genera una exclusión estructural que divide al profesorado entre los reconocidos (que se adaptan a la simulación) y los invisibles (cuyo compromiso ético no es puntuable). Es aquí donde emerge la tesis central de esta investigación: la tensión entre profesionalización y ética se convierte en una categoría analítica que permite explorar las contradicciones estructurales del sistema educativo y la agencia docente frente a modelos excluyentes.

La relevancia de esta investigación tiene sustento en la necesidad de visibilizar las voces de los docentes que laboran en las escuelas normales, quienes enfrentan procesos de profesionalización que no siempre reconocen sus saberes experienciales, éticos y comunitarios. En un momento en que las políticas educativas apelan a la revalorización docente y la autonomía profesional, resulta paradójico que los mecanismos de estímulo y evaluación sigan operando bajo lógicas de estandarización y control que fomentan la simulación.

Frente a un sistema que desvaloriza su práctica, los docentes no responden con una pasividad absoluta ni con una confrontación abierta, sino con resistencias silenciosas (Scott, 1990). Estas resistencias son actos micropolíticos de dignidad profesional. Al analizar sus percepciones, esta investigación contribuye a una reflexión crítica sobre la evaluación docente, la legitimidad de la investigación educativa situada y la posibilidad de construir modelos de profesionalización más inclusivos, éticos y contextualizados.

Para abordar la problemática descrita, estructuramos la investigación a partir de un objetivo general del cual se desprenden tres objetivos específicos, que encuentran su correspondencia en las preguntas de investigación.

El objetivo general es: Analizar las percepciones de docentes normalistas sobre las políticas de estímulo a la profesionalización investigativa, identificando sus implicaciones éticas, identitarias y pedagógicas. De ahí se desprenden los objetivos específicos:

1. Examinar las trayectorias profesionales de docentes participantes y no participantes en programas de estímulo, para comprender cómo estas trayectorias (lineales o discontinuas) influyen en la percepción de los mecanismos de evaluación y reconocimiento.
2. Identificar las tensiones entre la profesionalización formal (basada en el mérito, la productividad y la acumulación documental) y la ética profesional situada (basada en la vocación, el compromiso pedagógico y el saber experiencial).
3. Comprender las estrategias de resistencia, adaptación y resignificación que los docentes normalistas desarrollan frente a la lógica de la evaluación institucional y la cultura de la simulación.

Para lograr los objetivos, planteamos como pregunta general: ¿Cómo perciben los docentes normalistas las políticas de estímulo a la profesionalización investigativa y qué implicaciones éticas e identitarias emergen de estas políticas en su práctica cotidiana? De ésta se derivan las preguntas específicas:

- ¿De qué manera las trayectorias profesionales discontinuas de los docentes entran en conflicto con los perfiles ideales promovidos por los sistemas de evaluación?
- ¿Cómo se manifiesta la tensión entre la búsqueda de reconocimiento (mérito) y la necesidad de simular para cumplir con los indicadores burocráticos?
- ¿Qué estrategias de resistencia silenciosa desarrollan los docentes para preservar su autonomía, su ética profesional y el sentido pedagógico de su labor?

Para dar respuesta a estas interrogantes desde la complejidad requerida planteamos un andamiaje conceptual interdisciplinario para analizar el fenómeno, sostenido en cuatro pilares:

1. La percepción como construcción social (psicología social): Lejos de ser una opinión individual, la percepción se entiende como una construcción colectiva. Retomando a Morales et al. (2007) y Myers (2003), se utilizan conceptos como la atribución causal y la categorización para entender cómo los docentes, como grupo, interpretan y dan sentido a las políticas. Esto explica por qué una política de estímulo es percibida colectivamente como control o simulación.
2. Las políticas públicas como instrumentos de intervención (ciencia política): Las políticas de estímulo no son neutras. Siguiendo a Parsons (2007), se analizan como un ciclo donde la construcción social del problema (la supuesta falta de calidad docente) justifica la intervención. La tipología de Vedung (2010) es crucial, pues permite analizar los programas de estímulo (PRODEP, SNI, EDD)¹ como *carrots* (incentivos) que, al estar condicionados a una evaluación estandarizada, operan subjetivamente como *sticks* (castigos), generando efectos no deseados como la simulación y la competencia.
3. La profesionalización como saber situado (sociología de la profesión): Este pilar ofrece el contrapunto crítico a la visión de la política pública. Frente al modelo burocrático de profesionalización (basado en indicadores), se recurre a Maurice Tardif y Francisco Imbernón. Tardif (2004) permite revalorizar los saberes docentes

¹ Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), SNI (Sistema Nacional de Investigadores), Estímulo al Desempeño Docente (EDD)

como un cuerpo de conocimiento legítimo construido desde la experiencia (saber situado). Imbernón (2007) define la profesionalización auténtica no como acumulación individual, sino como el desarrollo de una *cultura profesional colaborativa*. Este marco permite analizar la disonancia entre el modelo de profesionalización que impone la política y el modelo que reclaman los docentes desde su práctica ética.

4. La motivación como dimensión subjetiva (psicología): Para comprender cómo navegan los individuos estas tensiones estructurales, se incorpora el modelo de motivaciones sociales de McClelland (2009). Las necesidades de logro, afiliación y poder ayudan a explicar por qué, ante la misma política, algunos docentes se alinean (buscando el logro medible), otros se fragmentan (la necesidad de afiliación se rompe por la competencia) y otros resisten (ejerciendo un poder ético o liderazgo pedagógico).

Para el diseño de la investigación se utilizaron elementos de la Teoría Fundamentada, debido a su naturaleza inductiva, permitiendo que la teoría emergiera *desde* las voces de los docentes. Este análisis facilitó la identificación de las categorías que estructuran los capítulos de resultados y condujo a la identificación de la categoría central emergente: la tensión profesionalización–ética. Esta categoría sintetiza las contradicciones fundamentales entre el modelo institucional de estímulo, basado en la cuantificación y la desconfianza, y las prácticas docentes que se sostienen en el compromiso pedagógico, la resistencia crítica y la ética profesional situada.

El documento está organizado en ocho capítulos y las conclusiones, siguiendo una lógica que va de lo general a lo particular: del contexto histórico-político al análisis profundo

de la experiencia subjetiva. En el capítulo 1 se establecen las raíces profundas del normalismo, analizando la evolución de las escuelas normales, desde su rol fundacional en el México posrevolucionario (etapa rural), pasando por su consolidación en la educación urbana capitalista, hasta su inserción en la etapa globalizadora o neoliberal. Este recorrido es esencial para comprender la cultura e identidad normalista que hoy se ve interpelada por las reformas.

El capítulo 2 cierra el contexto al analizar cómo las reformas educativas, desde 1984 hasta el Plan 2022, han reconfigurado el trabajo del profesorado normalista, ampliando sus responsabilidades sin mejorar las condiciones institucionales. Examina la transición al nivel superior, la modernización y los planes 1997, 2012 y 2018, que incrementaron carga académica y exigencias de evaluación. También se aborda el codiseño curricular y los programas EDD, PRODEP y SNI, mostrando avances limitados y persistentes tensiones entre profesionalización, precariedad y resistencia docente .

En el capítulo 3 se realiza una revisión sistemática de la literatura nacional e internacional sobre el impacto de los programas de estímulo en la educación superior. El capítulo concluye identificando un vacío en la investigación: la necesidad de estudios cualitativos profundos que exploren la percepción y la respuesta ética de los docentes, más allá de los indicadores cuantitativos de productividad.

El capítulo 4 presenta el andamiaje conceptual interdisciplinario que sustenta la investigación. Articula la psicología social (Morales et al.2007; Myers,2003) para entender la percepción; la ciencia política (Parsons, 2007; Vedung, 2010) para analizar la evaluación como instrumento de poder; la sociología de la profesión (Tardif, 2004; Imbernón, 2007) para

definir la profesionalización auténtica; y la psicología de la motivación (McClelland, 2009) para explorar la respuesta subjetiva.

En el capítulo 5 se describe el diseño de la investigación, justificando la elección del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada. Se detalla el proceso de selección de los 12 participantes en escuelas normales públicas de los estados de Morelos, Guerrero, Hidalgo y Tlaxcala; la aplicación de las entrevistas semiestructuradas y el proceso de análisis de datos (codificación abierta, axial y selectiva) que permitió la emergencia de las categorías centrales.

Los capítulos 6 al 8 muestran el análisis de resultados. Se aborda la categoría de la simulación como respuesta adaptativa a la cultura del estímulo; se exploran las percepciones docentes sobre la burocratización del mérito, la *puntitis*, y cómo esta lógica instrumental genera la fragmentación del colectivo docente, transformando la colaboración en una guerra de puntos. También expone cómo el sistema de evaluación opera como un espejo institucional que impone un perfil homogéneo, generando exclusión estructural para aquellos con trayectorias discontinuas o saberes situados. Asimismo, se analiza la emergencia de la identidad investigadora y la docencia como eje ético en respuesta a esta presión. Por último, se documentan las estrategias micropolíticas que los profesores emplean para no sucumbir a la simulación. Estas incluyen la investigación silenciosa y comunitaria (centrada en el aula, no en el puntaje), la evaluación ética (filtrando las exigencias burocráticas) y la humildad epistémica (como acto de colaboración frente a la competencia).

En las conclusiones se sintetizan los hallazgos de la investigación, retomando la categoría central de la tensión profesionalización-ética. Se responden las preguntas de investigación y se verifica el cumplimiento de los objetivos, articulando los hallazgos

empíricos con el marco teórico. También, se proponen una serie de reflexiones y alternativas para la construcción de políticas de profesionalización y evaluación más éticas, situadas e inclusivas, que revaloren el saber y la experiencia del profesorado que labora en las escuelas normales.

Capítulo 1. Desarrollo histórico de la educación normal en México

Las escuelas normales surgieron como instituciones dedicadas a la preparación de docentes para la educación básica (Arnaut, 2004; Ducoing, 2014; Tatto, 2004), y han tenido un papel central en la formación del magisterio nacional, adaptándose a los nuevos requerimientos y configurándose como espacios estratégicos de intervención estatal. Su desarrollo histórico evidencia un proceso de resistencia y adaptación frente a las políticas gubernamentales (Arnaut, 2004; Ducoing, 2014).

En el México independiente, la educación se enfocaba en alfabetizar a la población, en especial a los sectores marginados, porque representaba un medio para fomentar la integración social, el desarrollo económico y la consolidación de la identidad nacional (Ávila, 2017; Ducoing, 2014). Con la fundación de la Compañía Lancasteriana, en 1822, se introdujo un método de enseñanza mutua donde los alumnos avanzados ayudaban a instruir a sus compañeros más jóvenes, con el fin de difundir la educación básica de manera eficiente. Esta formación inicial de docentes era rudimentaria y limitada, centrada en enseñar a leer, escribir y realizar cálculos básicos, sin una estructura formal de profesionalización (Lafarga, 2012).

Durante el Porfiriato, la educación comenzó a institucionalizarse y a adquirir un enfoque más formal y estructurado. Por ello, se fundaron las escuelas normales para cubrir la necesidad de formar maestros para el sistema educativo del país. Ducoing (2014) afirma que en esa época se tenía la idea de que la educación sería el medio para el progreso y la transformación de la sociedad, desterraría el fanatismo, las supersticiones y las creencias originadas por la ignorancia y el analfabetismo. También se buscaba homogeneizar la identidad nacionalista de los mexicanos. En este contexto, las escuelas normales se convirtieron en el principal medio de formación de maestros, encargadas de establecer los

cuadros de profesionales capacitados para atender las demandas de la población a través de la educación básica.

Posteriormente, la educación normal transitó por *tres etapas*. La Primera Etapa se denomina *Rural* o *Posrevolucionaria*, que abarca el periodo de 1921 a 1940; la Segunda Etapa, *Urbana Capitalista*, se desarrolló de 1940 a 1976; la Tercera Etapa, conocida como *Globalizadora* o *Neoliberal*, inició en 1976 y continúa hasta la actualidad. En cada una de estas etapas la educación normal ha sido objeto de cambios que han reconfigurado su funcionamiento (Villalvazo, 2016; Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024).

1.1 Etapa rural o posrevolucionaria

Después de la Revolución Mexicana, el país enfrentaba el desafío de institucionalizar los principios revolucionarios en un ambiente de inestabilidad política y conflictos entre facciones (Delgado, 2015). En medio de la consolidación del Estado y la redefinición del modelo político y económico, la educación se concibió como un mecanismo para homogeneizar la cultura y fomentar la integración nacional. Para ello, se planteó la creación de un sistema educativo que unificara al país y formara ciudadanos leales al nuevo régimen (Navarrete-Cazales, 2015).

En ese contexto, se estableció que la enseñanza debía ser laica y gratuita. Se prohibió la intervención de corporaciones religiosas en la educación primaria y se aseguró la supervisión estatal de las escuelas particulares (Cámara de Diputados, 2025; Melgar, 1998). El impulso del proyecto educativo, con énfasis en la educación rural, respondía a la necesidad de reducir las desigualdades entre el campo y la ciudad, por lo que la política educativa tuvo como eje central a “la enseñanza primaria para alfabetizar al pueblo con elementos básicos

de lectura, escritura y matemáticas, estableciendo numerosas escuelas rurales o Casas de Pueblo” (González, 2014, p. 65).

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, (Delgado, 2015), logró centralizar la educación con el objetivo de “darle unidad al proyecto educativo de la revolución [...] y fortalecer la enseñanza” (Melgar, 1998, p. 461). También impulsó el desarrollo de la infraestructura escolar y el establecimiento de la educación como un derecho accesible a todos los sectores de la población (Arnaut, 2004). Bajo la dirección de Vasconcelos, las escuelas normales rurales adquirieron gran relevancia, al ser las responsables de formar a los docentes que llevarían la educación a las zonas rurales.

En este periodo “se establecieron las primeras dos Normales rurales, una en Tacámbaro, Michoacán y la otra en Molango, estado de Hidalgo, posteriormente la normal rural de Acámbaro en Guanajuato e Izúcar de Matamoros en Puebla” (González, 2014, p. 64). Navarrete-Cazales (2015) afirma que el objetivo de estas instituciones era:

la concientización y participación social de quienes se formaban en estos planteles, que desde sus inicios adoptaron el esquema de la defensa de la educación pública como un derecho popular y sobre todo como un derecho de los más pobres, empleando la educación como una herramienta fundamental para el entendimiento de la realidad social y la posibilidad de su transformación (pp. 21-22).

Con la creación de las escuelas normales se pretendía que la educación rural, además de enseñar a leer y escribir, promoviera el desarrollo social y productivo en las comunidades campesinas.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por expandir la educación, la escasez de maestros representó un obstáculo significativo, especialmente en las áreas rurales. Esto se debía a que los docentes preferían concentrarse en las ciudades principales, tanto a nivel nacional como estatal. Ante esta situación, el proceso de selección de maestros para las zonas rurales consideró a aquellos con conocimiento local y capacidad de liderazgo comunitario, en lugar de aquellos con mayor nivel educativo (Arnaut, 1998, citado en González, 2014). Como resultado, la mayoría de los docentes solo contaban con una formación básica de primaria elemental, que consistía en cuatro años de estudio (Navarrete-Cazales, 2015).

Por otra parte, la creación de la Escuela Normal Superior, en 1921, respondió a un proyecto político y cultural alineado con las aspiraciones educativas de la época que buscaba:

la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por: la unidad, la científicidad, el pragmatismo, la secularidad entre otros (Navarrete-Cazales, 2025, p. 21).

Esta situación generó una marcada distinción entre los maestros que trabajaban en zonas rurales y aquellos que lo hacían en áreas urbanas. Los docentes urbanos, en su mayoría egresados de escuelas normales, poseían niveles educativos más altos y eran percibidos como conservadores, mostrando resistencia a la adopción de nuevas metodologías de enseñanza (Navarrete-Cazales, 2015). En contraste, los maestros rurales, considerados como figuras revolucionarias, abogaban por la educación popular y se identificaban con los ideales del nuevo régimen (González, 2014).

De esta manera, la consolidación de las escuelas normales permitió establecer un modelo de formación centrado en la preparación técnica de los docentes para atender las necesidades básicas de la educación (Tatto, 2004). Arnaut (2004) afirma que, con la Revolución Mexicana y la creación de la SEP, la formación docente se orientó hacia una educación rural y socialista, que buscaba, además de enseñar a leer y escribir, integrar a las comunidades marginadas al proyecto nacional, que fortaleciera la unidad y fomentara una identidad compartida (Mar y Meza, 2014). Para el Estado, alfabetizar a los marginados significaba abrir las puertas al desarrollo económico, al preparar mano de obra calificada, capaz de contribuir activamente al crecimiento del país.

Hasta 1940, la educación mexicana se centraba en las zonas rurales, porque allí se concentraba casi el 80% de la población. Villalvazo (2016) afirma que los planes, programas y asignaturas giraban en torno al trabajo y las necesidades de las personas del campo. Por lo tanto, las políticas del gobierno estaban orientadas a atender las necesidades del sector agrícola.

En este sentido, el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) llevó a cabo la reforma agraria, que “incluía el establecimiento de un sistema educativo que permitiera la formación de profesionales técnicos para el desarrollo de los ejidos” (Navarrete-Cazales, 2015, p. 22). También se llevó a cabo la primera reforma al Artículo 3° constitucional, descrita por Melgar (1998) como “la respuesta de la Revolución triunfante a los reclamos populares de reivindicación social” (p. 461). Esta modificación estableció que “La educación será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios [...] Sólo el Estado – Federación, Estados, Municipios – impartirá educación primaria, secundaria y normal” (Cámara de Diputados, 2025, p. 1).

Como consecuencia, en 1936, las Escuelas Normales Rurales se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas, con un plan de estudios de tres años, posterior a la primaria completa. La formación consistía en dos años dedicados a estudios y prácticas agrícolas y uno a materias profesionales (Navarrete-Cazales, 2015). Esta formación tenía la intención de que la escuela rural capacitara al campesino “para administrar sus tierras, defender sus derechos y luchar contra las fuerzas conservadoras” (Loyo 1985, citado en González, 2014). Paralelamente, la Escuela Nacional de Maestros incorporó el socialismo en sus programas, organizando las asignaturas en tres áreas principales: naturaleza, trabajo y sociedad (Navarrete-Cazales, 2015).

González (2014) afirma que la educación socialista tenía como finalidad emancipar al estudiante de los saberes considerados innecesarios o perjudiciales, propios de la escuela burguesa, sustituyéndolos por conocimientos esenciales que le permitieran desempeñarse como un trabajador competente y consciente de sus derechos. Esta propuesta educativa tomaba como referente las corrientes pedagógicas sociales y laborales desarrolladas por pensadores como Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, Kerschensteiner, Natorp y John Dewey.

El periodo posrevolucionario concluyó con un enfoque que enfatizaba la igualdad de oportunidades educativas, la educación basada en el trabajo y la consolidación de la educación socialista como principio rector de la enseñanza en México. Así, el normalismo evolucionó para responder a las nuevas exigencias de un Estado que impedía la intervención o apoyo económico de asociaciones religiosas en las escuelas primarias, secundarias o normales (Melgar, 1998) con la intención de formar ciudadanos comprometidos con la transformación social a través de la educación.

El proyecto educativo de esta etapa adoptó diversas formas de implementación, pero en todas ellas prevaleció un eje organizador común: la justicia social. En un primer momento este principio se entendió como un mecanismo de redención de los sectores oprimidos. Posteriormente, se concibió como un derecho inherente de todos los mexicanos para garantizar su acceso a una vida digna dentro de un marco político y jurídico de derechos individuales y sociales (Yuren, 2013). De esta manera, la educación se definió como un proceso destinado a liberar energías, socializar y capacitar para el trabajo productivo, así como un instrumento de movilidad social, concientización y dignificación (Ducoing, 2014).

Bajo este enfoque, la figura del docente normalista adquirió un carácter casi apostólico, dotado de un sentido místico-cultural que lo posicionaba como el principal agente de transformación social en comunidades rurales y urbanas (Ducoing, 2014; Navarrete-Cazales, 2015). Como resultado, la formación docente comenzó a perfilarse como un espacio de formación ideológica y técnica, que inculcaba principios de libertad, laicidad y gratuidad dentro de un proyecto educativo nacionalista y popular, abierto a la influencia de la cultura universal.

1.1.1 Modelos educativos de la etapa rural o posrevolucionaria

Zorrilla (2001) identifica tres modelos educativos fundamentales en el periodo posrevolucionario:

1. Entre 1921 y 1924 se ubica el proyecto de educación nacionalista de José Vasconcelos, ligado a la creación de la SEP.

2. Los proyectos de educación rural e indígena surgidos del proyecto de Vasconcelos y de otros dinamismos derivados de la Revolución. Sus protagonistas fueron las primeras generaciones de maestros rurales y el proyecto se extendió de 1921 a 1942.
3. El proyecto de educación socialista, de 1934 a 1942, que impulsó la educación técnica y rural (p. 14)

Algunos modelos se dieron de forma paralela y se articularon a partir de la promulgación de la Constitución de 1917, especialmente del Artículo 3° que colocó a la educación pública como eje estratégico para la construcción de ciudadanía, la unidad nacional y el control ideológico del Estado.

En el caso del modelo vasconcelista, su orientación nacionalista respondió a la necesidad de fundar una nueva identidad cultural posrevolucionaria, cimentada en una educación laica, gratuita y estatal (González, 2014; Navarrete-Cazales, 2015). También sentó las bases institucionales de la política educativa moderna en México, que fue un punto clave en el desarrollo inicial de las escuelas normales rurales, concebidas como instrumentos de integración territorial y social de los sectores campesinos.

El segundo modelo permitió dar continuidad al primero. Se buscó la expansión de la educación rural e indígena, cuyo objetivo era reducir la brecha entre el campo y la ciudad. Estuvo protagonizado por las primeras generaciones de maestros rurales, cuya formación respondía a una vocación política orientada a la transformación de las comunidades a través de la educación (González, 2014).

El tercer modelo, que correspondía a la educación socialista, representó una radicalización del papel del Estado en materia educativa. A partir de la reforma constitucional

de 1934, se institucionalizó una visión educativa orientada a la justicia social, la organización colectiva y el trabajo productivo. Este modelo buscó reconfigurar la función educativa al excluir toda influencia religiosa e incorporar contenidos vinculados con la producción, la ciencia y la conciencia de clase (Navarrete-Cazales, 2015).

Estos tres modelos no deben entenderse como etapas aisladas. Se trata diferentes momentos que forman parte de una misma lógica de intervención estatal sobre el sistema educativo, marcado por el contexto político, los desafíos sociales y los objetivos ideológicos del régimen en turno. Se trata de un esfuerzo del Estado por definir el tipo de ciudadanía y de sociedad que se pretendía construir a través de la educación pública.

Podemos observar que el Estado posrevolucionario utilizó la educación y, particularmente, la formación docente a través de las escuelas normales, como un instrumento de consolidación política, de control social y de transformación cultural. A través de estas políticas educativas, el normalismo fue configurándose como una pieza central del proyecto de nación, en el cual los maestros tomaron un papel protagónico en la reconstrucción del país como alfabetizadores, agentes comunitarios, promotores del desarrollo y defensores de una pedagogía popular, laica y nacionalista (González, 2014).

Esta configuración del normalismo, como eje estratégico del proyecto de nación, tuvo un impacto directo y profundo en los formadores de formadores. Estos docentes se posicionaron como actores estratégicos, encargados de capacitar técnicamente a los futuros maestros y de moldear subjetividades alineadas con los fines políticos del Estado. De esta manera, la práctica formativa se convirtió en un espacio de reproducción y legitimación ideológica (Cruz, 2014), pero también, en ciertos contextos, de resistencia y disputa.

1.2 La educación urbana capitalista

El cambio en la orientación ideológica del gobierno marcó el fin de la educación socialista y la moderación del contenido ideológico en los planes de estudio de primaria. También buscó la unificación de los programas de las escuelas normales federales, rurales y urbanas. Navarrete-Cazales (2015) sostiene que, en este período, la formación de docentes adquirió un carácter estratégico, lo que llevó a la institucionalización y diversificación de la educación normal.

En este contexto, la SEP reorientó la labor docente hacia un enfoque centrado en los contenidos tradicionales, como la lectoescritura, el cálculo y la historia cívica (Navarrete-Cazales, 2015). Esta transformación representó un cambio profundo para los maestros rurales, quienes debieron adaptar su función pedagógica al nuevo contexto político, nacional y local, viendo limitada su participación social, en un momento en el que el gobierno impulsaba una campaña nacional de alfabetización como mecanismo de cohesión social (González, 2014).

En otro tenor, en 1943 se fundó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el objetivo de unificar al magisterio y respaldar al Estado en sus esfuerzos por consolidar un sistema educativo nacional. El SNTE, inicialmente concebido como una organización gremial autónoma, se subordinó al control del Partido de la Revolución Mexicana (PRM). Así, tras la renuncia de su primer secretario general, en 1945, el sindicato dejó de representar de forma independiente los intereses del magisterio y comenzó a operar como una estructura corporativa al servicio del régimen. A pesar de estar conformado principalmente por egresados de escuelas normales, el SNTE fue utilizado por el Estado

como un mecanismo de control político, gestión clientelar y canalización del descontento gremial (Ávila, 2017).

La relevancia del SNTE en la política educativa ha sido clave. Su cercanía con el poder le permitió incidir directamente en la implementación de reformas, en la definición de planes y programas de estudio, y en la formación de docentes. De esta manera, se convirtió en un organismo estratégico en la configuración del sistema educativo mexicano, como un canal de negociación y como un instrumento de legitimación de las decisiones gubernamentales (Ducoing, 2014).

Al inicio de este periodo, el 76% del magisterio federal y el 86% de los maestros rurales carecían de título. Solo 50% de los docentes tenía estudios de primaria, 19% estudios parciales de secundaria, 19 % eran egresados de las Normales Rurales y 12 % eran egresados de Escuelas Normales de plan completo (Navarrete-Cazales, 2015). Por lo tanto, debido al bajo nivel de escolaridad del magisterio en funciones, el gobierno emprendió acciones para regularizar la situación profesional de los maestros sin título. Así, en 1944, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con el fin de regularizar su situación profesional y formar docentes que respondieran a los contenidos clásicos de la educación² (González, 2014; Navarrete-Cazales, 2015).

En 1946, la reforma del artículo 3º constitucional marcó un cambio de paradigma en la política educativa de México tras el fin de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la

² Se consideraban la lectura, escritura y aritmética como el núcleo de la escolaridad elemental. Se integraban también nociones de historia patria, civismo y geografía, orientadas a consolidar la identidad nacional y promover la integración social del país después de la Revolución Mexicana (González, 2014; Navarrete-Cazales, 2015). Además, la formación docente incluía principios de pedagogía y didáctica tradicional, basados en la disciplina, la memorización (Ducoing, 2014), los cuales se consideraban adecuados para garantizar la homogeneidad y el control del proceso educativo.

Guerra Fría. Durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946–1952), el país entró en una etapa de modernización orientada a la unidad nacional, la industrialización y la tecnificación de la educación (Delgado, 2015). La intención de consolidar una educación socialista fue sustituida por un enfoque humanista, centrado en la democracia y el desarrollo nacional, alineado con la estrategia del Estado, que se convirtió en “el eje alrededor del cual giraron los demás proyectos nacionales” (Melgar, 1998, p. 462).

La reforma de 1946 no se limitó a definir la democracia a una norma jurídica, sino como una forma de vida orientada al mejoramiento integral de la sociedad. En este contexto, la educación adquirió una relevancia estratégica como instrumento para consolidar valores fundamentales como la dignidad humana, la cohesión familiar y el bien común (Melgar, 1998).

La articulación entre la Constitución Mexicana y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 muestra que, en ese momento histórico, México se insertó en una corriente global que entendía la educación como un derecho humano esencial y como un vehículo de transformación social. Por lo tanto, el cambio que debió afrontar el normalismo no solo respondió a una necesidad interna de modernización y control estatal, sino también a un contexto global en el que la educación comenzaba a reconocerse como un factor esencial para la construcción de sociedades democráticas y justas (Melgar, 1998).

Posteriormente, el Plan de Once Años (1959-1970), establecido por Jaime Torres Bodet, colocó nuevamente en el centro la necesidad de formar maestros capacitados. Este enfoque impulsó la construcción de nuevas escuelas normales, la apertura de grados completos en zonas rurales y la creación de los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) (Navarrete-Cazales, 2015; Tatto, 2004). Los CREN se concibieron como escuelas

piloto con planes de estudio reformados, orientados al fortalecimiento académico, ético y profesional del magisterio.

Uno de los cambios más relevantes fue la separación formal entre la educación secundaria y la formación normalista. A partir de 1961 las escuelas normales comenzaron a exigir el diploma de secundaria como requisito de ingreso, lo que las ubicó en el nivel medio superior, con una duración de seis semestres, equivalente a la formación técnica o subprofesional (Ducoing, 2014; Mar y Meza, 2014).

De acuerdo con Ducoing (2014) y Mar y Meza (2014), esta separación no solo tuvo implicaciones administrativas, sino que debió haber incidido directamente en la manera en la que se concebía y se enseñaba en las escuelas normales. Al redefinirse la ubicación en el sistema educativo (ahora como parte del nivel medio superior), se esperaba una transformación en los contenidos, enfoques pedagógicos y nivel de exigencia académica. Sin embargo, a pesar de estos ajustes estructurales, la formación docente permanecía anclada a un modelo tradicional, caracterizado por una desvinculación entre teoría y práctica, centrado en métodos expositivos y reproductivos, lo que limitaba el impacto real de las reformas sobre las prácticas formativas del profesorado (Ducoing, 2014; Tatto, 2004). Así, mientras en el discurso se promovía la profesionalización del magisterio, en la práctica persistían formas pedagógicas heredadas que no lograban responder plenamente a las demandas sociales y educativas.

Posteriormente, durante la administración de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), la SEP experimentó una modernización en su estructura, resultando en una nueva organización interna que incluyó la subsecretaría de educación primaria y normal. Esta nueva instancia permitió atender de manera específica las problemáticas y necesidades de la

educación básica y de la formación inicial docente, otorgándoles un lugar prioritario dentro de la política educativa (Navarrete-Cazales, 2015). La reestructuración implicó una mayor institucionalización del trabajo dirigido a las escuelas normales, al facilitar la planeación, coordinación y evaluación diferenciada de este nivel formativo y al articularlo con otras políticas de profesionalización del magisterio.

Asimismo, la Ley Federal de Educación de 1973 estableció que la educación superior incluía a la educación normal, en todos sus grados y especialidades. Sin embargo, en la práctica, las escuelas normales no estaban facultadas para otorgar títulos de licenciatura a sus egresados (SEGOB, 1973). Por lo tanto, en 1975 se implementaron políticas orientadas a la profesionalización del magisterio mediante dos acciones:

1. La oferta de una licenciatura para los maestros en servicio y
2. La reforma de la normal básica (Ducoing, 2014).

En este contexto, una de las políticas educativas enfocadas en ofrecer formación superior a los maestros en ejercicio fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en 1978 (SEP, 1978; Ducoing, 2014). Mediante esquemas flexibles y programas diseñados específicamente para sus condiciones laborales, se facilitó que los docentes en servicio obtuvieran el título de licenciatura.

El SNTE, que en ese momento participaba activamente en la formulación de políticas educativas, impulsó la integración de la UPN a la red de escuelas normales, con el fin de mantener el control sindical sobre la formación docente. Esta intención respondía a la lógica de consolidar un proyecto sindical que incidiera en las condiciones laborales, en los contenidos y en las estructuras de su formación inicial y continua (Tatto, 2004). Sin embargo,

la SEP optó por organizar a la UPN bajo un modelo institucional distinto, que difería del esquema tradicional de formación normalista (Ducoing, 2014).

La decisión de la SEP fue interpretada por el SNTE como un acto de exclusión, por lo que respondió impidiendo que los egresados de la UPN accedieran a plazas docentes en educación básica. Tatto (2004) señala que:

La falta de apoyo del sindicato a los graduados de la UPN, en relación con los puestos de trabajo, en efecto sabotó la misión de la universidad prevista por el gobierno, y aseguraba que el nivel de preparación de aquellos maestros que permanecían en las escuelas siguiera igual (p. 100).

Esta situación no solo evidenció el control del sindicato sobre los mecanismos de asignación de plazas, sino que también contribuyó a que las escuelas normales mantuvieran su hegemonía en la formación de docentes, particularmente por su vínculo histórico con el SNTE y su papel legitimado dentro del aparato educativo estatal. Esta coyuntura garantizó que los egresados de las escuelas normales obtuvieran las plazas docentes, relegando a la UPN a un papel complementario o marginal en la estructura del sistema educativo nacional (Ducoing, 2014; Tatto, 2004).

1.2.1 Modelos educativos de la etapa urbana capitalista

En la etapa urbana capitalista, Zorrilla (2001) identifica dos modelos educativos fundamentales. El primero se desarrolló entre 1940 y 1958. Se denominó modelo de unidad nacional e implicó la supresión del modelo de educación socialista, sentando las bases para el crecimiento del sistema educativo bajo una orientación urbana y centralizada. En esta etapa la política educativa se enfocó en consolidar una identidad nacional homogénea,

promoviendo valores cívicos y una pedagogía alineada con los intereses del Estado posrevolucionario.

El segundo modelo corresponde al Plan de Once Años, concebido como una política transexenal. Se distinguió por un incremento en el gasto público destinado a la educación, así como por una significativa expansión de la cobertura en educación primaria. Entre sus acciones más relevantes destaca la implementación de los libros de texto gratuitos para todos los estudiantes de nivel primario y de una política de amplio impacto social que aún continúa vigente.

La transformación del normalismo en este periodo respondió a la necesidad interna de profesionalización y modernización de la formación docente, así como a la intención del Estado de utilizar la educación como un instrumento de legitimación política y cohesión social. En este sentido, la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1944, la federalización de la enseñanza primaria y normal y la creación de la Junta Nacional de Educación Normal en 1954, son acciones que reflejan el esfuerzo estatal por fortalecer la institucionalidad del normalismo y reconfigurar el papel del magisterio como agente del desarrollo nacional (González, 2014; Tatto, 2004).

Los proyectos se articulan con el tránsito hacia un modelo de educación urbana capitalista que, sustentado en la reforma constitucional de 1946, impulsó la institucionalización, diversificación y tecnificación del normalismo mexicano. Bajo esta lógica, el papel de las escuelas normales se redefinió no solo en términos académicos, sino también como espacios de reproducción ideológica, encargados de formar docentes que respondieran al nuevo proyecto de nación (Zorrilla, 2001).

1.3 Etapa globalizadora o neoliberal

Entre 1980 y 2024, la educación en México transitó por diversos cambios impulsados por transformaciones económicas, políticas y sociales. Estos cambios condicionaron las reformas en educación básica y en la formación docente. La década de los ochenta marcó el inicio de la inserción de la educación en el marco del modelo neoliberal; este cambio se produjo en un contexto de crisis económica, desencadenada por la caída de los precios del petróleo, el endeudamiento externo y la desregulación financiera (Delgado, 2015). A partir de entonces, el Estado mexicano adoptó políticas de ajuste estructural promovidas por organismos financieros internacionales, subordinando áreas clave, como la educación, a los intereses del capital transnacional (Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024; Villalvazo, 2016).

En este contexto, la educación se redefinió bajo una lógica de mercado. Como afirma Villalvazo (2016), la inserción de México en la globalización y la transnacionalización del capital transformó el papel de la educación, que pasó de ser un derecho social a convertirse en un instrumento funcional para mejorar la competitividad económica. Esta nueva orientación se ve reflejado en el Programa de Modernización Educativa (SEGOB, 1990), cuyo objetivo fue adaptar el sistema educativo a las exigencias del nuevo orden económico, mediante acciones como la descentralización administrativa, la focalización del gasto, la creación de mecanismos de evaluación por resultados y la apertura a la participación del sector privado (Zorrilla, 2001).

En ese sentido, González Ruiz (2023, citado en Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024) señala que estas reformas fueron impulsadas, principalmente, por el Banco Mundial y la OCDE, presentándose como recomendaciones técnicas. El Banco

Mundial propuso directrices como la vinculación entre la educación y el mercado laboral, el financiamiento condicionado al rendimiento, la diversificación de la educación superior mediante la expansión de instituciones privadas y la implementación de sistemas de evaluación estandarizada para docentes y estudiantes. Por su parte, la OCDE enfatizó en la profesionalización de la función directiva, la evaluación docente con base en concursos y méritos, y el fortalecimiento de los consejos escolares como mecanismos de participación social (Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024). En conjunto, estas directrices consolidaron un modelo educativo centrado en la eficiencia, la productividad y la rendición de cuentas (INEE, 2016).

La etapa neoliberal del sistema educativo mexicano se hizo evidente en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992 por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE (DOF, 1992). Este acuerdo institucionalizó la descentralización educativa, transfiriendo a los estados la responsabilidad operativa de la educación básica y de la formación docente, aunque el control normativo y financiero clave permaneció en manos del gobierno federal (Arnaut, 1998), configurando lo que Zorrilla (2001) denominó una *descentralización centralizada*.

Para los docentes de las escuelas normales, encargados de la formación inicial del magisterio, este contexto supuso una reconfiguración de su rol y de sus condiciones de trabajo. La reforma trasladó a las normales la responsabilidad de formar docentes en un marco curricular nacional estandarizado, bajo nuevas exigencias de evaluación, competencia institucional y articulación con el sector productivo (Ducoing, 2014). A su vez, la implementación de programas, como el Programa Nacional para la Actualización Permanente (PRONAP) y la Carrera Magisterial, introdujeron criterios meritocráticos en la

formación continua de los docentes de educación básica (Tatto, 2004), lo que incidió en las prácticas pedagógicas y en la organización del trabajo docente en las escuelas normales.

En este proceso de transformación educativa, impulsado por el modelo neoliberal, surgió la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en 1979. Ávila (2017) afirma que, desde su creación, la CNTE representa no solo una expresión de disidencia sindical, sino también la continuidad de una tradición pedagógica normalista al asumir una postura crítica a las reformas educativas estandarizadas, defendiendo una formación docente contextualizada, democrática y comprometida con las comunidades. La participación de los normalistas en el sindicalismo disidente ha sido clave para visibilizar las tensiones entre el discurso de calidad impulsado por el mercado y las prácticas pedagógicas situadas en la realidad escolar cotidiana.

En este contexto, el gobierno de José López Portillo (1976-1982) se caracterizó por la expansión del gasto público financiado, así como por los primeros signos de crisis económica (Delgado, 2015). Arnaut (1998) afirma que la política educativa de este presidente tenía como objetivo:

el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, mediante la reforma de dos aspectos cruciales: el sistema de formación de maestros (la transformación de la enseñanza normal y la creación de la Universidad Pedagógica) y el sistema de control y evaluación del trabajo docente (la desconcentración administrativa de la SEP) (p. 267).

Sin embargo, la modificación del Artículo 3º de 1980 solo incorporó disposiciones clave que garantizaron la autonomía universitaria (Melgar, 1998).

En cuanto a las escuelas normales, la reforma representó un paso previo a la transformación más profunda, que ocurriría en 1984, porque permitió sentar las bases para la profesionalización del magisterio y la integración de estas instituciones al sistema de educación superior. No obstante, la centralización de la educación normal seguía siendo un rasgo distintivo del subsistema, lo que limitaba su autonomía y mantenía su vinculación directa con los lineamientos establecidos por la SEP (Ducoing, 2014).

Esta reforma contribuyó a la consolidación de la idea según la cual la educación debía estar orientada a la formación de ciudadanos con un enfoque técnico y científico, alineada con los principios de modernización económica (Tatto, 2004). Sin embargo, también generó tensiones dentro del normalismo debido a que las escuelas normales se mantuvieron dentro de un modelo centralizado que dificultaba su desarrollo académico autónomo (Esteva, 2023).

Posteriormente, durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se estableció como objetivo central mejorar la calidad de la educación nacional, concibiéndola como un medio estratégico para superar la crisis estructural del país e insertar a México en la dinámica global de la modernización neoliberal (Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024). Para alcanzar esta meta, la profesionalización del magisterio y, particularmente la transformación de las escuelas normales, se convirtió en un eje prioritario. En este sentido, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (DOF, 1984) reconocía que:

La adecuada formación de los maestros constituye [...] la espina dorsal de todo sistema educativo [...]. La educación normal de nuestro país, sin embargo, enfrenta grandes problemas que afectan su eficacia y limitan la transmisión de conocimientos. No existe una correspondencia óptima entre los planes programas de estudio de

normal y los de educación preescolar, primaria y secundaria, donde los egresados de aquélla realizarán su ejercicio profesional. No obstante los esfuerzos por regular el crecimiento de la matrícula de educación normal primaria, se ha vuelto crítica la desarticulación entre la oferta y la demanda de sus egresados. Además, la formación de profesores para educación preescolar, especial, artística y física es insuficiente (DOF, 1984, p. 6).

Este diagnóstico evidenciaba la preocupación gubernamental por las deficiencias en la formación docente y la necesidad de alinear los planes de estudio de las escuelas normales con las demandas de los niveles de educación básica. También resaltaba la necesidad de atender la problemática de la oferta y demanda de maestros en diversas áreas. Por lo tanto, el Acuerdo Presidencial de 1984, estableció que la educación normal en su nivel inicial, en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendría el grado académico de licenciatura. (SEGOB, 1984b).

Esta decisión impactó a las escuelas normales desde varios aspectos. Al considerarse instituciones de educación superior, los aspirantes debían haber concluido el bachillerato. Debido a lo anterior, la oferta educativa de las escuelas normales fue menos atractiva para los jóvenes, lo que provocó una drástica reducción en la matrícula estudiantil y, en consecuencia, una disminución en el número de docentes disponibles para laborar en las escuelas normales (Mar y Meza, 2014).

Aunado a lo anterior, durante la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se implementaron políticas destinadas a integrar a México en la economía global y consolidar el modelo neoliberal. Este proceso implicó la reestructuración de la economía nacional, caracterizada por la liberalización de mercados, la privatización de empresas

estatales y la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) (Delgado, 2015). En este contexto se llevó a cabo el proyecto denominado modernizador, entre los sexenios de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo (Barrón y Pontón, 2014), el cual fue de gran relevancia para la educación básica y, como consecuencia, para las escuelas normales.

De esta manera, la política de modernización educativa pasó por varios momentos importantes. En 1990 se creó el Programa Nacional para la Modernización Educativa (SEGOB, 1990), que redefinió el papel del Estado en la educación, a partir de la descentralización administrativa y la participación de los sectores sociales en la gestión educativa. Sus directrices establecieron que la educación debía funcionar como un instrumento para fortalecer la identidad nacional, modernizar la estructura productiva del país y contribuir en la formación de una ciudadanía capaz de participar en un contexto de competencia internacional.

En el ámbito de la formación de docentes, el programa tenía entre sus objetivos “Elevar el nivel académico de las escuelas normales al de instituciones de educación superior” (SEGOB, 1990, p. 31) para la formación y actualización del magisterio. Las metas que pretendía alcanzar consistían en integrar en forma descentralizada todos los servicios federales de educación normal, capacitación y actualización del magisterio, así como las unidades de la UPN; evaluar los planes y programas de estudio de las escuelas normales para proponer los ajustes pertinentes y; asegurar que el personal docente de las instituciones formadoras de maestros tuviera, como mínimo, título de licenciatura (SEGOB, 1990, pp. 32-33). Con esto, se buscaba generar condiciones favorables en las Escuelas Normales (EN) para el cumplimiento de su misión institucional: la formación inicial de maestros para la educación básica del país.

Asimismo, la creación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992), en 1992, promovió la descentralización educativa, transfiriendo la responsabilidad de las escuelas a los gobiernos estatales. El cambio buscaba mejorar la gestión y adaptación de las normales a las necesidades locales; sin embargo, también implicó nuevos desafíos, como la dependencia de los recursos estatales y la variabilidad en la calidad y condiciones de cada entidad (Zorrilla, 2001). El acuerdo puso énfasis en la importancia de la formación docente para mejorar la calidad educativa en el país, lo que generó mayor presión en las normales para actualizar y ampliar sus programas de formación. Estas reformas buscaban consolidar un modelo educativo centrado en la eficiencia, la calidad y la competitividad (DOF, 1992; SEGOB, 1990).

Adicionalmente, en 1993, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari reformó el artículo 3º Constitucional agregando la obligatoriedad de la educación secundaria y la determinación de que la federación debía ser el responsable de la creación de los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria y normal en todo el país (Cámara de Diputados, 2025). Sin embargo, permitía que otros sectores participaran, ya que consideraba “la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales – en una clara referencia al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE] – involucrados en la educación” (Melgar, 1998, p. 475).

La reforma consolidó la función principal del Estado en la determinación de los planes y programas de estudio correspondientes a la educación primaria, secundaria y normal en el territorio nacional. Lo anterior implicó una homologación curricular que limitó la autonomía de las escuelas normales en la toma de decisiones pedagógicas y curriculares (Ducoing, 2014). Desde una perspectiva estructural, esta medida fortaleció el control federal sobre la

formación docente, asegurando que las escuelas normales reprodujeran un currículo alineado con las políticas educativas nacionales, marcadas por los principios de calidad, eficiencia y modernización, propios del modelo neoliberal.

La inclusión explícita de la opinión de sectores sociales, como el SNTE, reflejó un reacomodo de poder en el ámbito educativo. De esta manera, se institucionalizó la participación del SNTE en la definición de la política educativa, consolidando su papel como *correa* de transmisión entre el Estado y el magisterio (Arnaut, 1998; Ducoing, 2014). A pesar de que esta apertura se pudiera interpretar como un gesto de democratización, en la práctica reforzó la centralización que afectó a las escuelas normales, quienes experimentaron una doble subordinación: por un lado, a un modelo curricular definido desde el Estado, y por otro, a las dinámicas de negociación político-sindical.

Aunque la modernización de la educación normalista se alineó con el discurso oficial, que promovía la mejora de la calidad docente y la adaptación de la formación de los maestros a las nuevas necesidades de la educación básica, en la práctica, muchas escuelas normales continuaron operando con limitaciones estructurales y sin una formación que respondiera de manera efectiva a los cambios en el sistema educativo ni a las demandas del mercado laboral (Ducoing, 2014).

La descentralización educativa fue un aspecto destacado de la política educativa de este periodo, sin embargo, su implementación se limitó a la transferencia de la administración de los servicios educativos a los gobiernos estatales (Arnaut, 1998). Asimismo, generó desafíos, como la desigualdad en la asignación de recursos y la fragmentación de las políticas de formación docente (Rojas, 2014).

En el contexto del modelo neoliberal, la educación básica se reestructuró bajo nuevos enfoques curriculares centrados en el desarrollo de competencias, el uso funcional del lenguaje, la resolución de problemas, la integración de contenidos y el respeto a la diversidad sociocultural del país (DOF, 1992). En este contexto, se realizó un diagnóstico que señaló que la falta de capacitación de los formadores y las condiciones materiales precarias de las escuelas normales obstaculizaron la adecuada implementación del plan (SEP, 2002).

Ante este panorama se modificaron los planes de estudio de las escuelas normales con el propósito de superar los rezagos del modelo anterior, mediante una formación centrada en la práctica profesional, la integración de saberes pedagógicos y disciplinares, y el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la realidad escolar y social del país (SEP, 2002).

Los cambios implicaron la transformación de la cultura institucional de las escuelas normales, al alinear la formación inicial docente con los propósitos del sistema educativo nacional (SEP, 2003a). Con eso se reafirmó el papel estratégico de las escuelas normales en el mejoramiento de la calidad de la educación básica y en la construcción de una escuela pública.

En el periodo del presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006), la política educativa se caracterizó por una orientación hacia la modernización de la gestión, el fortalecimiento del federalismo, la participación social y la eficiencia institucional. Estos objetivos se articularon en el Plan Sectorial de Educación, que buscaba integrar la calidad y la equidad como principios fundamentales del sistema educativo, en concordancia con el enfoque tecnocrático y de gobernanza compartida, propio del modelo neoliberal tardío (Instituto de Investigaciones Legislativas , 2024).

En este contexto, la reforma al artículo 3° constitucional de 2002 elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación preescolar (Instituto de Investigaciones Legislativas , 2024, p. 34). Además, estableció que el Ejecutivo Federal sería responsable de definir los planes y programas de estudio para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y normal en todo el país. Para ello, se requería considerar la opinión de los gobiernos estatales y del Distrito Federal, así como de diversos sectores sociales involucrados en la educación (Cámara de Diputados, 2025).

Esta disposición fortaleció la intervención estatal en la regulación de la formación docente, consolidando la dependencia curricular y profesional de las escuelas normales. De acuerdo con Esteva (2023), dicha circunstancia restringió la capacidad de estas instituciones para implementar innovaciones, manteniéndolas como los principales entes responsables de la formación docente, sin cambios significativos en su estructura organizativa ni en su modelo curricular (Esteva, 2023).

La ausencia de una cultura de autoevaluación y mejora continua, sumada a las inercias institucionales, dificultó la consolidación de las normales como entidades de educación superior con una dinámica de innovación y actualización (SEP, 2003a). Por lo tanto, las reformas no lograron una transformación de la estructura académica y organizativa de estas instituciones, lo que se manifestó en la falta de autonomía para definir modelos formativos más flexibles y adecuados a las exigencias del sistema educativo.

Durante la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se mantuvo el enfoque basado en la eficiencia, la calidad y la expansión de la cobertura (Instituto de Investigaciones Legislativas , 2024). Sin embargo, la reforma de 2011 incorporó el respeto a los derechos humanos como un principio de la educación impartida por el Estado. Esta

modificación estableció que la educación debía fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional (Cámara de Diputados, 2025).

Las reformas planteadas en este sexenio reafirmaron el papel de las escuelas normales en la formación docente para todos los niveles de educación obligatoria. Asimismo, la ampliación de la obligatoriedad de la educación media superior implicó la necesidad de formar a más docentes capacitados para atender este nivel educativo. Sin embargo, no se establecieron mecanismos específicos para fortalecer la formación de normalistas para el nivel medio superior.

Posteriormente, en 2012 se modificaron planes de estudio en las escuelas normales, en un contexto de fuertes presiones internas y externas sobre el sistema educativo mexicano, bajo una política orientada a elevar la calidad de la educación básica mediante la transformación de la formación inicial de docentes (SEGOB, 2012). Entre las razones que impulsaron su modificación se encuentran las recurrentes críticas derivadas de los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, como ENLACE y PISA, así como la necesidad de alinearse con los lineamientos del Programa Sectorial de Educación 2007–2012 (DOF, 2007).

En el Acuerdo 649, publicado en 2012, se estableció que la reforma curricular debía atender “la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad de la educación y [asumir] el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica” (SEGOB, 2012, p. 4), por lo que Plan 2012 implementó un modelo educativo basado en competencias e incorporó nuevas habilidades profesionales, como el dominio de tecnologías y de una lengua adicional (inglés). Además, estableció la

investigación como eje transversal en la búsqueda de que el estudiantado desarrollara competencias genéricas y profesionales para sistematizar, analizar y transformar su práctica. Adicionalmente, integró elementos propios de la educación superior, tales como la movilidad académica, el acompañamiento tutorial y la flexibilidad en los aspectos curriculares, académicos y administrativos.

El análisis de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (SEP, 2017) reveló que, si bien se reconoció la necesidad de mejorar la formación del profesorado y fortalecer los cuerpos académicos, las acciones emprendidas resultaron insuficientes, parciales y tardías frente a los retos inmediatos que el Plan 2012 había generado. La falta de participación de los docentes en el diseño curricular, así como la desarticulación entre los trayectos formativos y la saturación de contenidos fueron factores que reprodujeron dinámicas tradicionales de resistencia y desconfianza institucional, en lugar de propiciar la transformación que se tenía proyectada (Romero et al., 2021).

Por otra parte, la reforma al artículo 3° constitucional de 2013 tuvo como objeto establecer las bases del sistema nacional de evaluación educativa y del servicio profesional docente (Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024). Esta modificación introdujo dos elementos fundamentales que marcaron la política educativa del sexenio siguiente. En primer lugar, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y se otorgó autonomía constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como el organismo encargado de evaluar la calidad de la educación en México y contribuir a su mejora (INEE, 2016). En segundo lugar, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) adoptó la calidad educativa como su eje central, articulando seis objetivos estratégicos

para asegurar aprendizajes significativos, fortalecer la educación superior y garantizar la cobertura y equidad en la educación (SEP, 2013).

También se estableció el compromiso de realizar un diagnóstico integral y fortalecer el sistema de escuelas normales públicas, con el fin de asegurar que sus egresados respondieran a las nuevas exigencias de calidad educativa y a las competencias requeridas para la educación básica (SEP, 2013). Es por ello por lo que, el INEE, en sus Directrices para Mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica, resaltó la urgencia de “fortalecer las capacidades académicas de las escuelas normales y elevar el nivel de formación de su planta docente” (INEE, 2015, p. 6).

En el marco del llamado *gobierno de reformas estructurales* de Enrique Peña Nieto, en 2013 se impulsó una reforma educativa enfocada en modificar aspectos laborales de los docentes de educación básica (SEP, 2013). Los cambios ocasionaron críticas y movilizaciones entre investigadores y maestros. Para legitimar su carácter educativo, la SEP promovió, en 2017, un nuevo modelo educativo para la educación básica, a implementarse en 2018, e inició acciones de *armonización* en la formación de docentes.

Por otra parte, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se impulsó el diseño y la actualización de proyectos académico-culturales para fortalecer a las escuelas normales, con énfasis en la actualización curricular del Plan de Estudios 2018. Aunque formalmente mantuvo el enfoque por competencias, reorientó la figura del docente hacia un agente socialmente comprometido, con énfasis en valores como la equidad, la inclusión y los derechos humanos, a partir de una malla curricular integrada por cuatro trayectos formativos (SEGOB, 2018).

Las modificaciones implementadas en el Plan 2018 resultaron ser más superficiales que estructurales. Los cambios se limitaron principalmente al reacomodo de asignaturas, modificaciones en la nomenclatura y simplificación de contenidos, sin alterar el modelo práctico-utilitario que ya había caracterizado a la reforma anterior (Romero et al., 2021). Una implicación relevante fue la reducción de la carga teórica en la formación inicial, eliminando asignaturas orientadas a la reflexión filosófica, histórica y didáctica, lo que debilitó la capacidad crítica y analítica de los futuros docentes.

Como en todas las reformas curriculares, estos cambios derivaron en una sobrecarga administrativa y de actualización constante para los académicos, quienes debieron capacitarse en los nuevos cursos de la malla curricular, sin haber participado en las decisiones sobre los cambios curriculares, y adaptar estrategias de enseñanza.

En 2019, la reforma al artículo 3º constitucional estuvo marcada por la necesidad de revertir las políticas educativas implementadas durante la administración del Presidente Enrique Peña Nieto. Entre las modificaciones más significativas se encuentra la ampliación de la obligatoriedad educativa, desde la educación inicial hasta la superior, estableciendo explícitamente que la educación inicial es un derecho de la niñez y una responsabilidad del Estado (Cámara de Diputados, 2025). También se reconoció a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, garantizándoles el derecho a acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización continua (Cámara de Diputados, 2025; Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024),

La Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) señalaba la importancia de las escuelas normales para el cumplimiento del mandato establecido en el artículo 3º constitucional. La estrategia proponía fortalecer las instituciones de formación

docente como un elemento central de la política estatal para asegurar la presencia de maestras y maestros mejor preparados, quienes participarían activamente en la construcción de saberes (SEP, 2019).

Cierre de capítulo

El desarrollo histórico de la educación normal en México permite comprender su estrecha vinculación con los proyectos políticos, económicos y sociales que han definido el rumbo del país desde el siglo XIX hasta la actualidad. A lo largo de las tres etapas identificadas (rural o posrevolucionaria, urbana capitalista y globalizadora o neoliberal) se advierte que las escuelas normales han sido más que instituciones formadoras de docentes: han funcionado como dispositivos de control y transformación ideológica, pero también como espacios de resistencia, identidad y construcción cultural.

Durante la etapa rural o posrevolucionaria, el normalismo se consolidó como un instrumento de cohesión nacional y justicia social, con un claro compromiso hacia los sectores marginados del campo. La educación asumió un papel emancipador y comunitario, en el que el maestro normalista se concibió como un agente moral y político encargado de llevar la modernidad y la conciencia social a las comunidades rurales. En este sentido, el proyecto educativo posrevolucionario forjó una identidad docente sustentada en valores de servicio, compromiso social y vocación transformadora, que trascendieron el ámbito pedagógico para adquirir una dimensión ética y política (Ducoing, 2014; Navarrete-Cazales, 2015).

En contraste, la etapa urbana capitalista introdujo un proceso de institucionalización, tecnificación y control sindical que modificó la naturaleza del trabajo docente y de la

formación inicial. La creación del SNTE, la federalización de la educación y los proyectos de expansión educativa, como el Plan de Once Años, marcaron el tránsito hacia un modelo formativo más burocratizado y urbano, que subordinó la educación al ideal de desarrollo nacional y modernización productiva (Arnaut, 1998; González, 2014). Si bien se ampliaron las oportunidades educativas y se impulsó la profesionalización del magisterio, la formación docente permaneció atada a esquemas tradicionales, caracterizados por una escasa autonomía académica y una marcada dependencia de las políticas estatales.

La tercera etapa, globalizadora o neoliberal, representa el punto de inflexión más profundo en la historia del normalismo mexicano. A partir de los años ochenta, las reformas educativas se orientaron por los principios de eficiencia, calidad y rendición de cuentas, desplazando el sentido social de la educación hacia una lógica instrumental y de mercado. La inserción del país en la economía global y la influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE redefinieron el papel de las escuelas normales, exigiendo su alineación con políticas estandarizadas, mecanismos de evaluación y modelos curriculares centrados en competencias (Villalvazo, 2016; INEE, 2016). Estas transformaciones generaron tensiones entre las expectativas de profesionalización y las condiciones reales de las instituciones formadoras, evidenciando la brecha entre el discurso oficial y las prácticas formativas cotidianas.

En este contexto, las reformas de 1984, 1997, 2012 y 2018 revelan un patrón recurrente de centralización curricular, escasa participación docente en el diseño de los planes de estudio y débil vinculación entre la formación inicial y la práctica profesional (Ducoing, 2014; Romero et al., 2021). Aunque la incorporación del nivel de licenciatura y los programas de fortalecimiento institucional representaron avances formales, las escuelas normales

continuaron enfrentando limitaciones estructurales, financieras y académicas que obstaculizaron su consolidación como verdaderas instituciones de educación superior.

Capítulo 2. Implicaciones de las reformas educativas en las actividades laborales los docentes de las escuelas normales mexicanas

La formación docente en México ha sido profundamente influenciada por transformaciones políticas, sociales y económicas que han moldeado el sistema educativo desde el siglo XIX (Arnaut, 2004). Las escuelas normales surgieron como instituciones dedicadas a la preparación de docentes para la educación básica, evolucionando con el tiempo hasta alcanzar el nivel de licenciatura en 1984 (Arnaut, 2004; Ducoing, 2014; Tatto, 2004). Este cambio respondió a las crecientes demandas sociales por una educación de calidad y a la necesidad de profesionalizar a los docentes, asegurando una preparación más rigurosa y alineada con los estándares de la educación superior. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de tensiones y contradicciones.

Las reformas educativas de 1984, 1997, 2012, 2018 y 2022 se implementaron en un contexto de políticas coyunturales que, aunque buscaban modernizar el sistema normalista, generaron desafíos estructurales y organizativos. Se ha pretendido homologar a las normales con las universidades, pero se ignoraron sus condiciones específicas, lo que dio lugar a desigualdades (Esteva, 2023).

2.1 Profesionalización del magisterio e integración de la educación normal al subsistema de educación superior (Plan de 1984)

La reforma de 1984 representó el punto de partida de un proceso sostenido de transformación del trabajo académico en las escuelas normales. Como ya se mencionó, tuvo como propósito elevar la educación normal al nivel superior, integrándola formalmente al subsistema de educación superior y dotándola del grado de licenciatura (SEGOB, 1984b).

Esta decisión, promovida en el contexto de modernización neoliberal, redefinió las funciones del profesorado normalista al exigirle transitar de una práctica pedagógica centrada en la enseñanza técnica hacia una práctica universitaria orientada a la docencia, la investigación y la difusión cultural (Ducoing, 2014).

El cambio curricular implicó la incorporación de fundamentos teóricos de las ciencias de la educación y de una lógica de trabajo académico propia de la universidad. Sin embargo, esta transición no fue acompañada por políticas estructurales de apoyo ni por programas sistemáticos de profesionalización. Muchos docentes enfrentaron este proceso de manera improvisada, sin contar con formación metodológica, infraestructura ni incentivos institucionales para la investigación (Oikión, 2008). Por lo tanto, la profesionalización se tradujo en sobrecarga laboral, desigualdades entre instituciones, y tensiones internas entre los modelos técnico-normalista y científico-reflexivo (Mar & Meza, 2014).

En esa coyuntura, la elevación de las normales al nivel superior transformó la identidad profesional del magisterio normalista, pero no sus condiciones de trabajo (Tatto, 2004). Las exigencias académicas crecieron, mientras las condiciones materiales y salariales permanecieron inalteradas. Este desequilibrio dio origen a un ciclo de reformas caracterizado por la expansión de responsabilidades sin la consolidación de un soporte institucional adecuado, generando resistencia y desgaste entre el profesorado (Ducoing, 2014).

2.2 Descentralización y modernización educativa: formación docente para mejorar la calidad de la educación (Plan de 1997)

En la década de 1990, el discurso de la modernización educativa orientó las políticas nacionales hacia la descentralización, la competitividad y la calidad (DOF, 1992; SEGOB,

1990). En este contexto se diseñó el Plan de Estudios de 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar , con el propósito de fortalecer la práctica profesional de los futuro docentes normalistas, y articular la teoría con la práctica mediante el desarrollo de competencias docentes (SEP, 2002).

Barrón y Pontón (2014) afirman que su puesta en marcha:

...implicaba, para muchos docentes de las Escuelas Normales, desaprender lo aprendido, en lo que se refiere a la modificación de sus concepciones y de sus prácticas cotidianas; entre otras razones, por el contraste con los planes de estudio anteriores en los que fueron formados (pág. 206).

El Plan 1997 renovó profundamente la formación docente al introducir actividades centradas en la práctica real, el análisis formativo, el dominio didáctico de contenidos, el trabajo colegiado y el uso de recursos académicos (SEP, 2002), superando el enfoque teórico-investigativo que había marcado el Plan 1984. Esta reforma redefinió el rol de los académicos de las normales, al exigirles no solo transmitir saberes pedagógicos, sino también convertirse en formadores capaces de innovar, investigar y acompañar profesionalmente a los estudiantes en su práctica docente (Barrón & Pontón, 2014).

Como consecuencia, el profesorado de las escuelas normales enfrentó múltiples retos durante la implementación del Plan 97. La transformación de su trabajo exigió modificar concepciones arraigadas y transitar del enfoque teórico del Plan 84 hacia metodologías centradas en competencias. Asimismo, hubo dificultades para asesorar la observación y la práctica profesional del estudiantado, debido al desconocimiento de enfoques vigentes y a inercias institucionales. El trabajo colegiado mostró irregularidades y poca articulación

curricular. La vinculación con escuelas primarias fue limitada, afectando el acompañamiento formativo. Además, la gestión del tiempo escolar, la coexistencia de dos planes de estudio y el aprovechamiento insuficiente de recursos didácticos complejizaron el proceso, manteniendo tensiones identitarias en el profesorado (Czarny, 2003).

2.3 Reestructuración de la educación normal: desaprender lo aprendido (Planes de 2012 y 2018)

La primera década del siglo XXI profundizó las políticas de rendición de cuentas y de control sobre la práctica docente. En este contexto, el Plan de Estudios 2012 introdujo el enfoque por competencias en el perfil de egreso de las licenciaturas y reorganizó la formación docente en cinco trayectos formativos (SEGOB, 2012). La reforma pretendía fortalecer el perfil del egresado mediante la integración de la investigación, el uso de tecnologías y el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, en términos laborales, supuso un incremento de las tareas académicas: los docentes debieron asumir tutorías, asesorías personalizadas³ y funciones de evaluación continua (Cruz, 2019).

Estos cambios tuvieron efectos significativos en los docentes que laboraban en las escuelas normales pues no estuvo acompañado de una capacitación efectiva ni de condiciones institucionales adecuadas (Cruz, 2019). Por lo tanto, en lugar de fortalecer la labor docente, se acentuó la responsabilidad y la precarización académica, colocando a los docentes en una situación de alta exigencia y bajo reconocimiento, donde debían adaptarse a nuevos discursos

³ El Plan de estudios consideraba tres modalidades de titulación: Informe de Prácticas Profesionales, Portafolio de evidencias y Tesis (SEP, 2012)

pedagógicos y administrativos sin los recursos, tiempos ni apoyos necesarios para ello (Rangel et al., 2023).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) documentó que estas reformas carecieron de estrategias de capacitación efectivas y de apoyos institucionales, lo que agravó la sobrecarga laboral y las brechas de profesionalización entre planteles. De igual modo, el discurso de la *calidad* se tradujo en mecanismos de vigilancia y evaluación del desempeño, desplazando la valoración de la experiencia pedagógica por indicadores cuantitativos.

Adicionalmente, el Plan de Estudios 2018, impulsado bajo el modelo de *Aprendizajes Clave*, mantuvo la estructura por competencias, pero reorientó su narrativa hacia valores de equidad, inclusión y derechos humanos (SEGOB, 2018). A pesar de ello, las modificaciones fueron principalmente ajustes de asignaturas y nomenclatura, sin alterar las condiciones laborales ni la estructura institucional (Romero et al., 2021).

Este nuevo rediseño curricular tuvo varias implicaciones para los académicos⁴ de las escuelas normales. Si bien se promovió la idea de una actualización y fortalecimiento de la formación docente, en la práctica se mantuvo una fuerte continuidad con el enfoque del plan anterior. Esta situación pudo generar cierta incertidumbre profesional, debido a que los académicos fueron presionados para implementar un *nuevo* plan de estudios, sin contar con

⁴ El término *académico*, planteado en las Directrices para Mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica publicadas por el INEE en 2015, surgen como una categoría que permite describir las funciones que se esperaba desempeñara el profesorado que labora en las escuelas normales; reconociéndolo como un profesional cuya labor debía abarcar tanto la docencia como la producción de conocimiento pedagógico, la innovación y la participación en la vida académica de la institución (INEE, 2015).

un cambio real en las bases conceptuales o metodológicas de la formación (Romero et al., 2021).

La reorientación del perfil del egresado hacia un *agente socialmente comprometido* implicó, para los académicos, replantear sus estrategias de enseñanza para que el estudiantado normalista comprendiera y aplicara, en su futura práctica educativa, los enfoques de derechos humanos, igualdad de género, atención a la diversidad y justicia social (SEGOB, 2018).

De este modo, los planes de 2012 y 2018 incrementaron la presión sobre los académicos normalistas, al exigirles adaptarse a modelos cada vez más tecnocráticos, centrados en la evaluación estandarizada y en la eficiencia administrativa. Como en las anteriores reformas curriculares, estos cambios derivaron en una sobrecarga administrativa y de actualización constante para los académicos, quienes debieron capacitarse en los nuevos cursos de la malla curricular, sin haber participado en las decisiones de los cambios curriculares, y adaptar las estrategias de enseñanza. Las reformas multiplicaron sus responsabilidades sin una revaloración profesional equivalente, consolidando un modelo de trabajo caracterizado por la precarización, la incertidumbre y la pérdida de autonomía docente.

2.4 Hacia la revalorización del magisterio y el codiseño curricular en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (Plan de 2022)

En 2019, las modificaciones en materia de política educativa respondieron a la necesidad de revertir las acciones implementadas durante el sexenio anterior, como consecuencia del cambio de orientación política tras la transición de gobierno del PRI a

Morena (Instituto de Investigaciones Legislativas , 2024). Entre las modificaciones más significativas se encuentra la ampliación de la obligatoriedad educativa, abarcando desde la educación inicial hasta la superior, estableciendo explícitamente que la educación inicial es un derecho de la niñez y una responsabilidad del Estado. También buscaba concientizar a la sociedad sobre su trascendencia. Asimismo, se reconoció que los maestros eran agentes fundamentales del proceso educativo, por lo que se buscó garantizar su derecho de acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización continua (Cámara de Diputados, 2025; Instituto de Investigaciones Legislativas, 2024).

Lo anterior tuvo tres implicaciones cruciales. Primero, el reconocimiento del principio del interés superior de la niñez, en consonancia con los compromisos internacionales asumidos por México. Segundo, la extensión de la obligatoriedad educativa hasta el nivel superior, respondiendo a una demanda histórica de acceso universal a la educación. Tercero, la revalorización del magisterio, que representó un cambio significativo en el discurso oficial, en comparación con las reformas anteriores.

De esta manera, la Estrategia Nacional para el Mejoramiento de las Escuelas Normales (SEP, 2019) resaltó la importancia de las escuelas normales en la ampliación de la obligatoriedad de la educación. En este sentido, la estrategia proponía fortalecer las instituciones de formación docente para asegurar la presencia de maestros mejor preparados, quienes participarían activamente en la construcción de saberes.

Asimismo, se señaló que, a pesar de las innovaciones introducidas anteriormente, éstas habían sido insuficientes para dar respuesta a las nuevas exigencias originadas por la ampliación de la obligatoriedad de la educación, particularmente en lo concerniente a la

equidad, la excelencia educativa y la revalorización del magisterio como un actor clave de la transformación social (SEP, 2019)

En este contexto se llevó a cabo la modificación del plan de estudios de los programas educativos ofrecidos por las escuelas normales. La estructura curricular del nuevo plan estaba organizada en cinco trayectos formativos, los cuales eran:

un conjunto de espacios integrados por distintos cursos que constituyen un currículo interdisciplinario y contextualizado que aportan conceptos, teorías, métodos, procedimientos y técnicas en torno a un propósito definido para contribuir en la preparación pedagógica, didáctica y profesional de las y los estudiantes. Cada trayecto formativo se estructura con espacios curriculares articulados que toman como punto de referencia los contenidos de la educación básica (SEGOB, 22, p. 15).

De esta manera, los trayectos formativos reflejaban un intento por construir un currículo más coherente, pertinente y directamente conectado con las necesidades de la educación básica y el desarrollo profesional de los futuros docentes. El rediseño curricular de las normales buscaba formar docentes capaces de materializar el proyecto de la NEM, al ser en agentes de cambio que promovieran una educación centrada en los derechos humanos, la interculturalidad, la igualdad sustantiva y el pensamiento crítico (SEP, 2019; SEP, 2022)

Una de las innovaciones más relevantes del rediseño curricular fue que otorgaba a los docentes de las escuelas normales la responsabilidad de participar en el codiseño curricular (SEP, 2022). En un marco de relativa flexibilidad y autonomía, deberían diseñar cursos de la malla curricular que respondieran a las características socioculturales de sus regiones, al perfil de los estudiantes y a las necesidades de las comunidades escolares en las que

trabajarían los futuros docentes. Esto implicó un cambio profundo en el rol tradicional de los formadores de formadores⁵, quienes ya no solo implementarían los programas de los cursos diseñados por el Estado, sino que deberían asumir el desafío de ser constructores de propuestas curriculares pertinentes y contextualizadas.

Sin embargo, cuando se analizaron las principales dificultades enfrentadas por las escuelas normales en el proceso de elaboración de sus nuevos diseños curriculares, en el marco del 7° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), se encontró, como principales desafíos, la sobrecarga de trabajo para los docentes, la falta de acompañamiento institucional, la necesidad de una capacitación específica en diseño curricular y la insuficiencia de personal para asumir las tareas de codiseño (Inzunza et al., 2024). Estas condiciones iniciales generaron tensiones que obstaculizaron la participación efectiva del profesorado.

A lo anterior se sumaron las dificultades para enfrentar situaciones nuevas y desconocidas, las limitaciones en la coordinación y comunicación entre equipos, así como la falta de mecanismos claros para la evaluación y el ajuste de los cursos diseñados (Moreno et al., 2024). Estas problemáticas destacaron la necesidad de apoyo institucional, capacitación continua y la creación de estructuras de colaboración eficaces.

Otros desafíos importantes fueron las restricciones de tiempo y de recursos materiales, la escasa disponibilidad de infraestructura tecnológica y la desorganización en los

⁵ En la ENMEN, nuevamente se retoma el término *formadores de formadores* que define a los docentes como “agentes de transformación social que tienen la responsabilidad de coadyuvar con la formación integral de las futuras generaciones de maestras y maestros para todo el territorio nacional. Además, son actores principales de los procesos que permiten el fortalecimiento y desarrollo de las EN como IES” (SEGOB, 2022, p. 15). Esta conceptualización amplía significativamente su función tradicional, ya que no se limita a la transmisión de saberes disciplinares, sino que integra dimensiones éticas, comunitarias y de compromiso social, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

procesos de trabajo colaborativo a nivel nacional (Gómez et al., 2024; Suárez, 2024). Particularmente, en el caso del codiseño, se evidenció la complejidad de articular a docentes de diferentes regiones del país, con realidades socioculturales diversas, horarios de trabajo desincronizados y falta de recursos institucionales básicos para la participación.

Un reto adicional, de carácter conceptual, fue la comprensión de los fundamentos filosóficos de la Nueva Escuela Mexicana, como la descolonización de la educación, las epistemologías del sur o la pedagogía del oprimido. La necesidad de apropiarse de estos nuevos paradigmas requirió esfuerzos de actualización teórica mediante talleres, cursos y lecturas especializadas (Gómez et al., 2024).

A pesar de estos desafíos, los beneficios reportados en las experiencias de codiseño fueron significativos. Se reconoció que el codiseño fortaleció la identidad profesional de los docentes, incrementó su sentido de pertenencia al proyecto educativo, fomentó el trabajo colaborativo y promovió una cultura de innovación pedagógica (Figueroa et al., 2024). Además, la participación en el diseño curricular impulsó el desarrollo de habilidades investigativas, competencias de planificación didáctica y una mayor conciencia sobre el papel transformador de la educación.

Gómez et al. (2024) afirman que el codiseño también ha permitido regionalizar los programas de estudio, adaptándolos a las necesidades y características de los contextos locales, lo que fortalece la pertinencia educativa y refuerza los principios de inclusión, interculturalidad y pensamiento crítico promovidos por la Nueva Escuela Mexicana.

2.5 Programas de reconocimiento académico en las escuelas normales

En el marco de las políticas educativas orientadas a la profesionalización del profesorado, los programas de estímulos y recompensas surgieron como instrumentos clave para impulsar el desarrollo de habilidades en investigación y docencia en las instituciones de educación superior. En el caso de las escuelas normales, estos programas han buscado incentivar la consolidación de perfiles académicos que contribuyan al fortalecimiento de su rol como instituciones formadoras de docentes.

Programas como el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (EDD), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ofrecen recursos y reconocimientos que fomentan la mejora de la docencia (SHCP, 2002), la participación activa del profesorado en la formación de Cuerpos Académicos (SEP, 2025b), las actividades investigativas y la publicación de los resultados de las investigaciones (SEGOB, 2022). Sin embargo, su implementación en las normales plantea desafíos particulares debido a las limitaciones estructurales (infraestructura y recursos materiales insuficientes, limitaciones administrativas y presupuestales, estructura académica limitada, rigidez institucional) y a la falta de claridad en la asignación de recursos. Este contexto ha condicionado la profesionalización del profesorado, evidenciando la necesidad de estrategias más integrales que aborden estas desigualdades y consoliden el desarrollo de competencias investigativas en el ámbito normalista.

2.5.1 Programa de Estímulos al Desempeño Docente

El *Programa de Becas al Desempeño Académico*, establecido en 1990 a partir del *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*, buscaba reconocer

económicamente a profesores por calidad y dedicación, evaluando actividades como investigación, desarrollo académico y gestión (SEGOB, 1990),

Posteriormente, en 2002, cambió su denominación por *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior* (EDD), y se inscribió en el Sistema Nacional de Evaluación dirigido al personal docente de tiempo completo, con el propósito de “reafirmar el trascendente papel de los educadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (SHCP, 2002, p. 1).

En los *Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior* (2002) se establece que “las dependencias e instituciones [...] elaborarán la reglamentación, el procedimiento y el sistema de evaluación para el otorgamiento de los estímulos” (p. 4). Sin embargo, no detallan los elementos que deben conformar cada criterio de evaluación, lo que ocasiona que los criterios se definan de manera discrecional. Por lo tanto, la documentación presentada y la valoración correspondiente difieren entre los diferentes estados, e incluso entre las instituciones de un mismo estado. La participación en el programa es voluntaria y otorga un estímulo económico que puede utilizarse de manera discrecional por el beneficiario.

2.5.2 Programa para el Desarrollo Profesional Docente

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) evalúa dos tipos de participaciones: los Cuerpos Académicos (CA), integrados por Profesores de Tiempo Completo (PTC) que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinarios relacionados con la

formación docente, y el Perfil Deseable, con el propósito de elevar la calidad de la educación superior (SEP, 2025b). La evaluación se realiza a través de pares académicos, valorando el trabajo desarrollado en docencia, investigación, producción académica y gestión (Gobierno de México, s.f.).

Este programa promueve la profesionalización del personal docente de tiempo completo mediante apoyos para estudios de posgrado de alta calidad, el reconocimiento a los PTC con Perfil Deseable, la incorporación de nuevos PTC, la reincorporación de exbecarios con Perfil Deseable y la consolidación de Cuerpos Académicos. Su objetivo es que los docentes desarrollen capacidades en investigación y docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social (SEP, 2025b).

2.5.3 Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ha desempeñado un papel relevante en el reconocimiento de la calidad de la investigación científica y tecnológica en México. Reyes y Surinach (2015) señalan que este sistema, implementado en 1984, no se concibió como un instrumento de política de evaluación para docentes-investigadores, sino como un mecanismo destinado a incrementar sus ingresos. A diferencia de otros programas, el estímulo económico ofrecido es significativo, ya que aumenta progresivamente según el nivel alcanzado, pudiendo incluso igualar el salario base.

La participación en el SNI está regulada por las *Reglas de Operación del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías*, mientras que el *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores* determina las distinciones y los requisitos que se deben cumplir.

Este programa evalúa la producción académica. Entre los requisitos de participación están hacer investigación y dirigir trabajos de titulación que fortalezcan la comunidad humanística y científica. Con ello se pretende elevar la calidad de la investigación científica y tecnológica, así como la innovación que se produce en el país, y contribuir a la formación y consolidación de investigadores de alto nivel que permitan incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social. Al igual que PRODEP, la participación en el SNI del profesorado que labora en las normales no es obligatoria (SEGOB, 2022).

Cierre del capítulo

La evolución de los modelos educativos en México ha impactado de manera directa y profunda en las escuelas normales y, de manera particular, en sus académicos. Cada modificación del proyecto educativo nacional ha implicado cambios en los planes y programas de estudio, así como nuevas exigencias, redefiniciones y tensiones sobre el rol profesional de quienes forman a los futuros docentes.

Desde la elevación de la educación normal al nivel superior, en 1984, se exigió a los académicos transitar de una práctica predominantemente técnica hacia una universitaria que demandaba hacer investigación educativa sin considerar la función social que habían desempeñado las EN en el pasado ni los perfiles profesionales. Este cambio no se acompañó de los apoyos estructurales necesarios, lo que causó improvisación, sobrecarga laboral y resistencia debido a la falta de condiciones materiales, salariales y de formación continua adecuadas.

El proceso de modernización educativa de los años noventa, implicó el incremento en la responsabilidad de los docentes de las escuelas normales. No solo exigió la actualización

de saberes pedagógicos y disciplinarios conforme a los nuevos enfoques basados en competencias, sino también fungir como agentes de innovación pedagógica, gestores escolares y promotores de un modelo de formación centrado en el aprendizaje y la vinculación comunitaria. Sin embargo, estas nuevas funciones chocaron con la realidad institucional, caracterizada por insuficiencias estructurales, desigualdades regionales y nula participación en los procesos de decisión curricular.

Con la Reforma Integral de la Educación Básica los docentes normalistas fueron nuevamente llamados a transformar sus prácticas, por ejemplo, desarrollar habilidades en investigación, integrar las tecnologías de la información y comunicación, realizar tutorías académicas y asesoría individualizada. En esta coyuntura, la falta de programas efectivos de profesionalización docente, la rigidez de las estructuras administrativas y la ausencia de incentivos adecuados, agudizaron la distancia entre los discursos de innovación educativa y las posibilidades reales de su implementación en las escuelas normales.

La reforma constitucional de 2013 y el modelo educativo de Aprendizajes Clave, con su énfasis en la calidad educativa y la evaluación estandarizada, introdujo una nueva etapa de tensión en las escuelas normales al reformar los planes de estudio (Plan 2018). Esto incrementó las exigencias en las actividades de los docentes, lo cual no correspondió con el fortalecimiento de las condiciones laborales ni con la revalorización sustantiva de su función social.

Finalmente, con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y el Plan 2022, se planteó un cambio importante al reconocer a los académicos como actores clave en el codiseño curricular. Este reconocimiento supone un avance en términos de autonomía y participación profesional. Sin embargo, también ha implicado nuevos desafíos, como la

necesidad de desarrollar competencias en diseño curricular, de actualización teórica sobre enfoques decoloniales, interculturales y críticos, y de construir propuestas formativas contextualizadas a las necesidades locales. En muchos casos, los académicos han debido enfrentar este proceso en condiciones de insuficiencia de tiempo, carga laboral excesiva y falta de apoyos institucionales que respondan a las necesidades reales.

De esta manera, la trayectoria histórica de las reformas educativas revela que los docentes de las escuelas normales han sido actores centrales en el proceso de transformación de la educación en México; sin embargo, han constantemente invisibilizados e ignorados por quienes hacen la política. A pesar de las limitaciones estructurales, la precarización laboral y las tensiones institucionales, su labor ha sido clave para sostener, adaptar e incluso alterar los sentidos oficiales de las políticas educativas.

Capítulo 3. Estado de la cuestión

El presente capítulo tiene como propósito examinar el estado actual del conocimiento sobre los programas de estímulo y reconocimiento al desempeño docente en México, particularmente en su aplicación e impacto en las escuelas de nivel superior. Estos programas, entre los que destacan el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Estímulo al Desempeño Docente (EDD) fueron diseñados con el objetivo de incentivar la mejora continua del profesorado mediante el reconocimiento de méritos académicos, la promoción de la investigación y el fortalecimiento institucional.

La literatura reciente señala que estos programas han cambiado el perfil profesional docente, en el que se observa un ajuste en la distribución del tiempo hacia actividades investigativas, y han abierto oportunidades de profesionalización, como acceso a posgrados y colaboración académica. Sin embargo, también existen retos, como la sobrecarga laboral, burocratización y percepción de elitismo en las evaluaciones.

Este capítulo se estructura en tres ejes temáticos que permiten organizar y analizar críticamente la producción académica sobre el tema:

- Eje 1: Política y profesionalización docente, que aborda cómo las políticas nacionales e institucionales han influido en la profesionalización del profesorado normalista, entendida principalmente como la obtención de grados académicos y la integración en cuerpos académicos.

- Eje 2: Políticas educativas y el fomento de la investigación, que examina el surgimiento del perfil del docente-investigador y las implicaciones de esta transformación en las prácticas cotidianas y en la organización del trabajo docente.
- Eje 3: Percepciones docentes sobre el ejercicio profesional, que analiza las representaciones sociales y valoraciones que los docentes normalistas hacen sobre estos programas, incluyendo sus críticas, tensiones identitarias y preocupaciones sobre la calidad educativa.

3.1 Política y profesionalización docente

La profesionalización docente ha constituido un eje fundamental en las políticas educativas de México en las últimas décadas, donde los programas de estímulo y reconocimiento se han implementado como herramientas para la transformación institucional y la generación de nuevas dinámicas laborales. Mediante incentivos económicos, académicos y simbólicos, estos programas han favorecido la obtención de grados académicos, el fortalecimiento de cuerpos colegiados y la vinculación con redes de investigación, estableciendo así un renovado horizonte de expectativas profesionales para el magisterio (Yáñez et al., 2014).

Sin embargo, en las escuelas normales, la profesionalización docente se ha relacionado con la obtención de grados de maestría y doctorado, y la participación en CA y en proyectos de investigación, interpretándose como la habilitación académica del profesorado, orientada al cumplimiento de estándares propios de la educación superior. Esta concepción, si bien ha contribuido al fortalecimiento institucional, implica una redefinición del rol tradicional del docente normalista, desplazando el énfasis de la experiencia pedagógica hacia la acreditación académica y la productividad científica (García et al., 2020).

Asimismo, los programas de estímulo, particularmente el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), han buscado fortalecer la capacidad investigativa de los formadores de docentes mediante apoyos económicos y criterios de evaluación que privilegian la formación de alto nivel, configurándose como un proceso de homologación con los parámetros universitarios, transformado la identidad profesional del magisterio normalista (Yáñez et al., 2014).

Esta orientación ha permitido el surgimiento de comunidades académicas con capacidad para producir y difundir conocimiento educativo, así como consolidar redes de colaboración interinstitucional. Los cuerpos académicos han funcionado como núcleos de articulación de saberes y experiencias que promueven la investigación como práctica formativa y como eje de la innovación educativa. Sin embargo, esta misma dinámica ha implicado tensiones en el equilibrio entre docencia e investigación, dado que la productividad científica se ha convertido en un indicador central de legitimación profesional, en ocasiones en detrimento de la práctica pedagógica cotidiana (García et al., 2020).

En este sentido, García et al. (2024) sostienen que los programas de estímulo, al vincular el reconocimiento académico con la productividad investigativa, ha incentivado la participación de los docentes normalistas en proyectos y redes que trascienden las fronteras institucionales tradicionales de las escuelas normales. Sin embargo, esta reconfiguración requiere de condiciones estructurales que aseguren la sostenibilidad de los procesos de formación.

De esta manera, la profesionalización docente promovida por las políticas de estímulo representa una doble tensión: por un lado, ha favorecido el desarrollo académico, la vinculación interinstitucional y la apertura hacia nuevas prácticas de investigación; por otro,

ha introducido dinámicas de diferenciación y presión laboral que pueden distorsionar el sentido pedagógico de la docencia normalista. Asimismo, la profesionalización docente, impulsada por los programas de estímulo, ha generado transformaciones significativas en la organización y cultura institucional de las escuelas normales. El fortalecimiento de los cuerpos académicos ha implicado una mayor asignación de recursos para investigación, infraestructura y proyectos colegiados, lo cual ha contribuido al reposicionamiento de estas instituciones dentro del sistema educativo (Yáñez et al., 2014).

Aunado a lo anterior, la consolidación de redes académicas ha favorecido la vinculación interinstitucional y el intercambio de saberes, impulsando procesos de modernización organizacional y de reconfiguración de las jerarquías internas. Sin embargo, Del Cid et al. (2020) destacan que esta transformación ha modificado las prioridades institucionales, situando la investigación educativa en el centro de las agendas de desarrollo, y ha generado tensiones vinculadas con la burocratización de la gestión académica, la concentración de recursos y la emergencia de élites internas que acumulan reconocimientos y oportunidades.

Ruiz y Gozalez (2022) señalan que la profesionalización, si bien ha fortalecido la presencia de las normales en espacios académicos nacionales e internacionales, también ha acentuado desigualdades y dependencias hacia los programas de estímulo. Esta dependencia puede limitar la autonomía de las instituciones, subordinando su agenda de investigación a los criterios externos de evaluación.

A pesar de los avances alcanzados, la profesionalización del profesorado en las escuelas normales enfrenta múltiples desafíos estructurales y culturales. Entre los más relevantes se encuentran la desigualdad en el acceso a los programas de estímulo, la

intensificación del trabajo académico, la burocratización de los procesos y las tensiones identitarias derivadas del tránsito hacia el modelo de docente-investigador (García et al., 2024).

En este sentido, Ruiz y Gozalez (2022) señalan que muchos docentes perciben el PRODEP como un programa inequitativo, condicionado por factores como la ubicación geográfica, el capital académico y las redes institucionales. Estas condiciones generan exclusión y falta de motivación entre quienes no logran acceder a los estímulos, además de alimentar una percepción de elitismo. Del Cid et al. (2022) agregan que la sobrecarga laboral y la presión por cumplir indicadores han transformado la experiencia docente, generando conflictos entre la vocación pedagógica y las exigencias de productividad científica.

De esta manera, la profesionalización docente debe entenderse como un proceso ambivalente: por un lado, ha contribuido al fortalecimiento de las capacidades académicas y de gestión; por otro, ha introducido tensiones estructurales que afectan la identidad, la autonomía y la cohesión organizacional de las escuelas normales. Asimismo, no puede concebirse únicamente como una estrategia de habilitación académica, sino como un proceso integral que reconozca la diversidad de saberes docentes y fortalezca la dimensión ética, pedagógica y reflexiva de la labor formadora. Por lo tanto, la profesionalización docente no se refiere únicamente a la obtención de grados o la adhesión a cuerpos académicos, sino a un proceso complejo que articula dimensiones formativas, institucionales y simbólicas.

3.2 Políticas educativas y el fomento de la investigación

La transformación del perfil docente en las escuelas normales ha estado marcada por un giro institucional hacia la investigación educativa, impulsado por políticas públicas que promueven la profesionalización académica mediante programas de estímulo. Esta

reorientación ha sido particularmente evidente en la consolidación de un nuevo modelo de docente-investigador, cuya legitimidad profesional se sustenta en la producción científica, la participación en cuerpos académicos y la vinculación con programas de posgrado. Esta transformación responde a una lógica de modernización institucional que privilegia la producción científica como indicador de calidad académica. En este contexto, programas como el PRODEP y el SNI han desempeñado un papel central en la configuración de este nuevo perfil profesional (García et al., 2020).

La incorporación de la investigación como componente central del perfil docente ha tenido efectos directos en las prácticas cotidianas y en la organización del tiempo laboral. Los programas de estímulo, al exigir resultados académicos concretos, como publicaciones, participación en congresos, dirección de tesis y desarrollo de proyectos, han generado una redistribución de las actividades docentes, en la que la enseñanza tiende a ocupar un lugar secundario frente a la investigación (García et al., 2020).

Además, la priorización de la investigación puede afectar la calidad de la enseñanza, especialmente cuando los docentes deben cumplir simultáneamente con exigencias académicas y administrativas. En este sentido, Ruiz y Lozano (2022) recogen testimonios de profesores que expresan su preocupación por el impacto de los programas de estímulo en la atención a los estudiantes, en la preparación de clases y en el acompañamiento pedagógico. Esta tensión entre docencia e investigación constituye uno de los dilemas centrales del modelo de profesionalización promovido por las políticas educativas actuales.

Por otro lado, la institucionalización de la investigación en las escuelas normales ha generado nuevas dinámicas laborales, que reconfiguran las relaciones entre docentes, directivos y estructuras organizacionales. La participación en cuerpos académicos, la

elaboración de proyectos colectivos, la vinculación con posgrados y la interacción con redes académicas han transformado el trabajo docente en una actividad más compleja, interdisciplinaria y orientada a la producción de conocimiento.

Yáñez et al. (2014) destacan que la consolidación de cuerpos académicos ha sido uno de los mecanismos más efectivos para fomentar la investigación colaborativa en las normales. Estos cuerpos permiten articular esfuerzos individuales, compartir recursos, generar sinergias y construir líneas de investigación institucionales. La lógica del trabajo colegiado, aunque aún enfrenta resistencias y desafíos, ha comenzado a instalarse como parte de la cultura académica en algunas normales, especialmente aquellas que han logrado consolidar sus estructuras organizativas y acceder de manera sostenida a los programas de estímulo.

La participación en posgrados representa otra dimensión clave de las nuevas dinámicas laborales. Del Cid et al. (2020) señalan que los docentes que han logrado incorporarse a programas de maestría y doctorado, ya sea como estudiantes o como profesores, han ampliado sus horizontes profesionales, accediendo a espacios de formación avanzada, redes de colaboración y oportunidades de publicación. Esta vinculación con el posgrado no solo fortalece las capacidades individuales, sino que también contribuye al posicionamiento institucional de las normales como espacios de producción de conocimiento. Sin embargo, proponen que las normales deben avanzar hacia modelos organizativos más flexibles, que permitan compatibilizar las funciones de enseñanza e investigación sin sacrificar la calidad de ninguna de ellas. Esta transición requiere liderazgo institucional, voluntad política y una visión estratégica que reconozca la investigación como parte integral del proyecto educativo.

De esta manera, se identifica que las políticas educativas orientadas al fomento de la investigación han transformado profundamente el trabajo docente en las escuelas normales. La emergencia del perfil docente-investigador, la reorganización del tiempo laboral y la consolidación de nuevas dinámicas académicas revelan un proceso de reconfiguración institucional que, aunque lleno de oportunidades, también plantea desafíos significativos. La investigación educativa, para consolidarse como eje del quehacer docente, requiere condiciones estructurales, culturales y políticas que garanticen su sostenibilidad, su pertinencia y su articulación con la misión formadora de las normales.

3.3 Percepciones docentes sobre el ejercicio profesional

La implementación de programas de estímulo y reconocimiento ha generado una diversidad de reacciones entre los docentes de escuelas normales, cuyas percepciones sobre el ejercicio profesional se han visto profundamente influenciadas por las nuevas exigencias institucionales. Estas percepciones, lejos de ser homogéneas, revelan una compleja red de valoraciones, tensiones y contradicciones que permiten comprender cómo los docentes interpretan, negocian y responden a las políticas de profesionalización.

Una constante en los estudios sobre programas de estímulo es la coexistencia de valoraciones positivas respecto a sus objetivos, con críticas hacia sus mecanismos de implementación. Ruiz y Lozano (2022), en su investigación sobre las representaciones sociales del PRODEP entre docentes de escuelas normales, identifican que muchos profesores reconocen el valor de los programas como herramientas para la profesionalización, el desarrollo académico y el reconocimiento institucional. La posibilidad de acceder a posgrados, participar en cuerpos académicos y recibir incentivos por la

producción científica son vistas como oportunidades legítimas para mejorar el perfil profesional y contribuir al fortalecimiento de las instituciones.

No obstante, la implementación de los programas de estímulo ha traído consigo una intensificación del trabajo docente, marcada por una creciente burocratización de las actividades académicas. En este sentido, Ruiz y Lozano (2022) recogen testimonios de docentes que describen los procesos administrativos como excesivos, repetitivos y poco pertinentes. La necesidad de presentar informes, evidencias, indicadores y resultados cuantificables ha transformado la relación de los docentes con su trabajo, generando una carga adicional que muchas veces se percibe como ajena a la práctica pedagógica.

Esta burocratización se articula con una sobrecarga laboral que afecta tanto la calidad de la enseñanza como el bienestar profesional. Del Cid et al. (2020) señalan que los docentes que participan en programas como PRODEP y SNI deben dedicar tiempo significativo a actividades de investigación, gestión académica y vinculación, sin que necesariamente se reduzca su carga docente. Esta situación genera una fragmentación del tiempo, en la que las tareas se acumulan y se superponen, dificultando la planificación, la reflexión pedagógica y el acompañamiento a los estudiantes.

Uno de los efectos más profundos de los programas de estímulo ha sido la generación de un conflicto identitario entre las funciones tradicionales de la docencia y las nuevas exigencias de investigación. De acuerdo con García et al. (2020) y Del Cid García et al. (2024), muchos docentes experimentan una tensión entre su vocación pedagógica, centrada en la formación de futuros maestros, y las demandas institucionales de producción científica. Esta tensión se expresa en dilemas cotidianos sobre cómo distribuir el tiempo, cómo priorizar las actividades, y cómo definir el sentido de la profesión docente. El conflicto identitario se

agudiza cuando la investigación se convierte en un criterio central de reconocimiento profesional, desplazando la docencia a un segundo plano. Algunos docentes señalan que, aunque valoran la investigación como herramienta de mejora, no se identifican plenamente con el rol de investigador, ni consideran que la producción científica deba ser el principal indicador de la calidad docente. Esta postura revela una resistencia legítima a la homogenización de los perfiles profesionales, y una defensa de la especificidad de la docencia como práctica formadora, relacional y situada.

Por otro lado, también existen docentes que han asumido con entusiasmo el rol de investigadores, encontrando en la producción académica una vía para ampliar sus horizontes profesionales, fortalecer sus saberes pedagógicos y contribuir al debate educativo. Para estos docentes, la investigación no representa una amenaza a la docencia, sino una oportunidad de articulación entre teoría y práctica, entre reflexión y acción. Esta diversidad de posicionamientos muestra que el conflicto identitario no es un fenómeno homogéneo, sino que depende de factores como la trayectoria profesional, la cultura institucional, el acceso a recursos y la disposición individual (García et al., 2020).

Cierre del capítulo

El análisis de la literatura sobre los programas de estímulo y reconocimiento al desempeño docente en México revela un proceso de transformación profunda en las escuelas normales, tanto en el plano individual como institucional. A lo largo de este capítulo se han examinado tres aspectos que permiten comprender la complejidad de este fenómeno: la profesionalización docente como política educativa, el fomento de la investigación como nuevo eje del trabajo académico, y las percepciones docentes sobre el ejercicio profesional en este nuevo contexto.

En el primer se identificó que la profesionalización se ha promovido principalmente a través de la habilitación de grados académicos y la consolidación de cuerpos académicos. Programas como PRODEP han incentivado la formación de posgrado, la colaboración académica y la creación de estructuras colegiadas, lo que ha contribuido al fortalecimiento institucional de algunas normales. Sin embargo, este proceso ha estado marcado por desigualdades de acceso, sobrecarga laboral y tensiones con las funciones pedagógicas tradicionales.

El segundo aspecto mostró cómo las políticas educativas han impulsado la emergencia del perfil docente-investigador, reconfigurando la identidad profesional del profesorado normalista. La participación en programas como el SNI y PRODEP ha modificado la asignación del tiempo laboral, priorizando la investigación sobre la docencia, generando nuevas dinámicas organizativas centradas en la producción científica. Aunque estas transformaciones han abierto oportunidades de desarrollo, también han generado tensiones con la misión formadora de las normales y con las condiciones reales de trabajo docente.

El tercer aspecto abordó las percepciones docentes sobre estos cambios, revelando una coexistencia de valoraciones positivas respecto a los objetivos de los programas con críticas hacia su implementación. Los docentes reconocen el valor de la profesionalización y la investigación, pero cuestionan la burocratización, la lógica meritocrática y el impacto real en la calidad educativa. Además, se identificó un conflicto identitario entre la docencia y la investigación, que plantea dilemas sobre el sentido de la profesión y sobre el modelo de reconocimiento que se está promoviendo.

En conjunto, estos hallazgos permiten identificar un vacío central en la literatura: la tensión estructural entre la docencia y la investigación como componentes del ejercicio profesional en las escuelas normales. Si bien los programas de estímulo han contribuido a la profesionalización del profesorado, lo han hecho privilegiando una lógica académica que no siempre se articula con las necesidades formativas de la educación básica ni con las condiciones institucionales de las normales. Esta tensión, lejos de resolverse, se ha profundizado con la expansión de los programas de estímulo, generando nuevas formas de desigualdad, fragmentación y conflicto identitario.

La presente investigación se posiciona en este vacío, proponiendo un análisis empírico y comparativo de las percepciones docentes sobre los programas de estímulo en las escuelas normales. A partir de una metodología cualitativa, se busca comprender cómo los docentes interpretan, negocian y resignifican las políticas de profesionalización, y cómo estas políticas inciden en su identidad, sus prácticas y su sentido del trabajo educativo. El estudio parte de la idea según la cual los programas de estímulo están reconfigurando la práctica docente hacia la investigación, pero que este proceso requiere analizarse críticamente en función de las implicaciones reales en la formación de maestros y en la cultura institucional de las escuelas normales.

4. Marco teórico

El presente capítulo tiene como propósito establecer el marco teórico que sustenta el análisis de la percepción del profesorado de escuelas normales respecto a las políticas educativas orientadas a su profesionalización en investigación. Para ello, se parte del reconocimiento de que dicha percepción no es un fenómeno individual ni espontáneo, sino una construcción social influida por múltiples dimensiones: institucionales, culturales, profesionales y personales. En este sentido, se adopta un enfoque interdisciplinario que articula elementos de la psicología social, la teoría de las políticas públicas, la sociología de la profesión docente y la teoría de la motivación humana.

El análisis se estructura en torno a cuatro ejes teóricos principales. El primero aborda la percepción como construcción social, con base en los aportes de Morales et al. (2007) y Myers (2003), quienes permiten comprender cómo los docentes interpretan las políticas educativas en función de sus experiencias compartidas, sus marcos institucionales y sus interacciones profesionales. El segundo eje se centra en las políticas públicas y la evaluación como instrumentos de intervención, retomando a Parsons (2007) y Vedung (2010) para explicar cómo se diseñan, implementan y comunican las políticas que buscan transformar el sistema educativo y profesionalizar al profesorado. El tercer eje desarrolla la profesionalización docente y el rol de la investigación educativa, a partir de los planteamientos de Tardif (2004) e Imbernón (2007), quienes destacan la importancia de los saberes prácticos, reflexivos e investigativos en la construcción de una cultura profesional. Finalmente, el cuarto eje incorpora la dimensión subjetiva de la profesionalización, analizando las motivaciones personales del profesorado con base en el modelo de McClelland

(2009), que identifica las necesidades de logro, afiliación y poder como factores que influyen en la disposición hacia la investigación.

Este capítulo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se desarrolla el enfoque psicosocial de la percepción docente, seguido por el análisis de las políticas educativas y la evaluación como instrumentos de profesionalización. Posteriormente, se aborda la conceptualización de la profesionalización docente y el papel de la investigación en la práctica educativa. Finalmente, se presenta una síntesis teórica que articula los ejes desarrollados con el objetivo y la pregunta de investigación, estableciendo el enfoque analítico que guiará la interpretación de los datos empíricos en los capítulos siguientes.

4.1 La percepción como construcción social en contextos educativos

Comprender la percepción como construcción social resulta clave para el análisis de las representaciones que el profesorado de escuelas normales tiene sobre las políticas educativas. Estas percepciones no emergen en el vacío, sino que se configuran en contextos institucionales específicos, atravesados por discursos, prácticas y relaciones de poder. Por ello, este enfoque teórico ofrece herramientas para interpretar cómo los docentes atribuyen sentido a las políticas que buscan profesionalizarles en investigación, revelando patrones de resistencia, adaptación o resignificación.

Desde la psicología social, la percepción se define como el proceso mediante el cual los individuos interpretan la información proveniente del entorno social, construyendo significados que orientan su comportamiento. A diferencia de la percepción sensorial, que se limita a la captación de estímulos físicos, la percepción social implica una interpretación activa, influida por creencias, valores, experiencias previas y normas compartidas. En este sentido, la percepción no es una reacción automática ante la realidad, sino una construcción

mediada por el contexto cultural y social en el que se encuentra el sujeto (Morales et al., 2007; Myers, 2003).

Morales et al. (2007) destacan que la percepción social está profundamente influida por los esquemas cognitivos que las personas utilizan para organizar la información. Estos esquemas permiten simplificar la complejidad del entorno, pero también pueden generar sesgos o distorsiones en la interpretación de los hechos. Myers (2003), por su parte, enfatiza que la percepción social está condicionada por factores como la pertenencia grupal, las expectativas sociales y los roles asumidos, lo que refuerza su carácter colectivo y dinámico.

Tres procesos fundamentales explican cómo se construye la percepción en contextos sociales: la categorización, la atribución causal y la influencia de normas sociales y roles. La categorización es el mecanismo mediante el cual los individuos agrupan la información en categorías significativas, lo que les permite simplificar la realidad y tomar decisiones rápidas (Myers, 2003). En el ámbito educativo, los docentes pueden categorizar las políticas como impuestas, útiles, irrelevantes o amenazantes, según sus experiencias previas y el discurso institucional dominante. Esta categorización influye en la forma en que se relacionan con dichas políticas y en su disposición a participar en procesos de profesionalización.

La atribución causal se refiere a cómo las personas explican las causas del comportamiento propio y ajeno. Morales et al. (2007) señalan que los individuos tienden a atribuir los éxitos a factores internos (esfuerzo, capacidad) y los fracasos a factores externos (condiciones, políticas). En el caso del profesorado, esto puede traducirse en atribuciones sobre el éxito o fracaso de las políticas de investigación: ¿son los docentes responsables de no investigar, o son las condiciones institucionales las que lo impiden?

Las normas sociales y roles también juegan un papel crucial en la percepción. Los docentes, como parte de una comunidad profesional, comparten normas sobre lo que se espera de ellos, lo que es valorado y lo que se considera legítimo. Estas normas influyen en cómo perciben las políticas educativas: si la investigación es vista como una tarea ajena al rol docente tradicional, es probable que las políticas que la promueven sean percibidas como invasivas o poco pertinentes.

Estos procesos no operan de manera aislada, sino que se entrelazan en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Por ejemplo, un docente que ha tenido experiencias negativas con programas de formación puede categorizar cualquier nueva política como más de lo mismo, atribuir su implementación a intereses políticos y percibirla como ajena a su rol profesional. En cambio, otro docente, inmerso en una cultura institucional que valora la investigación, puede interpretar la misma política como una oportunidad de desarrollo.

Así, la percepción del profesorado sobre las políticas educativas no depende únicamente del contenido de dichas políticas, sino de cómo se interpretan colectivamente en función de experiencias, discursos y relaciones institucionales. La psicología social permite entender estas interpretaciones como construcciones dinámicas, que reflejan tanto la subjetividad individual como la influencia del entorno social. Al considerar los procesos de categorización, atribución y normas sociales, es posible identificar patrones de interpretación que trascienden lo individual y revelan dinámicas colectivas.

Estas percepciones no son neutrales ni espontáneas; se configuran en contextos institucionales marcados por tensiones entre tradición y cambio, entre control y autonomía. Por ello, el enfoque de la psicología social permite observar cómo los docentes construyen

sentido sobre las políticas, cómo las integran (o no) a su identidad profesional, y cómo estas percepciones pueden influir en su disposición a participar en procesos de investigación.

Además, este enfoque facilita la identificación de discursos dominantes, resistencias simbólicas y estrategias de adaptación que emergen en las escuelas normales frente a las políticas educativas. En este sentido, la percepción se convierte en un indicador clave para comprender el impacto real de dichas políticas en la cultura profesional docente.

4.2 La construcción social del significado en contextos escolares

En el ámbito educativo, el significado de las políticas públicas no se recibe de manera pasiva ni uniforme. Por el contrario, se construye colectivamente a través de procesos sociales que involucran discursos, prácticas, símbolos y relaciones institucionales (Morales et al., 2007; Myers, 2003). El enfoque de la psicología social permite comprender que la interpretación de la realidad no es un acto individual, sino un proceso socialmente mediado.

En este sentido, las percepciones del profesorado sobre las políticas educativas se construyen en diálogo con sus colegas, en relación con sus trayectorias profesionales y dentro de marcos institucionales que orientan el sentido de lo que se considera legítimo, útil o pertinente.

La psicología social sostiene que los individuos interpretan la realidad a través de procesos colectivos, en los que intervienen factores como el lenguaje, los símbolos, las normas sociales y las interacciones grupales. Morales et al. (2007) explican que la construcción del significado no ocurre en aislamiento, sino en contextos sociales donde los sujetos comparten representaciones, valores y expectativas. Myers (2003) complementa esta

visión al señalar que los grupos humanos desarrollan marcos interpretativos que les permiten dar sentido a su entorno, especialmente en situaciones de cambio o incertidumbre.

En este marco, el significado no es una propiedad intrínseca de los objetos o las políticas, sino una construcción que emerge de la interacción entre los sujetos y su contexto. Las políticas educativas, por ejemplo, no tienen un sentido único ni universal; su significado depende de cómo son interpretadas por los actores involucrados, en función de sus experiencias, creencias y relaciones sociales. Esta perspectiva permite entender que las percepciones docentes sobre la profesionalización en investigación no son simplemente opiniones individuales, sino expresiones de procesos colectivos de interpretación.

En este sentido, es posible señalar que las instituciones educativas, y en particular las escuelas normales, no son espacios neutros ni homogéneos. Son comunidades organizadas con culturas propias, donde se configuran identidades profesionales, se reproducen discursos y se establecen normas que orientan la acción. Morales et al. (2007) destacan que las instituciones actúan como generadoras de marcos interpretativos, al ofrecer narrativas, símbolos y prácticas que influyen en la forma en que los sujetos perciben su rol y las políticas que les afectan.

En este sentido, conceptos como representación social, identidad grupal, lenguaje institucional y clima escolar resultan útiles para comprender cómo se construye el significado en las escuelas normales. Las representaciones sociales permiten a los docentes interpretar fenómenos complejos como la profesionalización en investigación, articulando elementos cognitivos, afectivos y simbólicos. La identidad grupal, por su parte, refuerza la pertenencia a una comunidad profesional con valores compartidos, lo que influye en la forma en que se aceptan o rechazan ciertas políticas (Morales et. al, 2007).

El lenguaje institucional también desempeña un papel clave, ya que, a través de documentos oficiales, discursos de directivos y prácticas pedagógicas se transmite una visión particular de lo que significa ser docente investigador. Finalmente, el clima escolar, entendido como el conjunto de percepciones compartidas sobre el ambiente laboral, puede facilitar o dificultar la apropiación de políticas educativas, dependiendo de si se perciben como coherentes con la cultura institucional o como imposiciones externas (Morales et al., 2007).

4.3 Percepción como interpretación situada

Desde la psicología social, la percepción se concibe como una interpretación activa del entorno, influida por marcos interpretativos colectivos que orientan la forma en que los sujetos comprenden los fenómenos sociales (Morales et al., 2007; Myers, 2003). En el caso del profesorado de escuelas normales, estos marcos se construyen a partir de experiencias compartidas, discursos institucionales y prácticas profesionales que configuran una visión particular sobre las políticas educativas.

Morales et al. (2007) y Myers (2003) coinciden en que la percepción social no refleja la realidad tal como es, sino que la interpreta en función de esquemas cognitivos, normas grupales y atribuciones causales. Esto implica que las políticas de profesionalización en investigación no son percibidas de manera uniforme ni objetiva, sino que su significado se construye en la interacción entre los docentes y su contexto institucional.

Esta interpretación situada permite comprender que las percepciones docentes son respuestas simbólicas a las condiciones materiales, discursivas y relacionales en las que se implementan las políticas. Por tanto, el análisis de estas percepciones debe considerar no solo

el contenido de las políticas, sino también el contexto en el que son recibidas, discutidas y resignificadas.

Por otra parte, la psicología social identifica diversos factores que influyen en la construcción de la percepción, los cuales resultan especialmente relevantes para el análisis del profesorado en escuelas normales. Por ello, con base en las propuestas de Morales et al. (2007) y Myers (2003), se consideran los siguientes factores:

- Experiencias previas con políticas educativas: Los docentes interpretan las nuevas políticas a partir de su historial con reformas anteriores.
- Influencia de pares: Las opiniones y actitudes de colegas influyen en la forma en que los docentes perciben las políticas.
- Cultura institucional: Cada escuela normal tiene una cultura organizacional que orienta la interpretación de las políticas.
- Representaciones compartidas sobre la investigación: La forma en que se concibe la investigación educativa dentro de la comunidad docente influye en la percepción de las políticas que la promueven.

Estos factores muestran que la percepción del profesorado no puede reducirse a una opinión individual, sino que debe entenderse como el resultado de procesos sociales complejos, en los que intervienen elementos cognitivos, afectivos, simbólicos e institucionales.

4.4 Marco conceptual de las políticas públicas en educación

Comprender las políticas públicas en el ámbito educativo es fundamental para analizar cómo se diseñan, implementan y evalúan las estrategias dirigidas a la

profesionalización docente. Las políticas no son simplemente decisiones técnicas, son construcciones sociales que responden a intereses, valores y contextos específicos (Parsons, 2007; Vedung, 2010). En este sentido, Parsons ofrece una visión integral del análisis de políticas públicas, abordando sus componentes, etapas y actores. Por su parte, Vedung propone una tipología de instrumentos que permite clasificar las formas en que las políticas buscan influir en el comportamiento de los actores sociales.

Según Parsons (2007), las políticas públicas pueden definirse como el conjunto de decisiones y acciones adoptadas por actores gubernamentales para abordar problemas públicos. Estas decisiones se expresan en normas, programas, estrategias y discursos que buscan orientar el comportamiento de los ciudadanos y transformar determinadas realidades sociales. En el ámbito educativo, las políticas públicas se manifiestan en reformas curriculares, programas de formación docente, sistemas de evaluación y mecanismos de financiamiento, entre otros.

De acuerdo con Parsons (2007) el análisis de políticas públicas implica considerar su ciclo de vida, que incluye varias etapas:

- Identificación del problema público: No todos los problemas sociales se convierten en problemas públicos. Para ello, deben visibilizarse, definirse y reconocerse como asuntos que requieren intervención estatal. En educación, por ejemplo, la baja calidad docente puede construirse como un problema público que justifica políticas de evaluación y formación.
- Formulación de la política: En esta etapa se diseñan las estrategias, se definen los objetivos y se seleccionan los instrumentos que se utilizarán. Participan actores gubernamentales, expertos, grupos de interés y organismos internacionales.

- Implementación: Consiste en poner en marcha las acciones previstas, lo que implica la coordinación de recursos, instituciones y actores. En educación, esta etapa suele enfrentar tensiones entre el diseño centralizado y la ejecución local.
- Evaluación: Se analiza el impacto de la política, su eficacia, eficiencia y pertinencia. Esta etapa puede retroalimentar el ciclo, generando ajustes o nuevas formulaciones.

Parsons (2007) también destaca la importancia de los actores en el proceso de políticas públicas: gobiernos, burocracias, sindicatos, organizaciones civiles, medios de comunicación y ciudadanos.

Un aporte central de Parsons (2007) es la idea de que los problemas públicos no existen por sí mismos, sino que son construcciones sociales. Esto significa que lo que se considera un problema depende de cómo se define, quién lo visibiliza y qué intereses están en juego. En el ámbito educativo, la profesionalización docente se ha construido como un problema público en distintos momentos, lo que ha dado lugar a políticas de evaluación, formación continua e incentivos.

Esta perspectiva permite entender que las políticas no son respuestas neutras a problemas objetivos, sino intervenciones cargadas de sentido, que reflejan visiones particulares sobre lo que debe ser el sistema educativo. Por ello, el análisis de las percepciones docentes sobre estas políticas requiere considerar cómo se construyen los significados y cómo se posicionan los actores frente a ellos.

Por su parte, Vedung (2010) propone una tipología de instrumentos de política pública que clasifica las formas en que los gobiernos buscan influir en el comportamiento de los ciudadanos. Esta tipología se basa en tres grandes categorías:

1. Carrots (incentivos): Son instrumentos basados en incentivos, como subsidios, premios, reconocimientos o beneficios económicos. En educación, pueden incluir estímulos para la formación continua, becas para investigación o bonificaciones por desempeño.
2. Sticks (coerción): Son instrumentos coercitivos o regulatorios, como leyes, sanciones, normas obligatorias o evaluaciones con consecuencias. En el ámbito docente, se manifiestan en sistemas de evaluación que condicionan la permanencia, la promoción o el salario.
3. Sermons (persuasión): Son instrumentos persuasivos, basados en la información, la comunicación y la formación de valores. Incluyen campañas, discursos oficiales, guías pedagógicas o programas de sensibilización. En educación, se utilizan para promover nuevas prácticas, como la investigación educativa o la innovación didáctica.

Esta tipología permite analizar no solo el contenido de las políticas, sino también su lógica de intervención: ¿buscan convencer, regular o incentivar? Además, facilita la interpretación de las percepciones docentes, ya que los instrumentos utilizados influyen en cómo se reciben y resignifican las políticas.

Dado que se busca analizar cómo el profesorado percibe estas políticas: ¿las interpreta como mecanismos de control, como oportunidades de desarrollo o como discursos sin impacto real?, la tipología de Vedung (2010) permite categorizar estas percepciones y

vincularlas con los instrumentos utilizados. Además, el ciclo de vida de las políticas permite ubicar las percepciones docentes en distintas etapas: durante la formulación (expectativas), la implementación (experiencias) o la evaluación (valoraciones).

4.5 Evaluación como política pública en el ámbito educativo

En las últimas décadas, la evaluación se ha consolidado como un eje central de las políticas educativas contemporáneas. Su presencia se ha intensificado en los discursos gubernamentales, en los programas de profesionalización docente y en los mecanismos de gestión institucional. En el caso de la evaluación docente, su uso como instrumento puede revelar una visión tecnocrática del sistema educativo, donde el desempeño se mide, se compara y se regula (INEE, 2016), o una visión formativa, donde se busca acompañar y fortalecer la práctica profesional (SEP, 2019).

La evaluación cumple múltiples funciones en el ámbito educativo, que van más allá de la medición de resultados. De acuerdo con Díaz (2015) y García (2015) algunas de ellas son las siguientes:

- **Orientar decisiones institucionales:** Los resultados de la evaluación pueden utilizarse para asignar recursos, definir prioridades, rediseñar programas o modificar estructuras organizativas.
- **Influir en las prácticas docentes:** Al establecer criterios de desempeño, la evaluación puede inducir cambios en la planificación, en la metodología y en la formación continua del profesorado.

- Establecer criterios de profesionalización: La evaluación puede convertirse en un mecanismo para definir qué se entiende por buen docente, qué competencias se valoran y qué trayectorias se consideran deseables.

En el marco de las políticas de profesionalización, la evaluación se presenta como una herramienta para garantizar la calidad del ejercicio docente, promover la formación continua y reconocer el mérito profesional (INEE, 2016). Sin embargo, esta lógica puede generar tensiones entre el control externo y la autonomía profesional, entre la estandarización y la diversidad de contextos, entre la medición cuantitativa y la reflexión cualitativa (Díaz, 2015).

La evaluación puede verse como una oportunidad para el desarrollo profesional, si se vincula con procesos formativos, con retroalimentación constructiva y con reconocimiento institucional. Pero también puede percibirse como un mecanismo de control, si se asocia con sanciones, con presión laboral o con criterios poco contextualizados (Díaz, 2015; García, 2015). Estas percepciones dependen del diseño de la política, de su implementación y de la forma en que se comunica a los actores involucrados.

Desde la psicología social (Morales et al. 2007; Myers, 2003) y el análisis de políticas públicas (Parsons, 2007; Vedung, 2010), es posible identificar distintas formas en que el profesorado puede percibir la evaluación como política educativa:

- Como oportunidad: Cuando se interpreta como una herramienta para mejorar la práctica, acceder a formación o recibir reconocimiento. Esta percepción suele estar asociada a contextos institucionales que valoran la investigación y la innovación.

- Como control: Cuando se percibe como una imposición externa, como una amenaza a la autonomía o como una carga burocrática. Esta percepción puede surgir en contextos donde la evaluación se vincula con sanciones o con criterios estandarizados.
- Como discurso político: Cuando se interpreta como parte de una narrativa institucional que busca legitimar reformas, sin que se traduzca en cambios reales en las condiciones de trabajo o en el apoyo a la profesionalización.

Estas percepciones están mediadas por factores como la experiencia previa con políticas educativas, la cultura institucional, la comunicación oficial y las interacciones cotidianas. Por ello, el análisis de la percepción docente requiere considerar no solo el contenido de la política, sino también su contexto de implementación y su recepción social.

De esa manera, la evaluación como política pública educativa cumple una función estructurante en el sistema, al orientar decisiones, transformar prácticas y definir criterios de profesionalización (Parsons, 2007). Desde el enfoque instrumental, puede adoptar distintas formas (incentivo, coerción o persuasión) (Vedung, 2010) que influyen en cómo es percibida por el profesorado. Esta perspectiva resulta clave para interpretar los discursos docentes en torno a las políticas de evaluación, ya que permite comprender las percepciones como construcciones sociales situadas, influenciadas por el diseño de la política, su implementación y su comunicación.

4.6 Influencia de las políticas de evaluación en la cultura profesional docente

La cultura profesional docente está conformada por un conjunto de valores, creencias, prácticas y saberes que orientan la identidad y el quehacer de los profesores en contextos

institucionales específicos. Esta cultura no es estática, sino que se transforma en función de las políticas educativas, los cambios sociales y las dinámicas internas de las instituciones (Tardif, 2004).

En este sentido, la evaluación, como se ha visto en los apartados anteriores, no solo cumple funciones técnicas, sino que tiene implicaciones simbólicas y estructurales que afectan la forma en que los docentes se perciben a sí mismos y a su rol en el sistema educativo. Así, las políticas de evaluación pueden modificar el ethos profesional, generar tensiones entre control y desarrollo (Díaz, 2015; García, 2015), y reconfigurar las condiciones para la profesionalización en investigación.

El ethos profesional docente se refiere al conjunto de principios éticos, saberes prácticos y compromisos que definen la identidad del profesorado (Yurén, 2005). Las políticas de evaluación, al introducir criterios externos de desempeño, pueden alterar este ethos, promoviendo nuevas formas de entender la calidad, la eficacia y la profesionalidad.

Por ejemplo, cuando la evaluación se vincula con estándares cuantitativos, puede generar una visión tecnocrática del trabajo docente, centrada en resultados medibles y en la rendición de cuentas (Díaz, 2015). Esto puede desplazar otras dimensiones del quehacer educativo, como la reflexión pedagógica, la innovación didáctica o el compromiso social. En cambio, si la evaluación se orienta hacia la mejora continua y se vincula con procesos formativos, puede fortalecer el ethos profesional, al reconocer la complejidad de la práctica docente y promover el desarrollo integral.

Una de las tensiones más relevantes que generan las políticas de evaluación es la que se establece entre control externo y autonomía profesional. La autonomía ha sido

históricamente un valor central en la cultura docente, asociado a la capacidad de decidir sobre los contenidos, las metodologías y las estrategias pedagógicas (Tardif, 2004). Sin embargo, cuando la evaluación se impone como mecanismo de regulación, puede percibirse como una amenaza a esa autonomía (Díaz, 2015).

Esta tensión se expresa en la resistencia a políticas que se perciben como verticales, estandarizadas o descontextualizadas. Los docentes pueden sentir que su experiencia, su juicio profesional y su conocimiento del contexto son ignorados por sistemas de evaluación que privilegian indicadores externos (García, 2015). Esta percepción puede generar desconfianza, desmotivación y una actitud defensiva frente a las políticas de profesionalización (Tardif, 2004).

Otra tensión importante es la que se da entre la profesionalización, entendida como desarrollo, y la evaluación, entendida como control. Las políticas que promueven la investigación educativa como parte de la profesionalización pueden ser bien recibidas si se perciben como oportunidades de crecimiento, reconocimiento y mejora. Pero si se vinculan con mecanismos de evaluación punitiva o con exigencias burocráticas, pueden interpretarse como políticas de control que limitan la creatividad y la iniciativa docente (Vedung, 2010).

Esta ambivalencia muestra que la evaluación no tiene un significado único, sino que su interpretación depende del diseño de la política, de la cultura institucional y de las experiencias previas del profesorado (Parsons, 2007). En contextos donde la evaluación se ha utilizado como herramienta de sanción o de presión, es probable que las políticas de profesionalización en investigación sean recibidas con escepticismo o resistencia.

Las políticas de evaluación también generan tensiones entre la rendición de cuentas y la confianza profesional. La rendición de cuentas implica que los docentes deben demostrar su desempeño ante instancias externas, lo que puede contribuir a la transparencia y a la mejora institucional. Sin embargo, si este proceso se realiza sin reconocer la complejidad del trabajo docente, puede erosionar la confianza en la profesión y en las instituciones (INEE, 2016).

La confianza profesional se basa en el reconocimiento del saber docente, en la valoración de la experiencia y en la posibilidad de ejercer la profesión con autonomía y responsabilidad (Imbernón, 2007). Cuando las políticas de evaluación se perciben como mecanismos de vigilancia, pueden debilitar esta confianza y generar una cultura de cumplimiento formal, más orientada a satisfacer indicadores que a transformar la práctica (Morales et al., 2007; Myres, 2003).

Estas tensiones tienen un impacto directo en la disposición del profesorado hacia la investigación educativa. Si la evaluación se vincula con procesos formativos, con reconocimiento institucional y con apoyo a la investigación, puede fomentar una actitud positiva y una mayor participación en proyectos investigativos. En cambio, si se asocia con exigencias burocráticas, con presión laboral o con criterios poco claros, puede generar rechazo, desinterés o resistencia (Parsons, 2007).

La investigación educativa requiere condiciones institucionales favorables, tiempo, recursos y una cultura que valore el conocimiento pedagógico. Las políticas de evaluación pueden contribuir a crear estas condiciones, pero también pueden obstaculizarlas si se enfocan exclusivamente en la medición del desempeño sin considerar el contexto y la diversidad de prácticas docentes (SEP, 2019).

El análisis de la cultura profesional docente y su transformación a partir de las políticas de evaluación constituye un aspecto fundamental para comprender las percepciones del profesorado acerca de los procesos de profesionalización en investigación. Dichas percepciones no dependen exclusivamente del contenido de las políticas, sino también de su impacto sobre la identidad profesional, la autonomía y las condiciones laborales (Imbernón, 2007; Tardif, 2004).

Interpretar los discursos docentes como manifestaciones de sentido construidas en contextos institucionales específicos permite profundizar en la manera en que se mediatizan las disposiciones hacia la investigación educativa. Estas actitudes estarán condicionadas por la percepción de las políticas de evaluación, ya sean vistas como oportunidades de desarrollo, mecanismos de control o discursos sin repercusión concreta (Morales et al., 2007). Esta perspectiva favorece la identificación de patrones de resistencia, adaptación o apropiación simbólica que evidencian la relación entre las políticas públicas y la cultura profesional docente. Asimismo, posibilita el análisis de las condiciones que propician o dificultan la profesionalización investigadora, así como de los factores que inciden en la disposición del profesorado a participar en estos procesos.

4.7 Conceptualización de la profesionalización docente

La profesionalización docente se ha convertido en uno de los ejes centrales de las políticas educativas contemporáneas, especialmente en contextos donde se busca fortalecer la calidad del sistema educativo y promover una cultura de mejora continua. Este concepto no se limita a la adquisición de competencias técnicas, sino que implica una transformación profunda de la identidad profesional, de las prácticas pedagógicas y de las condiciones institucionales que permiten el desarrollo del profesorado, y se discuten los retos que implica

su implementación en el contexto actual, particularmente en relación con la investigación educativa (Tardif, 2004; Imbernón, 2007).

Tardif (2004) e Imbernón (2007) coinciden en que la profesionalización no puede reducirse a la formación inicial ni a la capacitación puntual, sino que debe entenderse como un proceso continuo, reflexivo y situado, que articula saberes, experiencias y contextos. Esta perspectiva permite abordar la profesionalización como una construcción colectiva, en la que intervienen tanto los docentes como las instituciones, las políticas públicas y las culturas profesionales.

Para Tardif (2004), la profesionalización docente implica la construcción de saberes profesionales que se desarrollan en la práctica reflexiva. Estos saberes no son únicamente académicos o técnicos, sino que incluyen el saber pedagógico, el saber práctico y el saber experiencial, todos ellos articulados en el ejercicio cotidiano de la docencia. Destaca que el conocimiento profesional del docente se construye en la interacción con los estudiantes, con los colegas y con el contexto institucional, lo que le otorga un carácter situado y dinámico.

Desde esta perspectiva, profesionalizar al docente significa reconocer la complejidad de su trabajo, valorar su experiencia y promover espacios de reflexión que permitan transformar la práctica. La investigación educativa, en este marco, se convierte en una herramienta clave para la profesionalización, ya que permite al docente sistematizar su experiencia, generar conocimiento pedagógico y participar activamente en la mejora del sistema (SEP, 2020).

Imbernón (2007), por su parte, plantea que la profesionalización docente requiere una formación permanente y el desarrollo de una cultura profesional colaborativa. La formación

continua no debe entenderse como una serie de cursos aislados, sino como un proceso articulado que responde a las necesidades del contexto, a los intereses del profesorado y a los desafíos del sistema educativo. Además, la cultura profesional colaborativa implica que los docentes trabajen en equipo, compartan saberes, construyan redes de apoyo y participen en comunidades de aprendizaje.

Imbernón (2007) subraya que la profesionalización no puede imponerse desde fuera, sino que debe construirse desde dentro, en diálogo con los docentes y con las instituciones. Esto implica generar condiciones institucionales que favorezcan la autonomía, el reconocimiento y la participación del profesorado en los procesos de mejora educativa.

La profesionalización docente abarca distintas etapas y modalidades de formación:

- Formación inicial: Es el proceso de preparación que reciben los futuros docentes en las instituciones formadoras. Aunque es fundamental, no garantiza por sí sola la profesionalización, ya que muchas competencias se desarrollan en la práctica (SEP, 2017; SEP, 2019).
- Formación continua: Incluye todas las actividades de actualización, capacitación y perfeccionamiento que realiza el docente a lo largo de su carrera. Su efectividad depende de su pertinencia, de su articulación con la práctica y de su reconocimiento institucional (SEP, 2017; SEP, 2019).
- Desarrollo profesional: Es un concepto más amplio que integra la formación continua, pero también incluye la reflexión sobre la práctica, la participación en proyectos de innovación, la investigación educativa y la construcción de identidad profesional (Tardif, 2004).

Este enfoque permite entender que la profesionalización no es un estado que se alcanza, sino un proceso que se construye de manera permanente, en interacción con el contexto y con los demás actores del sistema educativo.

4.8 La investigación como componente de la práctica docente

La investigación educativa ha sido tradicionalmente concebida como una actividad reservada a especialistas o académicos, separada de la práctica cotidiana del aula. Sin embargo, en las últimas décadas, diversos enfoques han reivindicado el papel del docente como investigador, reconociendo que la indagación sistemática sobre la propia práctica es una vía legítima y poderosa de profesionalización (Latorre, 2005). Por lo tanto, investigar no es una actividad ajena a la docencia, sino una forma de comprender, mejorar y transformar la práctica educativa. Esta perspectiva permite superar la visión instrumental de la investigación y posicionarla como parte constitutiva del saber profesional docente.

Para Tardif (2004), el conocimiento profesional del docente se construye en la práctica, a través de la interacción con los estudiantes, con los colegas y con el contexto institucional. Este conocimiento incluye saberes pedagógicos, curriculares, experienciales y también saberes investigativos, que permiten al docente observar, analizar y sistematizar su práctica. Por lo tanto, la investigación educativa debe ser apropiada críticamente por el profesorado, como una herramienta para mejorar la práctica, para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y para participar activamente en la transformación del sistema educativo.

De acuerdo ese autor, la profesionalización docente enfrenta una serie de tensiones estructurales que impiden consolidar la investigación como una práctica inherente al ejercicio

profesional (Tardif, 2004). Aunque se reconoce la importancia de que los docentes produzcan conocimiento sobre su propia práctica, las condiciones institucionales, organizativas y epistemológicas continúan limitando su participación activa en este ámbito.

Una de las principales limitaciones identificadas por Tardif (2004) es la falta de tiempo y de recursos, así como la sobrecarga administrativa y la presión por cumplir con múltiples responsabilidades que reducen las posibilidades de dedicar tiempo a la investigación educativa. También resalta la persistente separación entre las instituciones universitarias y las escuelas, que reproduce una lógica vertical que impide la colaboración entre quienes producen el conocimiento y quienes lo aplican, dificultando que la práctica docente se reconozca como fuente legítima de saber.

A nivel epistemológico, el autor enfatiza que los saberes construidos en la práctica siguen siendo poco valorados frente al conocimiento científico. Indica que “los conocimientos teóricos construidos por la investigación en las ciencias de la educación [...] no conceden o conceden muy poca legitimidad a los saberes de los enseñantes, saberes creados y movilizados a través de su trabajo” (Tardif, 2004, p. 266). Esta deslegitimación epistémica constituye una barrera para que las y los docentes asuman un rol investigativo, pues sitúa su experiencia en un plano subordinado frente al saber académico.

Asimismo, el autor critica el modelo universitario tradicional, que tiende a desvincular la investigación de la formación y de la práctica profesional. Señala que muchos formadores no se preocuparon en absoluto por articular sus investigaciones con su formación, lo que ha provocado una falta de profesionalidad en la enseñanza universitaria (Tardif, 2004). Esta desconexión refuerza la idea de que la investigación pertenece exclusivamente al ámbito académico y no al campo profesional del magisterio.

Una distinción clave en el análisis del rol del docente-investigador es la que se establece entre investigar sobre educación e investigar desde la docencia. La primera se refiere a estudios realizados por especialistas, generalmente desde una perspectiva externa, con metodologías académicas y objetivos científicos. La segunda, en cambio, implica que el docente investiga su propia práctica, desde una perspectiva situada, con fines de mejora y transformación (Latorre, 2005; Tardif, 2004).

Investigar desde la docencia no significa renunciar al rigor metodológico, sino adaptar los enfoques investigativos a las necesidades, posibilidades y contextos del profesorado. Esta forma de investigación puede adoptar modalidades como la investigación-acción (Latorre, 2005), la sistematización de experiencias o la reflexión colaborativa, todas ellas orientadas a comprender y mejorar la práctica educativa (Tardif, 2004). Esta distinción es fundamental para valorar el rol investigativo del docente como parte de su profesionalización, y para diseñar políticas que reconozcan y potencien esta dimensión del saber profesional.

No obstante, la profesionalización docente no depende únicamente de políticas institucionales o condiciones estructurales; también está profundamente influenciada por las motivaciones personales y profesionales del profesorado. En el caso de la investigación educativa, estas motivaciones pueden facilitar o dificultar la participación activa de los docentes en procesos de indagación, reflexión y producción de conocimiento.

McClelland (2009) desarrolló una teoría de la motivación humana basada en tres necesidades sociales fundamentales que orientan el comportamiento: logro, afiliación y poder. Según este autor, las personas están motivadas por tres necesidades sociales que se manifiestan en distintos grados y combinaciones:

- Necesidad de logro: Es el deseo de superar desafíos, alcanzar metas y mejorar el desempeño. Las personas con alta necesidad de logro buscan tareas que les permitan demostrar competencia, asumir retos y obtener reconocimiento por sus logros. En el ámbito docente, esta motivación puede traducirse en el interés por innovar, por mejorar la práctica pedagógica y por participar en proyectos de investigación que representen un desafío intelectual.
- Necesidad de afiliación: Se refiere al deseo de establecer relaciones positivas, de pertenecer a grupos y de mantener vínculos afectivos. Las personas con alta necesidad de afiliación valoran la cooperación, el trabajo en equipo y el reconocimiento social. En el contexto educativo, esta motivación puede impulsar la participación en comunidades de aprendizaje, en redes de colaboración investigativa o en proyectos colectivos que fortalezcan el sentido de pertenencia profesional.
- Necesidad de poder: Es el deseo de influir en los demás, de liderar procesos y de tener control sobre decisiones. Esta motivación puede manifestarse como liderazgo pedagógico, participación en espacios de toma de decisiones o interés por incidir en el desarrollo institucional. En el caso de la investigación educativa, puede traducirse en el impulso por generar conocimiento que transforme la práctica, por dirigir proyectos o por posicionarse como referente en el campo (McClelland, 2009).

Estas tres motivaciones no son excluyentes ni patológicas; forman parte de la dinámica humana y pueden coexistir en distintos grados. Su análisis permite comprender por qué algunos docentes se sienten atraídos por la investigación, mientras que otros la perciben como una carga, una imposición o una actividad ajena a su identidad profesional (McClelland, 2009).

La necesidad de logro puede ser un motor poderoso para la participación en investigación educativa (McClelland, 2009). Los docentes que buscan mejorar su práctica, enfrentar nuevos retos o alcanzar reconocimiento académico pueden ver en la investigación una oportunidad para desarrollar competencias, para sistematizar su experiencia y para contribuir al conocimiento pedagógico. Esta motivación se vincula con la percepción que tengan de ésta y por lo tanto de la disposición a aprender, a innovar y a asumir responsabilidades intelectuales (Morales et al., 2007; Myres, 2003).

La necesidad de afiliación (McClelland, 2009) también puede favorecer la participación investigativa, especialmente cuando se promueve una cultura institucional colaborativa (Tardif, 2004). Los docentes que valoran el trabajo en equipo, el intercambio de saberes y la construcción colectiva pueden sentirse motivados a participar en proyectos de investigación que fortalezcan los vínculos profesionales y que generen sentido de comunidad. Esta motivación es clave para el desarrollo de redes de investigación, de comunidades de práctica y de espacios de formación compartida.

Por otro lado, la necesidad de poder (McClelland, 2009) puede manifestarse en el interés por liderar procesos investigativos, por incidir en el diseño de políticas educativas o por posicionarse como referentes en el campo (Parsons, 2007). Esta motivación puede ser positiva si se orienta hacia el liderazgo pedagógico, la transformación institucional y la mejora del sistema. Sin embargo, también puede generar tensiones si se vincula con dinámicas de competencia, de control o de exclusión. Estas motivaciones permiten interpretar las percepciones del profesorado sobre las políticas de profesionalización en investigación educativa desde una dimensión subjetiva y contextual.

Cuando las políticas se perciben como imposiciones externas, como exigencias burocráticas o como mecanismos de control, pueden generar resistencia (Vedung, 2010), especialmente si no se alinean con las motivaciones personales del profesorado. La falta de reconocimiento, de apoyo institucional o de condiciones adecuadas puede desincentivar la participación y generar actitudes defensivas o de rechazo. Por lo tanto, se identifica que las motivaciones personales y profesionales del profesorado desempeñan un papel fundamental en la disposición hacia la investigación educativa como parte de su profesionalización.

Cierre del capítulo

A lo largo del capítulo se desarrollaron cuatro ejes fundamentales que permiten comprender el fenómeno de estudio desde una perspectiva integral: (1) la percepción como construcción social en contextos educativos, (2) las políticas públicas y la evaluación como instrumentos de profesionalización, (3) la profesionalización docente vinculada al desarrollo de saberes investigativos, y (4) las motivaciones personales que influyen en la disposición del profesorado hacia la investigación educativa. Estos ejes se articulan para ofrecer un marco teórico que orienta el análisis de la percepción del profesorado de escuelas normales respecto a las políticas de profesionalización en investigación educativa.

Desde la psicología social, la percepción se entiende como un proceso interpretativo mediado por factores sociales, culturales e institucionales. Morales et al. (2007) y Myers (2003) destacan que los individuos no interpretan la realidad de manera aislada, sino en interacción con otros, a través de esquemas cognitivos, normas grupales y atribuciones compartidas. En el caso del profesorado, esto implica que sus percepciones sobre las políticas educativas no son meras opiniones individuales, sino construcciones colectivas que reflejan experiencias, discursos y dinámicas institucionales.

Este enfoque permite analizar cómo los docentes de escuelas normales interpretan las políticas de profesionalización en investigación en función de su cultura profesional, de sus interacciones cotidianas y de los marcos interpretativos que circulan en sus instituciones. La percepción se convierte así en un indicador del sentido que los docentes otorgan a las políticas, revelando patrones de aceptación, resistencia o resignificación.

Las políticas educativas, y en particular las políticas de evaluación configuran el contexto en el que se construyen las percepciones docentes. Parsons (2007) plantea que las políticas públicas son procesos complejos que incluyen la formulación de problemas, la selección de instrumentos y la participación de múltiples actores. Vedung (2010), por su parte, propone una tipología de instrumentos (incentivos (carrots), coerción (sticks) y persuasión (sermons)) que permite analizar cómo las políticas buscan influir en el comportamiento de los actores educativos.

La evaluación, como instrumento de política pública, puede adoptar distintas formas según su diseño y su implementación. Puede percibirse como una oportunidad de desarrollo, como un mecanismo de control o como un discurso institucional. Estas percepciones están mediadas por la experiencia del profesorado, por la cultura institucional y por la forma en que se comunican las políticas. En este sentido, el análisis de la percepción docente requiere considerar el contexto estructural en el que se inscriben las políticas, así como sus implicaciones simbólicas y prácticas.

La profesionalización docente, entendida como un proceso continuo de construcción de saberes y de desarrollo profesional, incluye la investigación educativa como una dimensión clave. Tardif (2004) destaca que el saber profesional del docente se construye en la práctica reflexiva, integrando saberes pedagógicos, prácticos e investigativos. Imbernón

(2007) enfatiza la importancia de la formación permanente y de la cultura profesional colaborativa como condiciones para la profesionalización.

La investigación educativa, en este marco, no es una actividad externa al quehacer docente, sino una forma de comprender, mejorar y transformar la práctica. Sin embargo, su integración en la cultura profesional enfrenta obstáculos como la falta de tiempo, de formación metodológica y de reconocimiento institucional. Las políticas que promueven la investigación como parte de la profesionalización deben considerar estas condiciones, así como las disposiciones personales del profesorado.

Las motivaciones personales y profesionales del profesorado influyen significativamente en su disposición hacia la investigación educativa. El modelo de McClelland (2009) (necesidad de logro, afiliación y poder) permite comprender cómo distintas motivaciones pueden facilitar o dificultar la participación en procesos investigativos. Los docentes motivados por el logro pueden ver la investigación como un reto intelectual; aquellos motivados por la afiliación pueden valorarla como espacio de colaboración; y quienes tienen alta necesidad de poder pueden buscar incidir en el desarrollo institucional a través de la producción de conocimiento.

Estas motivaciones no operan de manera aislada, sino en interacción con el contexto institucional, con las políticas educativas y con la cultura profesional. Por ello, el análisis de la percepción docente debe considerar esta dimensión subjetiva, que permite captar las razones profundas que explican la aceptación, el rechazo o la apropiación de las políticas de profesionalización en investigación.

Este enfoque posibilita captar las contradicciones, ambivalencias y tensiones que atraviesan la experiencia del profesorado frente a las políticas educativas, y ofrece herramientas analíticas para comprender cómo se construyen los sentidos, cómo se configuran las disposiciones y cómo se manifiestan las resistencias o las apropiaciones.

Capítulo 5. Metodología

El presente capítulo tiene como propósito describir el diseño metodológico que orientó esta investigación, la cual se centra en comprender las percepciones del profesorado de las escuelas normales del estado de Morelos respecto a las políticas de profesionalización e investigación educativa, particularmente aquellas vinculadas a programas como PRODEP, SNI y EDD. En coherencia con el enfoque teórico desarrollado en los capítulos anteriores, se parte de la premisa de que la percepción docente constituye una construcción social situada, influida por marcos institucionales, trayectorias profesionales y dinámicas culturales específicas.

La pregunta central que guía este estudio es: ¿Cuál es la percepción del profesorado que labora en las escuelas normales de las políticas que buscan profesionalizarle en la investigación educativa? Esta pregunta no busca establecer verdades universales ni generalizar resultados, sino comprender los significados que los docentes atribuyen a dichas políticas desde su experiencia cotidiana, sus valores profesionales y sus condiciones institucionales.

Por ello, se optó por un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y en el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada. Esta elección responde a la necesidad de explorar en profundidad las representaciones, tensiones y estrategias que los docentes construyen frente a las políticas de estímulo, reconociendo que dichas percepciones no son meras opiniones individuales, sino expresiones de procesos sociales complejos.

El capítulo se estructura en seis apartados. En primer lugar, se presenta el enfoque epistemológico y el diseño metodológico que orientaron la investigación. Posteriormente, se

describe el contexto institucional y la estrategia de selección de participantes. En tercer lugar, se detallan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos. El cuarto apartado aborda la estrategia de análisis de datos, explicando las fases de codificación propias de la Teoría Fundamentada. En quinto lugar, se presentan los criterios de rigor científico y las consideraciones éticas que guiaron el estudio. Finalmente, se ofrece una síntesis que articula los elementos metodológicos con el propósito general de la investigación y anticipa el análisis empírico desarrollado en el capítulo siguiente.

5.1 Paradigma de investigación: Interpretativo

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, también conocido como constructivista, el cual parte de la premisa de que la realidad social no existe como una entidad objetiva y externa, sino que se construye intersubjetivamente a través de las experiencias, significados y prácticas de los actores sociales. Este enfoque epistemológico reconoce que el conocimiento no se descubre, sino que se interpreta, y que los fenómenos sociales deben ser comprendidos en su contexto, desde la perspectiva de quienes los viven.

Autores como Guba y Lincoln (1994) han sido fundamentales en la consolidación del paradigma interpretativo, al señalar que la investigación cualitativa debe orientarse a la comprensión profunda de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, más que a la verificación de hipótesis o a la generalización de resultados. En esta línea, Creswell (2013) destaca que el paradigma interpretativo privilegia el estudio de los significados construidos socialmente, mediante métodos inductivos, abiertos y flexibles, que permiten captar la complejidad de los fenómenos humanos.

La elección de este paradigma responde a la naturaleza del objeto de estudio: las percepciones del profesorado de escuelas normales sobre las políticas de profesionalización e investigación educativa. En coherencia con el marco teórico desarrollado en el capítulo 4, se asume que la percepción es un proceso interpretativo mediado por factores cognitivos, afectivos y contextuales, tal como lo plantean Morales et al. (2007) y Myers (2003). Desde esta perspectiva, las percepciones docentes no son meras opiniones, sino expresiones de sentido construidas colectivamente en contextos institucionales específicos. El paradigma interpretativo permite, por tanto, analizar estas percepciones como manifestaciones de procesos sociales, culturales y políticos que configuran la identidad profesional del profesorado que labora en las escuelas normales.

Además, este enfoque epistemológico reconoce al investigador como parte del proceso de construcción del conocimiento. La reflexividad, entendida como la capacidad de reconocer la propia posición, los supuestos teóricos y las implicaciones éticas de la investigación, es un componente central del paradigma interpretativo. En este estudio, se asumió una postura reflexiva que permitió dialogar críticamente con los discursos docentes, reconociendo tanto las coincidencias como las disonancias entre las políticas institucionales y las experiencias vividas.

5.2 Diseño metodológico: Teoría fundamentada

La investigación se desarrolló bajo el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada, propuesta inicialmente por Glaser y Strauss (1967) y posteriormente enriquecida por Strauss y Corbin (1990, 1998). Esta perspectiva metodológica se caracteriza por su orientación inductiva, su énfasis en la generación de teoría a partir de los datos

empíricos y su capacidad para captar la complejidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados.

La elección de la Teoría Fundamentada responde a la necesidad de construir categorías analíticas que emergieran directamente de los discursos del profesorado normalista, sin imponer a priori un marco explicativo cerrado. En coherencia con el paradigma interpretativo, este enfoque permite comprender las percepciones docentes como construcciones sociales situadas, articuladas en contextos institucionales específicos y mediadas por trayectorias profesionales, experiencias previas y posicionamientos éticos.

En este estudio, se utilizó una versión constructivista de la Teoría Fundamentada, que reconoce el papel activo del investigador en la interpretación de los datos, y que asume que el conocimiento se construye en la interacción entre el investigador y los participantes (Charmaz, 2006). Esta perspectiva permitió desarrollar un análisis profundo, flexible y reflexivo, centrado en los significados que los docentes atribuyen a las políticas de profesionalización e investigación.

El proceso metodológico se estructuró en tres fases principales:

1. Codificación abierta, en la que se realizó una segmentación minuciosa de los discursos, identificando unidades de sentido y generando códigos iniciales que capturaran las expresiones, tensiones y valoraciones del profesorado.
2. Codificación axial, que permitió agrupar los códigos en categorías intermedias, estableciendo relaciones entre fenómenos, condiciones, estrategias y consecuencias. Esta fase fue clave para identificar patrones interpretativos y construir una estructura analítica coherente.

3. Codificación selectiva, en la que se integraron las categorías en torno a una categoría central que articula el conjunto del análisis: la tensión profesionalización–ética, entendida como el conflicto entre las exigencias institucionales de profesionalización formal y el compromiso ético del profesorado con la enseñanza situada.

A lo largo del proceso, se aplicó la lógica abductiva, que permitió alternar entre la inducción empírica y la reflexión teórica, generando una interpretación progresiva y situada de los datos. Asimismo, se buscó alcanzar la saturación teórica, entendida como el momento en que las categorías construidas explican de manera suficiente el fenómeno estudiado, y en el que nuevas entrevistas no aportan información sustantivamente distinta.

El enfoque de Teoría Fundamentada resultó especialmente pertinente para esta investigación, al permitir construir una teoría sustantiva sobre las percepciones docentes, basada en los discursos reales del profesorado, y articulada con los marcos teóricos sobre percepción, profesionalización, evaluación y ética docente. Las categorías emergentes, como resistencias silenciosas, simulación institucional, identidad investigadora emergente y ética situada, no solo permiten comprender el fenómeno, sino que ofrecen herramientas analíticas para pensar críticamente las políticas educativas y sus efectos en la cultura profesional de las escuelas normales.

5.3 Contexto del estudio

El estudio se desarrolló en escuelas normales situadas en la región centro-sur de la ANUIES, específicamente, se incluyeron los estados de Morelos, Hidalgo, Guerrero y Tlaxcala (México), enfocándose en el contexto de las escuelas normales públicas que

integran el sistema de educación superior. Estas instituciones tienen una larga tradición en la formación inicial de docentes para la educación básica, y han sido históricamente reconocidas por su papel en la construcción de una cultura pedagógica comprometida con la equidad, la inclusión y la transformación social.

Estos estados cuentan con una red de escuelas normales que, aunque diversa en su configuración institucional, comparte características comunes en cuanto a su misión formadora, su vinculación con las políticas educativas nacionales y su participación en procesos de profesionalización docente. En particular, estas instituciones han sido objeto de múltiples reformas curriculares, evaluativas y organizativas, que han buscado alinear su funcionamiento con los estándares del sistema de educación superior y con las exigencias de calidad educativa promovidas por el Estado.

La elección de este contexto responde a tres criterios fundamentales. En primer lugar, la tradición pedagógica de las escuelas normales de Morelos, que han sido espacios de formación docente con fuerte arraigo comunitario, participación sindical y compromiso social. Esta tradición permite observar cómo las políticas de profesionalización e investigación se articulan (o entran en tensión) con culturas institucionales consolidadas.

En segundo lugar, se consideró la accesibilidad al campo, tanto en términos logísticos como en relación con la disposición de las instituciones y del profesorado para participar en procesos de investigación cualitativa. La colaboración con las escuelas normales fue posible gracias a vínculos previos con sus comunidades académicas, lo que facilitó el establecimiento de relaciones de confianza y el desarrollo ético del trabajo de campo.

En tercer lugar, se valoró la representatividad simbólica del caso. Aunque el estudio no pretende generalizar sus hallazgos a todas las escuelas normales del país, el contexto de estos estados permite identificar dinámicas que son comunes a muchas instituciones del subsistema normalista: la tensión entre profesionalización y precariedad, la coexistencia de discursos oficiales y saberes situados, y la emergencia de formas de resistencia frente a las políticas de estímulo.

Desde una perspectiva metodológica, el contexto adquiere una relevancia central en la investigación cualitativa. En este estudio, el contexto de las escuelas normales de Morelos, Hidalgo, Guerrero y Tlaxcala no es un telón de fondo, sino un componente constitutivo de las percepciones docentes, que permite interpretar sus discursos en función de las experiencias compartidas, de las trayectorias profesionales y de las dinámicas organizativas que configuran su vida institucional.

5.4 Selección de participantes

La selección de participantes se realizó mediante una estrategia de muestreo no probabilístico, combinando los criterios de conveniencia y bola de nieve, con el propósito de identificar docentes que tuvieran experiencia directa con los programas de profesionalización e investigación educativa (PRODEP, SNI, EDD), y que estuvieran dispuestos a compartir sus percepciones en un marco de confidencialidad y respeto.

El criterio de conveniencia permitió acceder a docentes con los que existía una relación previa de colaboración académica, lo que facilitó el establecimiento de un vínculo de confianza y la apertura discursiva durante las entrevistas. Por su parte, el muestreo por bola de nieve permitió ampliar la muestra a través de las recomendaciones de los propios

participantes, quienes identificaron colegas con trayectorias relevantes y disposición para participar en el estudio.

La muestra final estuvo conformada por 12 docentes de seis escuelas normales públicas en los estados antes mencionados. Este número fue suficiente para alcanzar la saturación teórica, entendida como el punto en el que las entrevistas dejaron de aportar nuevas categorías sustantivas al análisis, y permitió construir una teoría fundamentada coherente y robusta sobre las percepciones docentes.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Ser docente en activo en una escuela normal pública e impartir clases en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y/o la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPre) porque existe cierta correlación entre las mallas curriculares de estas licenciaturas; por lo tanto, el perfil profesional del profesorado que trabaja en estas licenciaturas es similar.
- Tener al menos cinco años de experiencia profesional en el subsistema normalista.
- Haber participado en al menos uno de los programas de estímulo o profesionalización (PRODEP, SNI, EDD.).
- Estar dispuesto a participar voluntariamente en una entrevista semiestructurada, con consentimiento informado.

Los criterios de exclusión incluyeron:

- Docentes que no tuvieran experiencia directa con los programas de estímulo.

- Personal administrativo o directivo sin funciones docentes.
- Docentes que no aceptaran participar bajo condiciones de confidencialidad.

El perfil de los participantes fue diverso en términos de género, antigüedad laboral, formación académica y nivel de participación en los programas de estímulo. La muestra incluyó docentes sin y con estudios de posgrado, miembros de cuerpos académicos, reconocimiento SNI, así como profesores que han enfrentado dificultades para acceder a estos programas. Esta diversidad permitió captar una amplia gama de percepciones, valoraciones y experiencias, enriqueciendo el análisis comparativo.

Es importante señalar que, al tratarse de una muestra intencionada y no representativa en términos estadísticos, los resultados del estudio no pretenden ser generalizables a todo el profesorado normalista. Sin embargo, desde la lógica de la investigación cualitativa, la riqueza de los discursos recogidos y la profundidad del análisis permiten construir una teoría sustantiva que aporta elementos interpretativos relevantes para comprender el fenómeno en otros contextos similares.

5.5 Técnica: Entrevista semiestructurada

La técnica principal utilizada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, seleccionada por su capacidad para captar los significados, experiencias y valoraciones que los docentes atribuyen a las políticas de profesionalización e investigación educativa. En el marco del paradigma interpretativo, esta técnica permite establecer un diálogo abierto y flexible entre el investigador y el participante, favoreciendo la emergencia de narrativas situadas, matizadas y profundamente contextualizadas.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por la presencia de un guion temático que orienta la conversación, pero que no limita la posibilidad de explorar aspectos emergentes, profundizar en temas relevantes para el participante o adaptar el orden de las preguntas según el flujo discursivo. Esta flexibilidad resulta especialmente pertinente en investigaciones cualitativas centradas en la comprensión de percepciones, ya que permite al docente expresar sus ideas, emociones y posicionamientos sin estar constreñido por un formato rígido.

Autores como Flick (2009) y Patton (2002) destacan que la entrevista semiestructurada es una herramienta privilegiada para acceder a los significados subjetivos que los actores sociales construyen sobre su realidad. En el caso de esta investigación, permitió reconstruir las representaciones que el profesorado normalista tiene sobre los programas de estímulo, las tensiones que experimenta entre profesionalización y vocación, y las estrategias que desarrolla para adaptarse, resistir o resignificar las políticas institucionales.

La técnica se aplicó en un entorno de confianza, procurando generar un espacio de conversación horizontal, respetuoso y éticamente cuidado. Se evitó la formulación de preguntas cerradas o directivas, privilegiando en cambio las preguntas abiertas, las invitaciones a narrar experiencias y las solicitudes de ejemplos concretos. Esta estrategia permitió captar no solo las opiniones de los docentes, sino también las emociones, los dilemas éticos y las contradicciones que atraviesan su práctica profesional.

Además, la entrevista semiestructurada facilitó la emergencia de categorías analíticas que no estaban previstas inicialmente, pero que resultaron fundamentales para la construcción de la teoría sustantiva. Temas como la simulación institucional, la resistencia

silenciosa o la ética situada surgieron de manera espontánea en los relatos docentes, y fueron posteriormente sistematizados en el proceso de codificación abierta y axial.

5.5.1 Instrumento: Guía de entrevista

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una guía de entrevista semiestructurada, diseñada con base en los objetivos de la investigación, el marco teórico y los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada. La guía no se concibió como un cuestionario rígido, sino como un conjunto de temas orientadores que permitieran explorar las percepciones del profesorado normalista en torno a las políticas de profesionalización e investigación educativa.

La elaboración de la guía se sustentó en tres ejes temáticos principales:

1. Trayectoria profesional y académica del docente, con el propósito de comprender el contexto desde el cual se construyen las percepciones. Se incluyeron preguntas sobre formación, experiencia laboral, participación en programas de estímulo, y vinculación con cuerpos académicos o redes de investigación.
2. Percepciones sobre las políticas de profesionalización e investigación, orientadas a indagar cómo los docentes interpretan los objetivos, mecanismos y efectos de programas como PRODEP, SNI, EDD. Se exploraron valoraciones, tensiones, beneficios, obstáculos y estrategias de adaptación o resistencia.
3. Implicaciones éticas, identitarias e institucionales, con el fin de captar cómo estas políticas inciden en la cultura profesional, en la ética docente y en la vida institucional de las escuelas normales. Se abordaron temas como la simulación,

la presión evaluativa, el sentido de la investigación educativa y la relación entre docencia e investigación.

Cada eje temático incluyó preguntas abiertas, formuladas en lenguaje claro y accesible, que permitieran al docente narrar sus experiencias sin sentirse evaluado ni condicionado.

5.6 Procedimiento para la recolección de datos

El procedimiento para la recolección de datos se diseñó cuidadosamente para garantizar la coherencia metodológica, la validez ética y la profundidad interpretativa del estudio. En consonancia con el enfoque cualitativo y la Teoría Fundamentada, se privilegió un proceso flexible, iterativo y reflexivo, que permitiera captar los significados construidos por los docentes desde su experiencia situada.

La recolección de datos se llevó a cabo en tres fases principales:

1. Contacto inicial y consentimiento informado. Se estableció contacto con los docentes mediante invitaciones personales, correos electrónicos y recomendaciones de colegas (muestreo por bola de nieve). En todos los casos, se explicó detalladamente el propósito de la investigación, los temas a tratar, la duración estimada de la entrevista y las condiciones de confidencialidad. Los participantes firmaron un consentimiento informado, en el que se les garantizó el anonimato, el uso académico de la información y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento.
2. Aplicación de entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se realizaron de manera presencial o virtual, según la disponibilidad y preferencia de cada docente.

La duración promedio fue de 60 minutos, lo que permitió desarrollar conversaciones profundas y detalladas. Todas las entrevistas se grabaron en audio con autorización expresa de los participantes, y posteriormente transcritas de manera íntegra para su análisis. Este proceso se acompañó de notas de campo que registraron observaciones contextuales, gestos, silencios significativos y reflexiones del investigador.

3. Registro, organización y preparación de los datos. Las transcripciones se organizaron en un corpus textual que permitió iniciar el proceso de codificación abierta. Se utilizó un software de análisis cualitativo (Atlas.ti) para facilitar la segmentación, el etiquetado y la agrupación de unidades de sentido. Este procedimiento permitió mantener la trazabilidad de los datos, vincular fragmentos discursivos con categorías emergentes y construir una matriz analítica que sirvió de base para las fases posteriores del análisis.

Durante todo el proceso, se mantuvo una actitud reflexiva y ética, reconociendo la posición del investigador como co-constructor del conocimiento. Se evitó la imposición de juicios, se respetó la voz de los participantes y se promovió una interpretación situada, crítica y comprometida con la realidad institucional del profesorado normalista.

5.7 Estrategia de Análisis de Datos

La estrategia de análisis de datos se desarrolló conforme a los principios de la Teoría Fundamentada, en su vertiente constructivista (Charmaz, 2006), lo que implicó un proceso

inductivo, sistemático y reflexivo, orientado a la generación de teoría sustantiva a partir de los discursos del profesorado normalista. Este enfoque permitió construir categorías analíticas emergentes, profundamente enraizadas en los datos, y articuladas con el contexto institucional y profesional de los participantes.

El análisis se llevó a cabo en tres fases principales:

- Fase 1: Codificación abierta. En esta primera fase, se realizó una lectura minuciosa de las transcripciones de las entrevistas, segmentando los textos en unidades de sentido y asignando códigos iniciales que capturaran expresiones significativas, valoraciones, tensiones y posicionamientos. Esta codificación fue lineal y exploratoria, sin categorías predefinidas, lo que permitió que los datos hablaran por sí mismos. Los códigos emergentes incluyeron expresiones como presión institucional, simulación académica, vocación docente, resistencia silenciosa, entre otros. Cada código se acompañó de memos analíticos, que registraron reflexiones del investigador sobre el significado, la relevancia y las posibles conexiones con otros fragmentos discursivos.
- Fase 2: Codificación axial. En esta fase se agruparon los códigos en categorías intermedias, estableciendo relaciones entre fenómenos, condiciones, estrategias y consecuencias. Se aplicó la lógica de conexión propuesta por Strauss y Corbin (1990), que permitió identificar patrones interpretativos y construir una estructura analítica coherente. Las categorías resultantes incluyeron: (1) Tensiones entre profesionalización y vocación, (2) Estrategias de adaptación institucional, (3) Emergencia de la identidad investigadora, (4) Ética situada frente a la evaluación. Estas categorías se contrastaron entre sí y con los datos originales, en un proceso

iterativo que permitió afinar su definición y delimitar sus propiedades y dimensiones.

- Fase 3: Codificación selectiva. La última fase consistió en integrar las categorías en torno a una categoría central que articula el conjunto del análisis: la tensión profesionalización–ética, entendida como el conflicto entre las exigencias institucionales de profesionalización formal y el compromiso ético del profesorado con la enseñanza situada y contextualizada. Esta categoría central permitió construir una teoría sustantiva que explica cómo los docentes normalistas perciben, interpretan y responden a las políticas de estímulo e investigación, no solo como mecanismos de mejora profesional, sino también como dispositivos de control, simulación y redefinición identitaria.

Durante todo el proceso, se mantuvo una actitud reflexiva, reconociendo el papel del investigador como co-constructor del conocimiento. Se realizaron triangulaciones internas entre entrevistas, notas de campo y memos analíticos. La estrategia de análisis de datos permitió construir una interpretación profunda, situada y teóricamente informada de las percepciones del profesorado normalista, en coherencia con los principios de la Teoría Fundamentada y con el enfoque interpretativo de la investigación.

5.8 Consideraciones Éticas

La investigación se desarrolló bajo estrictos principios éticos (Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 2011), así como con los lineamientos establecidos por el Comité de Ética de la institución académica responsable del proyecto.

Dado que el estudio se centra en las percepciones del profesorado normalista sobre políticas de profesionalización e investigación educativa, se reconoció desde el inicio que los discursos recogidos podrían contener elementos sensibles, críticas institucionales, experiencias personales y posicionamientos éticos. Por ello, se adoptaron medidas específicas para garantizar la confidencialidad, el respeto y la protección de los participantes.

Las principales consideraciones éticas fueron las siguientes:

1. Consentimiento informado. Antes de cada entrevista, se proporcionó a los participantes una carta de consentimiento informado, en la que se detallaron los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación, el uso académico de la información, las condiciones de anonimato y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Todos los docentes firmaron este documento, y se les ofreció una copia para su resguardo.
2. Confidencialidad y anonimato. Se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la asignación de códigos a cada participante, evitando el uso de nombres, cargos o referencias que pudieran permitir su identificación. Asimismo, se cuidó que las transcripciones y citas utilizadas en el análisis no incluyeran elementos que comprometieran la privacidad de los docentes o de las instituciones involucradas.
3. Respeto a la autonomía y a la voz de los participantes. Durante las entrevistas, se promovió un ambiente de diálogo horizontal, en el que los docentes pudieran

expresar libremente sus ideas, emociones y experiencias, sin temor a ser juzgados o evaluados. Se evitó cualquier forma de presión, manipulación o inducción de respuestas, y se respetaron los silencios, las dudas y las decisiones de no responder ciertas preguntas. La reflexividad ética fue un componente central del proceso, reconociendo que el investigador no es un observador neutral, sino un sujeto situado que interactúa con los participantes y que debe asumir una postura crítica y responsable frente a sus propios supuestos, intereses y emociones.

4. Uso responsable de la información. La información recabada se utilizó exclusivamente con fines académicos, para la elaboración de la tesis doctoral y posibles publicaciones científicas derivadas. En todos los casos, se respetó el compromiso de no divulgar datos sensibles, ni utilizar los discursos de los docentes fuera del marco ético acordado. Además, se procuró que los resultados del estudio contribuyeran al fortalecimiento institucional de las escuelas normales, ofreciendo una lectura crítica y constructiva de las políticas educativas, sin caer en la descalificación ni en la exposición innecesaria de conflictos internos.

5.9 Criterios de Calidad de la Investigación

La calidad de una investigación cualitativa no se evalúa mediante los mismos parámetros que rigen los estudios cuantitativos, como la validez estadística o la replicabilidad experimental. En cambio, se recurre a criterios de rigor cualitativo que permiten valorar la solidez, credibilidad y utilidad del conocimiento generado. En esta investigación, se adoptaron los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1985), quienes plantean una

alternativa a los estándares positivistas, basada en cuatro dimensiones fundamentales: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La credibilidad se refiere al grado en que los hallazgos reflejan con fidelidad las experiencias y significados construidos por los participantes. La transferibilidad alude a la posibilidad de que los hallazgos sean aplicables o útiles en otros contextos similares. Aunque la investigación no busca generalizar estadísticamente, sí aspira a ofrecer interpretaciones sustantivas que puedan ser relevantes para otras escuelas normales, investigadores educativos o responsables de políticas públicas. La dependencia se refiere a la coherencia interna del proceso investigativo y a la posibilidad de que otros investigadores comprendan y evalúen las decisiones metodológicas tomadas. La confirmabilidad se refiere a la objetividad del estudio, entendida como la capacidad de los hallazgos para ser sustentados por los datos, más allá de las preferencias o creencias del investigador

De esta manera, los criterios de calidad aplicados en esta investigación permitieron construir un estudio riguroso, éticamente responsable y epistemológicamente coherente, que aporta una comprensión profunda y situada de las percepciones del profesorado normalista frente a las políticas de profesionalización e investigación educativa.

5.10 Limitaciones del Estudio

Como toda investigación cualitativa, este estudio presenta limitaciones inherentes a su enfoque, alcance y condiciones de realización. Reconocerlas no implica debilitar sus aportes, sino fortalecer su transparencia metodológica y delimitar con claridad el campo de validez de sus hallazgos.

El estudio se centró exclusivamente en seis escuelas normales públicas ubicadas en la región centro-sur, lo que implica que los resultados están profundamente situados en un contexto institucional, político y cultural específico. Aunque se buscó una descripción densa que favorezca la transferibilidad, los hallazgos no pueden generalizarse a otras entidades federativas ni a instituciones de educación superior con características distintas.

La selección de participantes se realizó mediante muestreo por conveniencia y bola de nieve, lo que permitió acceder a docentes con experiencia relevante, pero no garantiza representatividad estadística. La muestra estuvo compuesta por 12 docentes, lo que es adecuado para alcanzar la saturación teórica en estudios cualitativos, pero limita la diversidad de voces en términos de género, antigüedad, disciplinas y posicionamientos institucionales.

Dado que las entrevistas abordaron temas sensibles como la evaluación docente, la simulación académica y las tensiones éticas, existe la posibilidad de que algunos participantes hayan moderado sus respuestas por deseabilidad social o por temor a consecuencias institucionales, a pesar de las garantías de confidencialidad. Este sesgo se mitigó mediante la construcción de un ambiente de confianza y el uso de preguntas abiertas, pero no puede descartarse completamente.

El trabajo de campo se realizó en un periodo acotado, lo que impidió ampliar la muestra a otras escuelas normales o realizar observaciones prolongadas en los espacios institucionales.

Como investigadora situada en el campo de la educación superior y con vínculos previos con el subsistema normalista, existe el riesgo de que ciertos supuestos teóricos o experiencias personales hayan influido en la interpretación de los datos. Este riesgo se abordó

mediante una actitud reflexiva constante, el uso de memos analíticos y la triangulación interna, pero se reconoce como una limitación epistemológica inherente al enfoque interpretativo.

No obstante, estas limitaciones no invalidan los hallazgos del estudio, sino que delimitan su alcance y fortalecen su rigor metodológico. La investigación ofrece una contribución sustantiva al conocimiento sobre las percepciones del profesorado normalista frente a las políticas de profesionalización e investigación, y abre la puerta a futuros estudios comparativos, longitudinales o interdisciplinarios que profundicen en esta problemática.

Cierre del Capítulo

El presente capítulo ha expuesto de manera detallada el enfoque metodológico que orientó la investigación, sustentado en el paradigma interpretativo y en el diseño de Teoría Fundamentada. Se ha justificado la elección de este enfoque en función de la naturaleza del objeto de estudio, las percepciones del profesorado normalista frente a las políticas de profesionalización e investigación educativa, y se ha descrito con precisión el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos.

La estrategia metodológica adoptada permitió acceder a los significados construidos por los docentes desde su experiencia situada, reconociendo la complejidad, ambivalencia y diversidad de sus discursos. La entrevista semiestructurada, como técnica principal, y la guía temática, como instrumento flexible, facilitaron la emergencia de categorías sustantivas que se desarrollarán en el capítulo siguiente.

Asimismo, se han abordado con transparencia las consideraciones éticas, los criterios de calidad y las limitaciones del estudio, lo que fortalece la credibilidad y la rigurosidad del

trabajo realizado. El compromiso con una investigación reflexiva, ética y situada ha sido una constante a lo largo del proceso metodológico.

Con base en este andamiaje metodológico, los siguientes capítulos presentarán el análisis e interpretación de los resultados, articulando las categorías emergentes con el marco teórico y con las condiciones institucionales del subsistema normalista. Este análisis permitirá comprender cómo los docentes construyen sus percepciones frente a las políticas de profesionalización, y qué implicaciones tienen estas percepciones para la cultura profesional, la ética docente y la transformación institucional.

Capítulo 6. Entre el mérito y la simulación: tensiones de la profesionalización docente en las escuelas normales

El estímulo al desempeño docente, tal como se ha implementado en el sistema educativo mexicano, se configura como un dispositivo ambivalente que transforma profundamente la cultura profesional en las escuelas normales. Por un lado, representa una política de reconocimiento institucional que busca valorar el trabajo académico mediante incentivos económicos, prestigio y visibilidad. Por otro, opera como un mecanismo que simula la mejora educativa a través de prácticas burocráticas centradas en la acumulación de evidencias, muchas veces desvinculadas del sentido pedagógico real. Esta dualidad convierte al estímulo en un fenómeno complejo, que no puede ser comprendido únicamente desde su diseño normativo, sino desde las experiencias, percepciones y estrategias que los docentes construyen en su práctica cotidiana.

En el marco de las reformas orientadas a la profesionalización del magisterio, el estímulo al desempeño se ha consolidado como una política pública que pretende evaluar, regular y mejorar la labor docente. Programas como el PRODEP, el SNI y el Estímulo al Desempeño Docente se han promovido como instrumentos para elevar la calidad educativa, incentivar la productividad académica y establecer criterios objetivos de evaluación. Sin embargo, en el campo específico de las escuelas normales, estas políticas han sido adoptadas en condiciones institucionales particulares, marcadas por la precariedad, la fragmentación y la sobrecarga laboral. Como resultado, el estímulo no solo modifica las prácticas docentes, sino que también reconfigura las relaciones laborales, los sentidos del trabajo y las formas de reconocimiento profesional.

Este capítulo se propone responder a una serie de preguntas que articulan el análisis: ¿Qué tipo de cultura profesional produce este tipo de evaluación? ¿Cómo es vivido el estímulo por los docentes normales? ¿Qué tensiones genera entre colaboración y competencia, entre mejora y simulación? A partir de estas interrogantes, se busca comprender no solo los efectos visibles del estímulo, sino también las dinámicas subjetivas, éticas y relacionales que emergen en su implementación.

El análisis se sostiene en las voces de los propios docentes, recogidas a través de entrevistas semiestructuradas, y en el diálogo con marcos teóricos críticos que permiten interpretar el fenómeno desde distintas dimensiones: político-institucional (Parsons, Vedung), motivacional (McClelland), psicosocial (Morales, Myers) y profesional (Tardif, Imbernón). Esta articulación entre teoría y experiencia permite construir una mirada integradora, que visibiliza tanto las contradicciones como las posibilidades presentes en la práctica educativa. A lo largo del capítulo, se desarrollan seis subtemas que emergen del análisis temático, cada uno de los cuales revela aspectos clave de la condición docente en las escuelas normales y abre preguntas sobre el futuro de la formación y evaluación profesional en México.

6.1 La cultura del estímulo: entre el reconocimiento y la simulación

En el contexto de las escuelas normales mexicanas, el estímulo al desempeño docente se ha consolidado como un dispositivo ambivalente que transforma profundamente la cultura profesional. Por un lado, representa una forma de reconocimiento institucional al trabajo académico, mediante incentivos económicos, prestigio y visibilidad. Por otro, opera como un mecanismo que simula la mejora educativa a través de prácticas burocráticas, centradas en la

acumulación de evidencias y el cumplimiento de indicadores, muchas veces desvinculados del sentido pedagógico real. Esta dualidad convierte al estímulo en un fenómeno complejo, que no puede ser comprendido únicamente desde su diseño normativo, sino desde las experiencias, percepciones y estrategias que los docentes construyen en su práctica cotidiana.

En el sistema educativo mexicano, el estímulo al desempeño forma parte de una política más amplia orientada a profesionalizar la docencia y evaluar su impacto en la calidad educativa. Programas como el PRODEP , el SNI y el EDD se han implementado con el propósito de incentivar la productividad académica, promover la formación continua y establecer criterios objetivos de evaluación. Sin embargo, en el campo específico de las escuelas normales, estas políticas han sido adoptadas en condiciones institucionales particulares, marcadas por la precariedad, la fragmentación y la sobrecarga laboral. Como resultado, el estímulo no solo modifica las prácticas docentes, sino que también reconfigura las relaciones laborales, los sentidos del trabajo y las formas de reconocimiento profesional.

Este capítulo se propone responder a una serie de preguntas que articulan el análisis: ¿Qué tipo de cultura profesional produce este tipo de evaluación? ¿Cómo es vivido el estímulo por los docentes normales? ¿Qué tensiones genera entre colaboración y competencia, entre mejora y simulación? A partir de estas interrogantes, se busca comprender no solo los efectos visibles del estímulo, sino también las dinámicas subjetivas, éticas y relacionales que emergen en su implementación.

El análisis se sostiene en las voces de los propios docentes, recogidas a través de entrevistas semiestructuradas, y en el diálogo con marcos teóricos críticos que permiten interpretar el fenómeno desde distintas dimensiones: político-institucional (Parsons, Vedung), motivacional (McClelland), psicosocial (Morales, Myers) y profesional (Tardif,

Imbernón). Esta articulación entre teoría y experiencia permite construir una mirada integradora, que visibiliza tanto las contradicciones como las posibilidades presentes en la práctica educativa. A lo largo del capítulo, se desarrollarán cinco temas centrales que emergen del análisis temático, cada uno de los cuales revela aspectos clave de la condición docente en las escuelas normales y abre preguntas sobre el futuro de la formación y evaluación profesional en México.

6.1.1 El estímulo como reconocimiento y como control

En los relatos docentes recogidos en esta investigación, el estímulo al desempeño aparece inicialmente como una política esperanzadora, capaz de reconocer el trabajo académico que históricamente se ha invisibilizado en las escuelas normales. Para muchos docentes, la llegada de programas como el PRODEP o el SNI representó una oportunidad para acceder a recursos, legitimar su labor investigativa y obtener un reconocimiento institucional que antes parecía reservado a otros niveles educativos.

“Al principio sentí que por fin nos tomaban en cuenta, pero después fue claro que era solo
para llenar formatos”

Esta frase revela la ambivalencia con la que se vive el estímulo: como promesa de valoración, pero también como mecanismo de control.

La lógica del estímulo, en su diseño normativo, se inscribe en una política pública orientada a profesionalizar la docencia mediante incentivos económicos y académicos. En este sentido, el estímulo funciona como un “carrot”, en la tipología propuesta por Vedung (2010), es decir, como una recompensa que busca moldear el comportamiento profesional. El objetivo declarado es claro: incentivar la productividad, promover la formación continua

y elevar la calidad educativa. Sin embargo, los hallazgos empíricos muestran que esta recompensa, lejos de activar procesos genuinos de mejora, puede generar efectos perversos como la simulación, la obsesión por la documentación y la distorsión de las prioridades pedagógicas.

Desde la perspectiva de los docentes, el estímulo se transforma rápidamente en una carrera por cumplir con indicadores, donde el valor del trabajo se mide por su capacidad de ser registrado y puntuado. La frase

“Muchos compañeros se han convertido en perseguidores de documentos”

ilustra esta dinámica: la producción académica se orienta no tanto por la pertinencia pedagógica o el impacto formativo, sino por su potencial para contabilizarse en los sistemas de evaluación. Esta lógica instala una cultura institucional centrada en la acumulación de evidencias, donde la constancia se convierte en símbolo de mérito, aunque esté vacía de contenido sustantivo.

Parsons (2007) ofrece una clave interpretativa para comprender este fenómeno al señalar que los instrumentos de evaluación no son neutros, sino que operan como dispositivos de control institucional. En su lectura, la evaluación no solo mide, sino que regula, orienta y jerarquiza las prácticas profesionales. En el caso de las escuelas normales, el estímulo al desempeño actúa como mecanismo de gobierno: quienes logran adaptarse a sus reglas acceden al reconocimiento; quienes no lo hacen, quedan excluidos o invisibilizados, aunque su práctica pedagógica sea sólida. Esta lógica produce nuevas formas de desigualdad, donde el mérito no se define por la calidad del trabajo, sino por la capacidad de cumplir con los formatos establecidos.

La tensión entre reconocimiento y control se manifiesta también en la subjetividad docente. Por un lado, los docentes valoran el estímulo como una forma legítima de visibilizar su esfuerzo y trayectoria. Por otro, sienten que este reconocimiento está condicionado por una lógica burocrática que desvirtúa el sentido pedagógico de su labor.

“El estímulo debería motivarnos a ser buenos maestros”

Lo anterior expresa el deseo de que la política pública esté al servicio de la mejora educativa real. Sin embargo, esta expectativa se ve frustrada por un sistema que premia el cumplimiento técnico y no necesariamente la calidad de los procesos.

Esta ambivalencia genera malestar ético, desmotivación y, en algunos casos, estrategias de simulación que permiten sobrevivir en el sistema sin comprometerse con sus objetivos. La frase

“El estímulo se vuelve una guerra... obsesión por la constancia”

sintetiza esta experiencia: el trabajo académico se reduce a la producción constante de documentos, en una lógica de competencia individualista que fragmenta los vínculos profesionales y debilita el trabajo colaborativo.

En suma, el estímulo al desempeño en las escuelas normales se configura como un dispositivo ambivalente: reconoce, pero también controla; visibiliza, pero también excluye; incentiva, pero también desgasta. Esta dualidad es central para comprender la cultura profesional que se está construyendo en torno a la evaluación, y plantea preguntas críticas sobre el sentido, la equidad y la eficacia de las políticas públicas en el campo de la formación docente.

6.1.2 La “punitis” y la burocratización del mérito

Uno de los efectos más visibles y comentados por los docentes entrevistados es la consolidación de una cultura institucional centrada en la acumulación de puntos, fenómeno que se ha nombrado irónicamente como “la punitis”. Esta expresión, acuñada por los propios actores, da cuenta de una lógica que transforma el estímulo al desempeño en una carrera por cumplir con indicadores, donde el valor del trabajo docente se mide por su capacidad de documentarse, registrado y puntuado. En lugar de promover la mejora pedagógica o la reflexión profesional, el sistema de evaluación parece incentivar la producción constante de evidencias, muchas veces desvinculadas del sentido formativo real.

La práctica cotidiana de “juntar puntos” se ha normalizado en las escuelas normales como estrategia de supervivencia institucional. Los docentes relatan cómo diseñan actividades, proyectos y productos académicos no por su pertinencia pedagógica, sino por su capacidad de otorgar puntuación en los sistemas de evaluación.

“Muchos compañeros se han convertido en perseguidores de documentos”

La frase anterior evidencia que la acumulación documental se convierte en un fin en sí mismo. Esta frase, cargada de crítica y resignación, revela una transformación profunda en las prioridades del quehacer docente: el mérito ya no se define por la calidad del trabajo, sino por su capacidad de ser certificado.

Este fenómeno puede interpretarse como una forma de simulación institucional, donde las prácticas académicas se orientan más por el cumplimiento formal que por la mejora sustantiva. La constancia, el diploma, el certificado se convierten en fetiches administrativos, símbolos de productividad que muchas veces ocultan la ausencia de procesos formativos

genuinos. Esta lógica burocrática desvirtúa el sentido de la evaluación, que deja de ser un espacio de reflexión y mejora para convertirse en un trámite repetitivo, centrado en la forma más que en el fondo.

Desde una perspectiva crítica, esta transformación del mérito puede analizarse a partir de los aportes de Tardif (2004), quien advierte sobre los riesgos de una profesionalización descontextualizada, basada en la acumulación de saberes técnicos sin conexión con la práctica real. Para Tardif, los saberes docentes son situados, construidos en la experiencia y en la interacción con los estudiantes y el contexto escolar. La “punitis”, en cambio, promueve una lógica donde el saber se reduce a evidencia formal, desconectada de la realidad educativa. Esta descontextualización no solo empobrece la práctica docente, sino que también afecta la identidad profesional, que se construye en función de indicadores externos y no de procesos reflexivos.

Imbernón (2007) complementa esta crítica al señalar que la profesionalización docente no puede limitarse a la capacitación acumulada ni a la producción de documentos, sino que debe incluir la reflexión situada, el compromiso ético y la capacidad de transformar la práctica. En este sentido, la “punitis” representa una deformación del ideal de profesionalización: en lugar de promover el desarrollo integral del docente, instala una lógica tecnocrática que premia la cantidad sobre la calidad, el cumplimiento sobre la innovación, la forma sobre el contenido.

Los testimonios recogidos muestran que esta lógica no solo afecta la motivación profesional, sino también las relaciones laborales y la cultura institucional. La obsesión por los puntos genera competencia individualista, fragmenta los equipos de trabajo y debilita los espacios de colaboración.

“A veces lo que queremos es llenar todos los indicadores... con tal de obtener el puntaje”

Lo anterior evidencia que el estímulo se convierte en una meta en sí misma, desplazando el sentido pedagógico y ético del trabajo educativo.

Esta burocratización del mérito tiene implicaciones profundas para la formación docente. En lugar de fomentar comunidades de práctica, espacios de reflexión y mejora continua, el sistema de evaluación promueve una cultura de cumplimiento, donde el éxito se mide por la capacidad de adaptarse a los formatos institucionales. Los docentes, lejos de ser reconocidos por su compromiso, creatividad o impacto en el aula, son valorados por su habilidad para producir evidencias, muchas veces sin sustancia académica.

En suma, la “puntitis” y la burocratización del mérito representan una de las expresiones más críticas de la cultura del estímulo en las escuelas normales. Este subtema revela cómo una política diseñada para profesionalizar puede, en la práctica, desprofesionalizar, al instalar una lógica superficial, competitiva y descontextualizada. Frente a este panorama, se hace necesario repensar los sistemas de evaluación y estímulo desde una perspectiva más ética, situada y formativa, que recupere el sentido profundo de la docencia como práctica reflexiva, colaborativa y transformadora.

6.2 Las motivaciones docentes: entre la vocación, la presión y el reconocimiento

La participación de los docentes en los programas de estímulo al desempeño no puede entenderse únicamente como una respuesta mecánica a una política institucional. Detrás de cada decisión de involucrarse en estos sistemas hay un entramado complejo de motivaciones que combina elementos vocacionales, económicos y simbólicos. Los testimonios recogidos en esta investigación revelan que el estímulo moviliza deseos de reconocimiento,

aspiraciones de mejora profesional, necesidades materiales y dilemas éticos que configuran la experiencia docente en las escuelas normales.

Desde una perspectiva motivacional, McClelland (2009) propone una clasificación que resulta útil para analizar estas dinámicas: motivaciones de logro, de afiliación y de poder. En el caso de los docentes normales, la motivación de logro se expresa en el deseo de superación profesional, de consolidar una trayectoria académica y de ser reconocidos por su esfuerzo. La motivación de afiliación aparece en el vínculo con la comunidad educativa, en el deseo de pertenecer a cuerpos académicos y redes de colaboración. La motivación de poder, aunque menos explícita, se manifiesta en la búsqueda de legitimidad institucional, de influencia en procesos escolares y de acceso a espacios de decisión.

Sin embargo, estas motivaciones no operan en abstracto, sino en tensión con las condiciones institucionales. Muchos docentes relatan que su vocación por enseñar y por investigar se ve afectada por la presión de cumplir con indicadores, por la necesidad de acceder a recursos económicos o por el temor de quedar fuera de los sistemas de evaluación.

“Cada quien paga el precio... lo tengo que hacer por mi cuenta”

Lo anterior muestra cómo la participación en el estímulo se vive como una carga individual, asumida en soledad y muchas veces sin acompañamiento institucional.

Esta tensión entre vocación y presión se convierte en un dilema ético para varios docentes. Por un lado, reconocen que el estímulo puede ser una vía legítima para mejorar sus condiciones laborales y visibilizar su trabajo. Por otro, sienten que el sistema exige prácticas que desvirtúan el sentido pedagógico de su labor.

“ya estás obsesionado por la constancia, porque esta me va a puntea, o sabes que mejor a esto ni voy porque esto no me va a dar puntos”

La frase anterior muestra cómo el deseo de que la política pública esté alineada con los valores formativos de la profesión. Sin embargo, esta expectativa se ve frustrada por una lógica que premia la acumulación documental y el cumplimiento formal, más que la calidad educativa.

En este contexto, la motivación vocacional se enfrenta a una institucionalidad que prioriza la productividad cuantificable. Los docentes que participan en el estímulo lo hacen, muchas veces, por necesidad económica o por presión institucional, más que por convicción. Esta situación genera ambivalencias profundas: el reconocimiento que otorga el estímulo es deseado, pero también cuestionado; la participación es voluntaria, pero también obligada; el mérito es valorado, pero también simulado.

Desde una mirada crítica, Imbernón (2007) advierte que la profesionalización docente no puede reducirse a la acumulación de cursos, constancias o productos académicos. La verdadera profesionalización implica reflexión situada, compromiso ético y capacidad de transformación. En este sentido, las motivaciones docentes deben ser comprendidas en su complejidad, reconociendo que el deseo de participar en el estímulo puede ser genuino, pero también condicionado por estructuras que limitan la autonomía y el sentido de la práctica.

Los relatos muestran que, a pesar de las tensiones, muchos docentes mantienen viva su vocación y su compromiso con la enseñanza. La motivación ética aparece como un motor que permite resistir la lógica burocrática y sostener una práctica pedagógica significativa. Sin embargo, esta resistencia se da en condiciones adversas, donde el reconocimiento

institucional depende más de la capacidad de adaptarse al sistema que de la calidad del trabajo realizado.

En suma, las motivaciones docentes en torno al estímulo al desempeño se configuran como un campo de tensiones entre vocación, presión y reconocimiento. Este subtema revela que la participación en los programas de estímulo no es una decisión simple, sino una negociación constante entre el deseo de mejorar, la necesidad de cumplir y la búsqueda de sentido. Comprender estas motivaciones es clave para diseñar políticas más justas, sensibles y formativas, que reconozcan la diversidad de trayectorias y el valor profundo de la docencia como práctica ética y transformadora.

6.2.1 La competencia entre colegas y la fragmentación del colectivo docente

Uno de los efectos más significativos del estímulo al desempeño en las escuelas normales es la transformación de las relaciones laborales entre docentes. Lo que en principio se presentó como una política de profesionalización y mejora colectiva, ha derivado en una lógica competitiva que debilita los vínculos colaborativos y fragmenta el tejido institucional. Las entrevistas realizadas revelan que el estímulo no solo modifica las prácticas individuales, sino que también reconfigura la cultura organizacional, promoviendo dinámicas de desconfianza, rivalidad y aislamiento entre colegas.

La metáfora más recurrente en los relatos es la de la “guerra de puntos”, que sintetiza la vivencia del estímulo como una contienda por el reconocimiento institucional.

“Es una guerra sin cuartel... la guerra de puntos”

afirma un docente, evidenciando cómo la competencia por acumular evidencias y cumplir con indicadores se convierte en una fuente de tensión constante. Esta competencia no se

limita al plano académico, sino que permea las relaciones interpersonales, generando un clima institucional donde cada docente trabaja por su cuenta, con temor a quedar rezagado o excluido.

La fragmentación del colectivo docente se manifiesta en múltiples formas. Algunos entrevistados señalan que la colaboración se ha vuelto inviable, que los cuerpos académicos funcionan más como agrupaciones estratégicas que como comunidades de práctica, y que la confianza entre colegas se ha erosionado.

“¿qué ofrecemos a las estudiantes?, esta padre PRODEP ¡yo no veo eso que impacte”

comenta otro docente, expresando la sensación de aislamiento que genera la lógica del estímulo. Esta frase revela que el trabajo en equipo, lejos de ser incentivado, se ve obstaculizado por la necesidad de cumplir metas individuales.

Desde una perspectiva teórica, Parsons (2007) ofrece una lectura crítica de estos procesos al señalar que los instrumentos de política pública, como la evaluación docente, no son neutros, sino que operan como dispositivos de control institucional. En su análisis, la evaluación no solo mide el desempeño, sino que orienta las prácticas, jerarquiza a los actores y redefine las relaciones laborales.

En el caso de las escuelas normales, el estímulo al desempeño actúa como mecanismo de gobierno: quienes logran adaptarse a sus reglas acceden al reconocimiento; quienes no lo hacen, quedan marginados. Esta lógica produce nuevas formas de desigualdad y fragmentación, donde el mérito se convierte en una herramienta de exclusión más que de cohesión.

La competencia entre colegas también tiene efectos en la subjetividad docente. Varios entrevistados expresan malestar ético frente a esta dinámica, señalando que el estímulo ha desvirtuado el sentido pedagógico de la profesión. La necesidad de acumular puntos, más que de mejorar la enseñanza, genera una presión constante que afecta la motivación, el bienestar y la identidad profesional.

“Es mi chamba y me costó trabajo y no te comparto”

dice un docente, denunciando la transformación del trabajo académico en una carrera por evidencias. Esta frase, cargada de ironía, revela cómo la lógica del estímulo ha colonizado el espacio institucional, imponiendo una cultura de cumplimiento que desplaza la colaboración.

La fragmentación del colectivo docente no es solo una consecuencia del estímulo, sino también una expresión de una cultura institucional que privilegia la competencia sobre la solidaridad. En lugar de fomentar comunidades de práctica, espacios de reflexión y redes de apoyo, el sistema de evaluación promueve una lógica individualista que debilita los vínculos profesionales. Esta situación se agrava en contextos donde no existen estructuras de acompañamiento, tutoría o formación continua que permitan resignificar la evaluación como proceso colectivo.

Desde una mirada psicosocial, esta fragmentación puede interpretarse como una ruptura del sentido de pertenencia institucional. Los docentes ya no se reconocen como parte de un proyecto común, sino como competidores en un sistema que premia la productividad individual. Esta pérdida de sentido colectivo afecta la calidad educativa, al limitar la posibilidad de construir saberes compartidos, innovar en equipo o acompañar procesos formativos desde una perspectiva colaborativa.

En suma, la competencia entre colegas y la fragmentación del colectivo docente representan uno de los efectos más críticos de la cultura del estímulo en las escuelas normales. Este subtema revela que, lejos de fortalecer la profesionalización, el estímulo puede debilitar la cultura institucional, erosionar la confianza y dificultar la construcción de comunidades educativas. Comprender esta dinámica es clave para repensar las políticas de evaluación y para diseñar estrategias que promuevan una cultura profesional basada en la colaboración, el reconocimiento mutuo y el compromiso ético.

6.3 La profesionalización simulada: ¿mejora o fachada?

Uno de los dilemas más profundos que emergen del análisis de la cultura del estímulo en las escuelas normales mexicanas es el contraste entre la mejora auténtica de la práctica docente y la simulación institucional de la profesionalización. Si bien los programas de estímulo fueron diseñados para reconocer el mérito académico y promover el desarrollo profesional, los testimonios docentes revelan que, en muchos casos, estas políticas han derivado en una fachada de mejora, donde lo que se valora no es el proceso formativo, sino la producción de “productos” que puedan contabilizarse en los sistemas de evaluación.

La presión por cumplir con indicadores ha generado una dinámica en la que los docentes se ven obligados a generar evidencias (constancias, diplomas, informes, publicaciones) que muchas veces no responden a procesos reflexivos reales ni a necesidades pedagógicas concretas. Esta lógica transforma la profesionalización en una actividad formal, centrada en el cumplimiento de requisitos administrativos, más que en la mejora sustantiva de la enseñanza. Como lo expresa un docente: “A veces lo que queremos es llenar todos los indicadores... con tal de obtener el puntaje.” Esta frase sintetiza la vivencia de una

profesionalización que se mide por la cantidad de documentos acumulados, no por la calidad del trabajo realizado.

Desde una perspectiva crítica, Tardif (2004) advierte que los saberes docentes no pueden reducirse a conocimientos técnicos o a la acumulación de formación continua. Para él, el saber profesional se construye en la experiencia, en la interacción con los estudiantes y en la reflexión sobre la práctica. La profesionalización simulada, en cambio, descontextualiza el saber docente, lo convierte en trámite y lo desconecta de la realidad escolar. Esta descontextualización no solo empobrece la práctica educativa, sino que también afecta la identidad profesional, que se construye en función de indicadores externos y no de procesos internos de transformación.

Imbernón (2007) complementa esta crítica al señalar que la profesionalización no es simplemente capacitación acumulada, sino un proceso ético, situado y reflexivo. En su visión, el docente profesional no es aquel que ha asistido a más cursos o que ha generado más productos académicos, sino aquel que problematiza su práctica, que investiga su contexto y que transforma su enseñanza en función de las necesidades reales de sus estudiantes. La lógica del estímulo, sin embargo, tiende a premiar la apariencia de productividad, más que el compromiso pedagógico.

Los testimonios recogidos muestran que esta simulación de la profesionalización genera malestar, frustración y, en algunos casos, cinismo. Docentes comprometidos con la mejora educativa expresan que el sistema no reconoce su esfuerzo real, sino su capacidad para adaptarse a los formatos institucionales.

“ya la gente ya nomás está sobre la constancia ... voy a hacer esto para que me den la constancia.”

comenta un entrevistado, evidenciando que la lógica del estímulo ha permeado el ámbito profesional, instaurando una cultura orientada al cumplimiento que relega los procesos reflexivos.

Esta situación plantea una pregunta crítica: ¿cómo se define y se mide la calidad docente en el marco de estas políticas? Si la calidad se reduce a la cantidad de productos generados, se corre el riesgo de invisibilizar prácticas valiosas que no se traducen fácilmente en indicadores. La docencia, como práctica relacional, situada y ética, requiere criterios de evaluación que reconozcan la diversidad, la innovación y el compromiso, más allá de la formalidad documental.

En suma, la profesionalización simulada representa una de las paradojas más profundas de la cultura del estímulo. Lo que debía ser un proceso de mejora se convierte, en muchos casos, en una fachada que reproduce prácticas burocráticas y descontextualizadas. Este subtema invita a repensar los modelos de evaluación y profesionalización desde una perspectiva más humana, crítica y situada, que recupere el sentido pedagógico de la docencia y que valore el saber construido en la experiencia, en la reflexión y en el vínculo con los estudiantes.

6.4 Resistencias, resignificaciones y grietas en la política

Aunque la cultura del estímulo en las escuelas normales mexicanas ha generado dinámicas de competencia, simulación y burocratización, los relatos docentes también revelan formas de resistencia, adaptación crítica y resignificación que permiten vislumbrar

grietas en la lógica institucional dominante. Lejos de ser receptores pasivos de las políticas públicas, muchos docentes ejercen agencia, reinterpretan los mandatos institucionales y buscan preservar el sentido pedagógico de su labor, incluso en medio de presiones estructurales.

Estas formas de resistencia no siempre son explícitas ni confrontativas. En muchos casos, se manifiestan como decisiones cotidianas, como la selección consciente de actividades formativas, la priorización de proyectos con impacto en el aula o la participación estratégica en programas institucionales.

“Yo sí junto constancias, pero solo las que tienen que ver con lo que hago en el aula” comenta una docente, evidenciando una postura crítica frente a la lógica acumulativa del estímulo. Esta frase revela una práctica de resignificación: el estímulo no se rechaza por completo, pero se adapta a los valores y prioridades del docente.

Otros entrevistados relatan cómo utilizan los espacios de evaluación para visibilizar procesos pedagógicos que de otro modo quedarían invisibles. En lugar de simular productividad, buscan documentar experiencias reales, sistematizar prácticas reflexivas o vincular sus evidencias con proyectos de mejora institucional. Esta estrategia permite transformar el estímulo en una herramienta de legitimación de saberes situados, aunque el sistema no siempre esté diseñado para reconocerlos.

Desde una perspectiva teórica, estas prácticas pueden entenderse como formas de resistencia micropolítica, en el sentido propuesto por autores como Scott (1990), quien señala que los actores subordinados desarrollan tácticas cotidianas para negociar, evadir o reinterpretar el poder institucional. En el caso de los docentes normales, estas tácticas

incluyen la selección crítica de constancias, la participación estratégica en cuerpos académicos, la producción de evidencias con sentido pedagógico y la construcción de redes informales de colaboración.

Estas grietas en la política también se expresan en discursos que cuestionan abiertamente el sentido del estímulo. Algunos docentes denuncian la falta de coherencia entre los objetivos declarados y los efectos reales de la evaluación.

“El estímulo... pues es un beneficio para ti o para mí, pero tiene que ser a raíz o a razón de algo que beneficie a mi escuela, a mis estudiantes o a la institución” afirma un entrevistado, subrayando la distancia entre el ideal de profesionalización y la práctica burocrática. Otros señalan que el sistema excluye a quienes no se ajustan al perfil formal, aunque tengan trayectorias sólidas y compromiso con la docencia.

“Yo hago investigación... pero no tengo el perfil”, dice otro docente, evidenciando cómo la política reproduce desigualdades y deslegitima saberes no institucionalizados.

Estas voces críticas no solo denuncian, sino que también proponen alternativas. Algunos docentes plantean la necesidad de construir modelos de evaluación más formativos, que reconozcan la diversidad de trayectorias, valoren la innovación pedagógica y promuevan el trabajo colaborativo. Otros sugieren que el estímulo debería estar vinculado a procesos de acompañamiento, tutoría y reflexión, más que a la acumulación de productos. Estas propuestas, aunque aún marginales, muestran que existen posibilidades de transformación desde dentro del sistema.

La resignificación del estímulo también se vincula con la construcción de identidad profesional. Para algunos docentes, participar en el estímulo es una forma de afirmar su lugar en la institución, de visibilizar su trabajo y de acceder a espacios de decisión. Sin embargo, esta participación se da desde una postura crítica, que busca preservar el sentido ético y pedagógico de la docencia. En este sentido, el estímulo se convierte en un campo de disputa simbólica, donde se negocia qué significa ser un “buen docente” y qué prácticas merecen ser reconocidas.

En suma, las resistencias, resignificaciones y grietas en la política del estímulo revelan que los docentes normales no son meros ejecutores de políticas, sino sujetos reflexivos que interpretan, adaptan y transforman las condiciones institucionales. Este subtema permite comprender la complejidad de la experiencia docente, marcada por tensiones, pero también por creatividad, ética y compromiso. Reconocer estas formas de agencia es clave para diseñar políticas más sensibles, inclusivas y formativas, que partan del saber situado y de la voz de quienes construyen la educación desde la práctica cotidiana.

Cierre del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha analizado la cultura del estímulo al desempeño en las escuelas normales mexicanas como un fenómeno complejo, ambivalente y profundamente estructurante de la experiencia docente. Los seis subtemas desarrollados permiten comprender cómo esta política, diseñada para reconocer el mérito y profesionalizar la labor docente, produce efectos contradictorios que van desde el reconocimiento legítimo hasta la simulación institucional, desde la motivación ética hasta la fragmentación del colectivo profesional.

El estímulo se presenta como un dispositivo que, en su dimensión normativa, busca incentivar la mejora educativa mediante recompensas económicas y académicas. Sin embargo, en su implementación concreta, se convierte en un mecanismo de control, regulación y competencia. Esta ambivalencia, entre incentivo y vigilancia, entre reconocimiento y simulación, atraviesa todos los relatos docentes y configura una cultura profesional marcada por tensiones éticas, simbólicas y organizacionales.

Uno de los hallazgos más relevantes es la transformación del mérito en trámite. La lógica del estímulo promueve la acumulación de evidencias como fin en sí mismo, desplazando el sentido formativo de la evaluación. La “punitis”, como la han nombrado los propios docentes, se instala como norma tácita que orienta las prácticas hacia el cumplimiento de indicadores, más que hacia la mejora pedagógica. Esta dinámica genera una profesionalización simulada, donde lo que se valora no es el proceso reflexivo ni el impacto educativo, sino la capacidad de producir documentos que puedan puntuarse.

En este contexto, la motivación docente se ve profundamente afectada. Si bien muchos docentes participan en el estímulo por vocación, por deseo de superación o por compromiso ético, la presión institucional y la lógica meritocrática tienden a desvirtuar estas motivaciones. La participación se convierte en una estrategia de supervivencia, más que en una oportunidad de desarrollo. Esto genera dilemas éticos, desgaste emocional y, en algunos casos, desafección profesional.

La cultura institucional que se construye a partir del estímulo es una cultura fragmentada, competitiva y burocratizada. Las relaciones laborales se transforman: la colaboración cede ante la rivalidad, la confianza se debilita, y los cuerpos académicos se convierten en agrupaciones estratégicas más que en comunidades de práctica. Esta

fragmentación no solo afecta la calidad educativa, sino también la identidad profesional, que se redefine en función de indicadores externos y no de valores pedagógicos.

Desde una perspectiva estructural, el estímulo reproduce una lógica de política pública centrada en la cuantificación, la estandarización y la eficiencia. Como advierten autores como Parsons (2007) y Vedung (2010), los instrumentos de evaluación no son neutros: reflejan relaciones de poder, prioridades ideológicas y modelos de profesionalismo que muchas veces excluyen, jerarquizan y descontextualizan. En el caso de las escuelas normales, esta lógica se impone sobre trayectorias diversas, saberes situados y prácticas pedagógicas que no siempre encajan en los formatos institucionales.

La pregunta que emerge con fuerza es: ¿se está cumpliendo el propósito de mejorar la calidad educativa? Los hallazgos sugieren que, más que promover una mejora auténtica, el estímulo tiende a reproducir una lógica meritocrática que fragmenta a los colectivos, desvaloriza el saber docente y genera simulación. La evaluación, en lugar de ser un espacio de aprendizaje y reflexión, se convierte en un ritual burocrático que premia la forma sobre el fondo, el número sobre el significado.

Sin embargo, el capítulo también ha visibilizado formas de resistencia, resignificación y adaptación crítica. Algunos docentes reinterpretan el estímulo, seleccionan constancias con sentido pedagógico, documentan procesos reales y participan estratégicamente para preservar su vocación. Estas grietas en la política muestran que existe agencia, creatividad y compromiso, incluso en medio de condiciones adversas. Los docentes no son víctimas pasivas del sistema, sino sujetos reflexivos que negocian, cuestionan y transforman su entorno.

Frente a este panorama, se hace necesario repensar las políticas de evaluación docente desde una perspectiva más ética, situada y formativa. El estímulo podría convertirse en una herramienta real de desarrollo profesional si se reorienta hacia el reconocimiento de saberes diversos, la promoción de comunidades de práctica, y la articulación con procesos de acompañamiento y reflexión. Esto implica descentrar la lógica cuantitativa, incorporar criterios cualitativos, y valorar el impacto pedagógico más allá de la evidencia documental.

Asimismo, es urgente reconocer las trayectorias profesionales heterogéneas, evitando modelos homogéneos que excluyen a quienes no encajan en el perfil institucional. La profesionalización no puede entenderse como acumulación de productos, sino como construcción ética, contextual y colaborativa. Para ello, se requiere fortalecer las estructuras de apoyo, generar espacios de diálogo y promover una cultura institucional que valore el compromiso, la innovación y la transformación educativa.

En conclusión, el estímulo al desempeño en las escuelas normales mexicanas representa un campo de disputa entre la lógica institucional y la experiencia docente. Este capítulo ha mostrado que, si bien la política produce tensiones y contradicciones, también abre posibilidades para la reflexión crítica, la resistencia ética y la construcción de alternativas. El desafío es transformar el estímulo en un dispositivo que no solo reconozca el mérito, sino que potencie el sentido pedagógico, la colaboración profesional y la mejora educativa real.

Tabla 1

Subtema	Núcleo interpretativo	Tensiones principales
El estímulo como reconocimiento y como control	El estímulo se percibe inicialmente como reconocimiento profesional, pero opera como dispositivo de regulación y vigilancia institucional.	Reconocimiento vs. control; mérito genuino vs. cumplimiento burocrático.
La “punitis” y la burocratización del mérito	La lógica del estímulo promueve la acumulación documental como fin en sí mismo, desvirtuando el sentido formativo.	Calidad vs. cantidad; saber situado vs. evidencia formal.
Las motivaciones docentes entre vocación, presión y reconocimiento	Los docentes participan en el estímulo por motivaciones vocacionales, económicas y simbólicas, enfrentando dilemas éticos.	Vocación vs. presión institucional; reconocimiento vs. simulación.
La competencia entre colegas y la fragmentación del colectivo docente	El estímulo transforma las relaciones laborales, promoviendo competencia individualista y debilitando la colaboración.	Colaboración vs. rivalidad; comunidad profesional vs. fragmentación institucional.
La profesionalización simulada: ¿mejora o fachada?	El estímulo genera una fachada de profesionalización basada en productos, sin procesos reflexivos reales.	Mejora auténtica vs. simulación; saber pedagógico vs. cumplimiento técnico.
Resistencias, resignificaciones y grietas en la política	Algunos docentes ejercen agencia crítica, resignificando el estímulo y preservando el sentido pedagógico.	Adaptación crítica vs. obediencia formal; sentido pedagógico vs. lógica institucional.

Fuente: Elaboración propia

Síntesis de los hallazgos

Capítulo 7. Identidad docente y evaluación institucional: tensiones, simulaciones y resistencias en las escuelas normales

La identidad docente no se forma en el vacío, sino en escenarios tensionados por discursos institucionales, dispositivos de evaluación y lógicas de profesionalización que configuran lo que se considera legítimo, valioso y reconocible en el campo educativo. En el contexto de las escuelas normales mexicanas, esta construcción identitaria se entrelaza de manera compleja con las estructuras evaluativas, generando tensiones que afectan tanto la subjetividad profesional como las condiciones materiales del ejercicio docente.

Este capítulo se propone analizar las experiencias docentes en las escuelas normales mexicanas para ilustrar las tensiones entre identidad y evaluación, así como las estrategias de resignificación que emergen desde la práctica cotidiana. A través de un enfoque cualitativo, se reconstruyen voces que permiten comprender cómo los docentes negocian su lugar en un sistema que tiende a invisibilizar lo que no puede cuantificar. La reflexión que aquí se presenta busca aportar elementos para pensar la transformación institucional desde una perspectiva ética, crítica y situada.

7.1 Identidad investigadora emergente

En el contexto de las escuelas normales mexicanas, marcadas por la precariedad institucional, la fragmentación organizacional y la presión evaluativa, emerge una forma particular de identidad profesional: la identidad investigadora. Esta no se construye desde el reconocimiento formal ni desde la pertenencia a cuerpos académicos consolidados, sino desde la práctica cotidiana, la vocación pedagógica y la necesidad de comprender y transformar la realidad educativa. A pesar de su marginalidad institucional, esta identidad

representa una forma de resistencia ética y profesional frente a las lógicas tecnocráticas que dominan el sistema educativo.

Los testimonios recogidos en el trabajo de campo revelan que, para muchos docentes normalistas, investigar no es una actividad secundaria ni una exigencia externa, sino una parte constitutiva de su ser profesional.

“Yo no imagino un docente que no investigue”

afirma uno de los entrevistados, sintetizando una concepción de la docencia como práctica reflexiva, crítica y transformadora. Esta afirmación no se sustenta en la pertenencia a programas institucionales de estímulo, sino en la experiencia cotidiana, en el diálogo con los estudiantes y en la necesidad de responder a los desafíos del aula.

La construcción de esta identidad investigadora se da “a pulso”, como lo expresan varios docentes. En ausencia de apoyos institucionales, de tiempo asignado o de reconocimiento formal, los educadores investigan en los márgenes: en horarios nocturnos, con recursos propios, en colaboración informal con colegas.

“prácticamente no tienen tiempo para llevar a cabo la investigación y aun así se está
llevando a cabo”

comenta otro docente, evidenciando el costo personal que implica sostener esta práctica en condiciones adversas.

Desde una perspectiva teórica, Tardif (2004) aporta la noción de saberes docentes, entendidos como conocimientos construidos en la acción, en la interacción con los estudiantes y en la experiencia cotidiana. Esta concepción permite comprender la investigación docente no como una actividad académica formal, sino como una forma de

validar el saber situado, relacional y ético que se genera en el aula. La identidad investigadora emergente se nutre de estos saberes, reconociendo que el conocimiento pedagógico no se limita a lo técnico, sino que incluye dimensiones afectivas, contextuales y éticas.

Por su parte, Imbernón (2007) plantea que la investigación docente debe entenderse como una práctica reflexiva, orientada a problematizar la realidad educativa, a construir sentido y a generar procesos de mejora. Esta perspectiva coincide con las experiencias de los docentes normalistas, quienes investigan no para cumplir con indicadores, sino para comprender lo que ocurre en sus grupos, para mejorar sus estrategias pedagógicas y para fortalecer el vínculo con sus comunidades escolares.

La emergencia de una identidad investigadora se da en tensión con las exigencias institucionales, que privilegian perfiles homogéneos, meritocráticos y orientados a la producción académica estandarizada. En este sistema, la investigación situada, comunitaria y silenciosa queda excluida de los programas de estímulo, de las convocatorias de financiamiento y de los espacios de legitimación.

“Yo hago investigación... pero no tengo el perfil”

repiten varios docentes, evidenciando cómo el sistema desvaloriza formas de conocimiento que no se ajustan a sus criterios formales.

Esta exclusión institucional no solo limita el desarrollo de la identidad investigadora, sino que también genera frustración, desmotivación y desgaste. Los docentes se enfrentan a la paradoja de ejercer una práctica legítima, ética y transformadora, que sin embargo no es reconocida ni apoyada por las estructuras oficiales. En este contexto, la construcción de la identidad investigadora se convierte en un acto de resistencia, en una afirmación de la

autonomía profesional y en una apuesta por una docencia comprometida con la mejora educativa real.

La identidad investigadora emergente está profundamente vinculada con la ética profesional. Investigar en condiciones de precariedad, sin reconocimiento ni estímulo, implica una motivación intrínseca, un compromiso con los estudiantes y una convicción sobre el valor del saber situado. Esta dimensión ética se expresa en la elección de temas relevantes para el contexto escolar, en la colaboración con colegas, en la sistematización de experiencias y en la búsqueda de alternativas pedagógicas.

La ética de la investigación docente no se impone desde códigos normativos, sino que se construye en la práctica, en la toma de decisiones frente a dilemas concretos, en la apertura al diálogo y en la humildad epistémica. Como señala Imbernón (2007), la profesionalización auténtica no se basa en la acumulación de productos académicos, sino en la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción, de aprender de otros y de construir saberes desde la experiencia.

La identidad investigadora que emerge en las escuelas normales mexicanas no es homogénea ni institucionalmente validada. Es una identidad en disputa, construida en tensión entre vocación y presión, entre autonomía y obligación, entre saber situado y perfil estandarizado. A pesar de las limitaciones estructurales, muchos docentes sostienen esta identidad como forma de resistencia, como expresión de su compromiso ético y como apuesta por una educación más humana, crítica y transformadora.

Reconocer esta identidad, visibilizar sus prácticas y apoyar su desarrollo es fundamental para construir políticas de profesionalización más inclusivas, éticas y

contextualizadas. La investigación docente no debe ser una actividad marginal, sino un eje central en la construcción de la identidad profesional y en la mejora real de la educación.

7.2 Docencia como eje ético de la identidad

En el contexto de las escuelas normales mexicanas, la práctica docente cotidiana se ha convertido en un espacio de resignificación ética y vocacional. Lejos de ser una función técnica limitada a la transmisión de contenidos, la docencia se vive como una práctica relacional, situada y profundamente comprometida con el otro. Esta resignificación no surge de las políticas institucionales ni de los sistemas de estímulo, sino de la experiencia diaria, de los vínculos construidos con los estudiantes y de la convicción de que enseñar es, ante todo, un acto ético.

La presión institucional por cumplir con indicadores, acumular constancias y ajustarse a perfiles estandarizados ha contribuido a una visión tecnocrática de la docencia. En este modelo, el docente es valorado por su capacidad para generar productos medibles, más que por su compromiso con la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, los testimonios recogidos en las escuelas normales muestran una realidad distinta.

“ ética es esa capacidad de actuar oportunamente ante ciertas circunstancias y con mucha objetividad y ante ciertos códigos morales que nos rodean”

comenta una docente, evidenciando que la enseñanza no puede reducirse a una receta universal. Cada grupo, cada contexto, cada estudiante exige una respuesta ética específica, una forma de actuar que considere sus necesidades, trayectorias y condiciones. En este sentido, la docencia se convierte en una práctica situada, en la que el saber pedagógico se construye en la interacción y en la experiencia.

Otro docente afirma:

“La honestidad... dice mucho de las escuelas normales”

Esta frase revela cómo los valores éticos (la justicia, el respeto, la empatía) están profundamente arraigados en la cultura profesional docente. En un entorno institucional que muchas veces promueve la simulación, la competencia individualista y la burocratización, los docentes reivindican la enseñanza como espacio de autenticidad, de compromiso y de cuidado.

Desde una perspectiva teórica, Morales et al. (2007) sostienen que la ética profesional se construye en la práctica cotidiana, en la interacción con los otros y en la interpretación crítica del contexto. Para estos autores, la docencia no es una actividad neutra ni mecánica, sino una práctica relacional que implica la construcción de significados, la toma de decisiones frente a dilemas concretos y la apertura al diálogo.

Esta visión permite comprender por qué, a pesar de las condiciones adversas, muchos docentes normalistas sostienen su compromiso con la enseñanza. La relación con los estudiantes, el acompañamiento en sus procesos formativos, la preocupación por su bienestar y desarrollo, se convierten en motores de la acción docente. La identidad profesional se construye, entonces, no en función de los estímulos institucionales, sino en torno a una ética del cuidado, de la responsabilidad y de la transformación.

Los relatos de los docentes normalistas muestran cómo la vocación se mantiene viva, incluso cuando el sistema no la reconoce.

“Yo enseño porque creo en lo que hago, aunque no me lo reconozcan”

comenta una profesora con más de veinte años de experiencia. Su testimonio refleja una ética profesional que no depende de recompensas externas, sino de la convicción interna sobre el valor de la educación.

Otro docente relata:

“A veces no hay recursos, no hay apoyo, pero uno sigue porque sabe que los estudiantes lo necesitan”

Esta afirmación revela una dimensión ética de la docencia que se construye en la adversidad, en la precariedad, pero que se sostiene por el vínculo con los otros. La enseñanza se convierte en un acto de resistencia, en una forma de afirmar la humanidad frente a la deshumanización institucional.

La construcción de una identidad docente centrada en la ética y la vocación se da en tensión constante con las exigencias institucionales. La presión por cumplir con indicadores, por acumular evidencias, por ajustarse a perfiles homogéneos, desvirtúa el sentido pedagógico de la enseñanza. Muchos docentes relatan que deben participar en actividades que consideran irrelevantes, solo para obtener puntos en el sistema de estímulo.

Sin embargo, frente a esta presión, algunos educadores desarrollan estrategias de resistencia: seleccionan cuidadosamente las actividades en las que participan, priorizan aquellas que tienen sentido pedagógico, promueven el trabajo colaborativo y la reflexión crítica. Estas decisiones, aunque pequeñas, configuran una ética profesional que desafía la lógica dominante y reivindica la docencia como práctica humana.

La docencia, en las escuelas normales mexicanas, se vive como un eje ético de la identidad profesional. No se trata de una función técnica, sino de una práctica relacional,

situada y vocacional, que se construye en la interacción cotidiana, en el compromiso con los estudiantes y en la resistencia frente a las lógicas institucionales. Esta resignificación de la enseñanza permite a los docentes sostener el sentido profundo de su labor, construir comunidad y contribuir a la mejora educativa desde lo concreto.

Reconocer esta dimensión ética de la docencia, visibilizar sus prácticas y fortalecer sus condiciones es fundamental para construir políticas educativas que valoren la autonomía profesional, la reflexión crítica y el compromiso con la justicia educativa. La identidad docente no puede reducirse a perfiles ni a indicadores: debe entenderse como una construcción ética, situada y transformadora, que nace de la vocación y se sostiene en la práctica.

7.3 Trayectorias individuales y discontinuas

En el marco de las escuelas normales mexicanas, la construcción de la identidad docente no sigue un camino lineal ni homogéneo. Por el contrario, las trayectorias profesionales de los docentes están marcadas por interrupciones, cambios de rumbo, aprendizajes diversos y decisiones éticas que responden a contextos específicos. Estas trayectorias, lejos de ser una debilidad, constituyen una fuente de riqueza para la profesión, pues permiten integrar saberes situados, experiencias múltiples y formas de resistencia frente a las exigencias institucionales de perfiles acumulativos y estandarizados.

El sistema de evaluación docente en México, especialmente en el ámbito de las escuelas normales, promueve una lógica de profesionalización basada en la acumulación de evidencias, la continuidad en la formación y la pertenencia a cuerpos académicos. Esta lógica presupone que el desarrollo profesional debe seguir una trayectoria ascendente, sin

interrupciones, con metas claras y productos verificables. En este modelo, los docentes son valorados por su capacidad para cumplir con indicadores, más que por la calidad de su práctica o la riqueza de su experiencia.

Sin embargo, esta visión choca con la realidad de muchos docentes normalistas. Las trayectorias profesionales están atravesadas por momentos de pausa, por cambios de institución, por decisiones personales y familiares, por procesos de formación no formal, por experiencias en otros niveles educativos o en otros campos laborales. Estas discontinuidades, lejos de ser anomalías, reflejan la complejidad de la vida profesional y la capacidad de adaptación de los educadores.

“Yo empecé como maestro rural, luego trabajé en secundaria, después en la normal... y en el camino hice mi maestría, pero no todo seguido”

relata un docente con más de treinta años de experiencia. Su historia muestra cómo la trayectoria profesional se construye en función de las oportunidades disponibles, de las necesidades personales y de las convicciones éticas. No se trata de una línea recta, sino de un camino con bifurcaciones, con pausas, con aprendizajes diversos.

Otra docente comenta:

“Tuve que dejar de estudiar por un tiempo, por mi familia... pero nunca dejé de aprender”

Este testimonio evidencia cómo la formación docente no se limita a los programas oficiales, sino que incluye procesos informales, autoformación, experiencias comunitarias y aprendizajes situados. La discontinuidad no implica abandono, sino reconfiguración, adaptación y resistencia.

Desde una perspectiva crítica, estas trayectorias discontinuas permiten enriquecer la identidad profesional docente. Al haber transitado por distintos contextos, los educadores desarrollan una mirada más amplia, más empática y más contextualizada de la enseñanza. Integran saberes de distintas disciplinas, comprenden mejor las realidades de sus estudiantes, y construyen estrategias pedagógicas más pertinentes.

Tardif (2004) sostiene que los saberes docentes se construyen en la experiencia, en la interacción y en la reflexión sobre la práctica. Las trayectorias diversas permiten acumular estos saberes de manera más rica y compleja que los modelos lineales de profesionalización. La discontinuidad, en este sentido, no es una falla, sino una oportunidad para el desarrollo de una identidad profesional más crítica, más situada y más ética.

Imbernón (2007) refuerza esta idea al señalar que la identidad docente se construye en la negociación constante entre el sujeto y su contexto. Las trayectorias individuales, con sus rupturas y recomienzos, son espacios de construcción de sentido, de posicionamiento ético y de transformación. En lugar de ser penalizadas por el sistema, deberían ser reconocidas como parte legítima del desarrollo profesional.

A pesar de su riqueza, estas trayectorias enfrentan una fuerte disonancia con las exigencias institucionales. Los sistemas de evaluación tienden a invisibilizar los procesos formativos no convencionales, a penalizar las interrupciones y a excluir a quienes no cumplen con los perfiles acumulativos.

“No importa lo que hayas hecho, si no tienes el papel que lo demuestre” comenta un docente, evidenciando cómo el sistema desvaloriza la experiencia en favor de la formalidad.

Esta disonancia genera frustración, desmotivación y, en algunos casos, abandono de la práctica investigativa o formativa. Los docentes se ven obligados a simular continuidad, a ocultar sus trayectorias reales, a adaptarse a criterios que no reconocen la complejidad de su experiencia. Esta situación no solo afecta la identidad profesional, sino que también limita la posibilidad de construir comunidades educativas más inclusivas y diversas.

Las trayectorias individuales y discontinuas de los docentes normalistas son expresión de una identidad profesional en construcción, marcada por la vocación, la adaptación y la resistencia. Estas trayectorias, lejos de ser un obstáculo, enriquecen la práctica educativa, permiten integrar saberes diversos y fortalecen el compromiso ético con los estudiantes.

Reconocer la legitimidad de estas trayectorias, visibilizar sus aportes y transformar los sistemas de evaluación para que valoren la experiencia situada es fundamental para construir una profesionalización más ética, más humana y más contextualizada. La identidad docente no se construye en línea recta: se teje en los márgenes, en los quiebres, en los aprendizajes que no siempre caben en los formatos institucionales, pero que sostienen el sentido profundo de la docencia.

7.4 Evaluación como espejo institucional

La evaluación docente en las escuelas normales mexicanas ha dejado de ser un proceso formativo orientado a la mejora de la práctica educativa. En su lugar, se ha convertido en un ritual burocrático que refleja, reproduce y legitima las prioridades, valores y desigualdades del sistema institucional. Más que valorar lo que los docentes hacen en sus contextos reales, la evaluación exige que interpreten lo que se espera de ellos, ajustándose a

formatos, indicadores y perfiles que muchas veces desvirtúan el sentido pedagógico de su labor.

Desde una perspectiva teórica, Parsons (2007) plantea que la evaluación institucional funciona como un mecanismo de control organizacional. No se trata únicamente de medir el desempeño, sino de alinear las prácticas individuales con los objetivos del sistema, de establecer normas de comportamiento y de generar marcos simbólicos que definan lo que cuenta como “buen docente”. En este sentido, la evaluación no es neutral: está cargada de significados, de intereses y de relaciones de poder.

En el caso de las escuelas normales, esta lógica se expresa en la exigencia de evidencias formales, en la acumulación de constancias, en la pertenencia a cuerpos académicos y en la producción de artículos para revistas indexadas. Estos criterios, lejos de reflejar la diversidad de prácticas docentes, imponen un modelo único de profesionalización, que excluye a quienes no se ajustan a él. La evaluación se convierte así en un espejo institucional: muestra lo que el sistema valora, lo que considera legítimo, lo que está dispuesto a reconocer.

Los testimonios recogidos en el trabajo de campo revelan que los docentes no participan en los procesos de evaluación como expresión auténtica de su práctica, sino como ejercicio de interpretación estratégica.

“Uno tiene que adivinar qué quieren ver... y darles eso”

comenta un docente, evidenciando cómo la evaluación se convierte en un juego de simulación, en el que lo importante no es lo que se hace, sino cómo se presenta.

Otro docente afirma:

“ es una guerra sin cuartel de quién gana ... teniendo el mayor puntaje para tener mayor
recurso económico”

Esta frase sintetiza la lógica acumulativa que domina los procesos evaluativos: más que valorar la calidad de la enseñanza, se premia la cantidad de documentos, la participación en actividades, la producción de evidencias. En este contexto, los docentes se ven obligados a construir narrativas que se ajusten a los formatos institucionales, aunque estas no reflejen fielmente su práctica.

La evaluación como espejo institucional no solo refleja valores y prioridades, sino que también reproduce desigualdades. Los docentes que trabajan en contextos rurales, con menos acceso a formación continua, con cargas laborales más altas o con trayectorias discontinuas, enfrentan mayores obstáculos para cumplir con los criterios establecidos.

“Aquí parece que si no tienes el perfil, no vales”

comenta un docente, evidenciando cómo el sistema excluye saberes valiosos que no se ajustan a los estándares formales.

Esta exclusión no es solo técnica, sino simbólica. Los docentes que no logran acumular suficientes puntos, que no publican en revistas indexadas o que no pertenecen a cuerpos académicos, son percibidos como menos profesionales, menos comprometidos, menos valiosos. La evaluación, en lugar de reconocer la diversidad de trayectorias y prácticas, establece jerarquías que afectan la autoestima profesional, la motivación y la construcción identitaria.

La evaluación institucional ha adquirido un carácter ritual: se repite periódicamente, sigue procedimientos estandarizados, genera resultados predecibles y cumple funciones simbólicas más que formativas. En este ritual, los docentes participan no para mejorar su práctica, sino para cumplir con una obligación, para evitar sanciones o para acceder a estímulos económicos.

“Todo es hacer proyectos, cualquier proyecto vale. Pero pues ¡no impacta, no impacta!”
relata un docente, mostrando cómo la lógica del mérito se ha burocratizado hasta el punto de desvirtuar el sentido pedagógico.

Este proceso de ritualización tiene efectos profundos en la cultura profesional. La evaluación deja de ser un espacio de reflexión, de diálogo y de aprendizaje, y se convierte en una carrera individualista por el reconocimiento. La colaboración se debilita, la simulación se normaliza, y el compromiso ético se ve tensionado por la necesidad de cumplir con requisitos formales.

La evaluación como espejo institucional genera una profunda disonancia entre lo que los docentes hacen en sus aulas y lo que deben demostrar en los procesos evaluativos. Muchos relatan que sus proyectos pedagógicos, sus investigaciones situadas, sus vínculos comunitarios, no son valorados porque no se ajustan a los formatos oficiales.

“No importa lo que hagas si no puedes comprobarlo”
afirma un docente, sintetizando la frustración que genera esta lógica.

Esta disonancia no solo afecta la motivación, sino que también limita la posibilidad de mejora real. Al centrarse en la forma más que en el fondo, en el producto más que en el proceso, en el perfil más que en la práctica, la evaluación institucional pierde su capacidad

formativa. En lugar de acompañar el desarrollo profesional, lo obstaculiza, lo distorsiona y lo somete a una lógica de cumplimiento que deshumaniza la docencia.

La evaluación docente en las escuelas normales mexicanas, tal como se practica actualmente, funciona como un espejo institucional que refleja y reproduce las prioridades, valores y desigualdades del sistema. Más que mejorar la práctica educativa, opera como mecanismo de control, de exclusión y de ritualización. Los docentes se ven obligados a interpretar lo que se espera de ellos, a simular productividad y a adaptarse a criterios que no reconocen la riqueza de su experiencia.

Transformar esta lógica requiere repensar la evaluación como proceso ético, relacional y contextualizado. Es necesario valorar las trayectorias diversas, reconocer los saberes situados, promover la reflexión crítica y fortalecer la autonomía profesional. Solo así será posible construir una cultura evaluativa que contribuya realmente a la mejora educativa, al reconocimiento justo del trabajo docente y a la construcción de comunidades profesionales comprometidas con el sentido profundo de la enseñanza.

En el caso de las escuelas normales, el estímulo ha promovido una cultura de cumplimiento formal, en la que los docentes participan en actividades por obligación, no por convicción.

“Yo fui a ese curso porque daban constancia, no porque me interesara”
relata una docente, mostrando cómo el incentivo económico desplaza la motivación intrínseca y transforma la formación continua en una práctica instrumental.

Este fenómeno tiene implicaciones profundas para la profesionalización docente. En lugar de fomentar el desarrollo de saberes significativos, el estímulo promueve la

acumulación de productos, la simulación de compromiso y la estandarización de trayectorias. La evaluación deja de ser un espacio de mejora para convertirse en un mecanismo de control, de clasificación y de reproducción de desigualdades.

La lógica del estímulo ha generado una burocratización del mérito, en la que el reconocimiento profesional se basa en criterios formales, cuantificables y estandarizados. El mérito ya no se define por la calidad de la enseñanza, por el compromiso con los estudiantes o por la capacidad de transformar el contexto, sino por la capacidad de cumplir con los requisitos del sistema.

Esta burocratización tiene efectos excluyentes. Los docentes que no pueden participar en todas las actividades, que tienen trayectorias discontinuas, que priorizan la práctica pedagógica sobre la producción académica, quedan fuera de los sistemas de estímulo.

“No importa cuánto trabajes, si no tienes cómo comprobarlo”

comenta un docente, evidenciando cómo el sistema desvaloriza el saber situado y privilegia la evidencia formal.

Además, la burocratización del mérito genera una cultura de simulación. Los docentes aprenden a presentar su trabajo en los términos que el sistema exige, aunque esto implique distorsionar su práctica. La evaluación se convierte en una representación, en una narrativa estratégica que busca cumplir con los criterios establecidos, más que reflejar la realidad educativa.

cultura del documento y la burocratización del mérito tienen un impacto directo en la construcción de la identidad docente. Los educadores se ven obligados a negociar entre su vocación y las exigencias institucionales, entre su compromiso ético y la necesidad de

cumplir con los formatos. Esta tensión genera malestar, desmotivación y, en algunos casos, una pérdida de sentido en la práctica educativa. Sin embargo, también surgen formas de resistencia. Algunos docentes deciden participar solo en actividades que consideran formativas, otros promueven espacios de reflexión colectiva, y muchos resignifican la evaluación como oportunidad para visibilizar su trabajo real. Estas estrategias, aunque marginales, permiten sostener una ética profesional viva, que desafía la lógica del estímulo y reivindica el valor del saber situado.

La acumulación de constancias y la burocratización del mérito representan una distorsión profunda de los procesos evaluativos en las escuelas normales. La “punititis” y la cultura del documento han transformado la profesionalización docente en una práctica estratégica, orientada al cumplimiento formal más que al desarrollo ético y formativo.

Reconocer esta problemática, visibilizar sus efectos y promover una evaluación centrada en el sentido pedagógico es fundamental para recuperar la dimensión humana de la docencia. La evaluación debe ser un espacio de diálogo, de reflexión y de mejora, no un ritual burocrático ni una carrera por el reconocimiento. Solo así será posible construir una cultura profesional que valore el compromiso, la experiencia y la transformación educativa.

7.5 Reconocimiento simbólico vs. exclusión estructural

En el sistema de evaluación docente vigente en las escuelas normales mexicanas, se ha configurado una paradoja que tensiona profundamente la identidad profesional: mientras algunos docentes logran cierto reconocimiento institucional por cumplir con los criterios evaluativos establecidos, otros, con trayectorias sólidas, éticamente comprometidas y profesionalmente valiosas, quedan fuera del marco reconocible. Esta situación revela una

tensión entre el reconocimiento simbólico que otorga el sistema y la exclusión estructural que produce, generando desigualdades que afectan la cultura profesional y la justicia educativa.

Para muchos docentes, obtener el estímulo al desempeño representa más que una mejora económica: es una forma de validación institucional, de pertenencia al grupo de los “profesionales reconocidos”.

“Cuando me dieron el estímulo, sentí que por fin me veían como alguien que vale” comenta una docente, evidenciando el peso simbólico que tiene el reconocimiento en la construcción de la autoestima profesional.

Este reconocimiento, sin embargo, está mediado por el cumplimiento de criterios formales: pertenencia a cuerpos académicos, producción de artículos, participación en actividades evaluadas, acumulación de constancias. En este modelo, el mérito se define por la capacidad de adaptarse a los formatos institucionales, más que por la calidad de la práctica pedagógica o el compromiso con los estudiantes.

La exclusión estructural no solo afecta a los individuos, sino que debilita la cultura profesional. Se genera una división entre los “reconocidos” y los “invisibles”, entre quienes logran adaptarse al sistema y quienes lo cuestionan desde la práctica. Esta fragmentación dificulta la construcción de comunidades docentes colaborativas, éticas y reflexivas, y promueve una lógica individualista que desvirtúa el sentido colectivo de la profesión.

En muchos casos, el reconocimiento institucional opera como simulacro: valida prácticas que cumplen con los formatos, aunque no necesariamente sean significativas.

“Hay compañeros que tienen todos los puntos, pero no hacen nada en el aula”

comenta un docente, mostrando cómo el sistema puede premiar la simulación, la estrategia y el cumplimiento técnico, más que el compromiso pedagógico.

Esta situación genera malestar ético entre los docentes que sostienen una práctica comprometida, pero que no logran ser reconocidos. La evaluación, en lugar de fortalecer la identidad profesional, la fragmenta, la distorsiona y la somete a una lógica de competencia que excluye el saber situado, la experiencia y la vocación.

Reconocer esta tensión entre el reconocimiento simbólico y la exclusión estructural es fundamental para repensar los sistemas de evaluación docente. Es necesario construir modelos que valoren la diversidad de trayectorias, que reconozcan el saber situado, que promuevan la equidad y que fortalezcan el sentido pedagógico de la profesión.

La evaluación no debe ser un mecanismo de clasificación, sino un espacio de diálogo, de reflexión y de mejora. Solo así será posible construir una cultura profesional más justa, más ética y más inclusiva, en la que todos los docentes, independientemente de su perfil formal, puedan ser reconocidos por su contribución a la educación pública.

Cierre del capítulo

La evaluación docente en las escuelas normales mexicanas, lejos de ser un proceso neutro o meramente técnico, se ha consolidado como un dispositivo estructural que incide directamente en la construcción de la identidad profesional. A través de sus lógicas, formatos y criterios, la evaluación define qué prácticas son valorables, qué trayectorias son visibles y qué saberes son legítimos. En este sentido, la evaluación no solo mide: moldea.

A lo largo del capítulo se ha evidenciado cómo las estructuras evaluativas operan como espejos institucionales, reflejando las prioridades del sistema más que las realidades de

la práctica docente. El reconocimiento simbólico que otorgan los estímulos se basa en el cumplimiento de criterios formales, lo que genera una cultura de simulación, acumulación de constancias y competencia individualista. Esta lógica, como se ha visto, burocratiza el mérito, desvirtúa el sentido formativo de las actividades y excluye a quienes no pueden (o no desean) adaptarse a los formatos estandarizados.

Los testimonios de los docentes normalistas muestran con claridad que estas prácticas evaluativas generan presión simbólica, malestar ético y fragmentación profesional. La “puntitis” y la “cacería de constancias” no son solo metáforas críticas: son expresiones de una cultura institucional que ha desplazado el compromiso pedagógico por la estrategia evaluativa. En este contexto, la identidad docente se construye en tensión constante entre vocación y presión, entre autonomía y obligación, entre saber situado y perfil homologado.

Además, la evaluación reproduce exclusiones estructurales que afectan especialmente a docentes con trayectorias discontinuas, con experiencia en contextos rurales o con prácticas pedagógicas no formalizadas. Estos educadores, a pesar de su compromiso y de la riqueza de sus saberes, quedan fuera del marco reconocible del sistema. La evaluación, en lugar de democratizar el reconocimiento, reproduce desigualdades y establece jerarquías que fragmentan la cultura profesional.

Sin embargo, frente a estas lógicas, también emergen formas de resistencia. Algunos docentes resignifican la evaluación como espacio de visibilización ética, seleccionan actividades con sentido pedagógico, promueven el trabajo colaborativo y sostienen una práctica reflexiva en medio de la presión institucional. Estas estrategias configuran una identidad profesional crítica, capaz de cuestionar los dispositivos de control, de preservar el sentido profundo de la docencia y de construir alternativas desde la práctica.

Este capítulo ha mostrado que la evaluación no puede entenderse como un proceso aislado, sino como parte de un entramado institucional que incide en la subjetividad docente, en la cultura profesional y en la justicia educativa. La relación entre evaluación e identidad es estructural: lo que se evalúa define lo que se reconoce, y lo que se reconoce configura lo que se es. Los hallazgos presentados aquí permiten abrir la reflexión hacia las conclusiones generales del trabajo. En ellas se retomará cómo las prácticas de investigación, ética y evaluación se entrelazan en la construcción de la identidad docente en las escuelas normales, y se propondrán rutas para la transformación institucional. Esta transformación no puede limitarse a ajustes técnicos: requiere una revisión profunda de los sentidos que orientan la profesionalización, el reconocimiento y la mejora educativa. La apuesta es clara: construir un modelo de evaluación que valore la diversidad, que reconozca el saber situado, que fortalezca la autonomía profesional y que contribuya a una cultura docente ética, crítica y transformadora.

Tabla 2

Síntesis de hallazgos

Subtema	Núcleo interpretativo	Tensiones principales
Evaluación como espejo institucional	La evaluación reproduce los valores, prioridades y desigualdades del sistema, más que valorar la práctica docente real.	Visibilidad vs. simulación; saber situado vs. formato institucional; reconocimiento simbólico vs. exclusión estructural.
Acumulación de constancias y burocratización del mérito	La lógica del estímulo promueve la acumulación documental como fin en sí mismo, desvirtuando el sentido formativo y ético de la profesionalización.	Calidad vs. cantidad; vocación vs. estrategia; formación significativa vs. cumplimiento técnico.
Reconocimiento simbólico vs. exclusión estructural	Algunos docentes logran reconocimiento institucional por cumplir con criterios formales, mientras otros, con trayectorias valiosas, quedan invisibilizados.	Mérito formal vs. experiencia situada; inclusión simbólica vs. exclusión real; justicia profesional vs. desigualdad estructural.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 8. Resistencias silenciosas: investigación y ética profesional en contextos de precariedad institucional

En el contexto de las escuelas normales mexicanas, marcadas por la precariedad estructural, la fragmentación institucional y la burocratización de la evaluación, la investigación docente y la ética profesional emergen como prácticas de resistencia que permiten a los educadores sostener el sentido profundo de su labor. Lejos de ser meras respuestas técnicas a las exigencias del sistema, estas prácticas se configuran como formas de posicionamiento crítico, de construcción de identidad y de transformación pedagógica desde lo cotidiano.

La investigación y la ética no se ejercen en condiciones ideales. Por el contrario, se desarrollan en escenarios de sobrecarga laboral, escaso reconocimiento institucional, presión por cumplir con indicadores y exclusión de saberes no homologados. Sin embargo, es precisamente en estos contextos donde adquieren mayor relevancia: como estrategias para preservar la vocación, como espacios para construir comunidad, y como herramientas para resistir la lógica tecnocrática que amenaza con deshumanizar la docencia.

Este capítulo se propone analizar cómo la investigación y la ética profesional funcionan como prácticas transformadoras en medio de condiciones adversas. A través de los testimonios de docentes normalistas, se reconstruyen formas de investigación silenciosa, situada y comunitaria, que no buscan cumplir con perfiles institucionales, sino comprender y mejorar la práctica educativa en contextos reales. Asimismo, se visibiliza una ética profesional que no se impone desde códigos normativos, sino que se construye en la interacción cotidiana, en la toma de decisiones frente a dilemas concretos, y en la apertura al diálogo y al aprendizaje mutuo.

La importancia de estos temas radica en que permiten comprender las dinámicas profundas que atraviesan la vida institucional en las escuelas normales. Más allá de los discursos oficiales sobre profesionalización y calidad educativa, lo que se observa en la práctica es una tensión constante entre vocación y presión, entre compromiso ético y simulación, entre saber situado y evaluación estandarizada. En este escenario, la investigación y la ética se convierten en formas de resistencia que desafían la lógica dominante y reivindican el sentido pedagógico de la docencia.

El capítulo se organiza en dos grandes apartados. El primero aborda la investigación como resistencia, explorando sus formas silenciosas, comunitarias y transformadoras, así como las tensiones que enfrenta frente a la exclusión institucional. El segundo se centra en la ética profesional como práctica cotidiana, analizando su dimensión situada, su relación con los procesos de evaluación, y el papel de la humildad epistémica como fundamento de la colaboración y el aprendizaje docente.

Ambos temas se articulan en torno a una pregunta central: ¿cómo sostienen los docentes el sentido de su práctica en medio de un sistema que tiende a desvalorizar lo que no puede cuantificar? La respuesta, como se verá a lo largo del capítulo, no está en la adaptación acrítica a las políticas institucionales, sino en la construcción de saberes, vínculos y posicionamientos éticos que permiten resistir, transformar y reconfigurar la profesión desde adentro.

Este análisis prepara el terreno para el siguiente capítulo, que se centrará en los procesos de evaluación formal y su impacto en la construcción identitaria docente. Si aquí se ha mostrado cómo los docentes resisten desde la práctica, el próximo capítulo explorará cómo las políticas de evaluación configuran marcos simbólicos, trayectorias profesionales y formas

de legitimación que afectan profundamente la manera en que los docentes se perciben y se posicionan en el campo educativo.

8.1 Investigación silenciosa y comunitaria

En el contexto de las escuelas normales mexicanas, la investigación docente se ha convertido en una práctica silenciosa y comunitaria que resiste, desde la cotidianidad, las lógicas institucionales de exclusión y burocratización. A pesar de las limitaciones estructurales, la falta de reconocimiento formal y los obstáculos administrativos, muchos docentes desarrollan procesos investigativos que están profundamente vinculados con su práctica pedagógica, con sus estudiantes y con las comunidades escolares. Esta forma de investigar, discreta pero persistente, constituye una estrategia de resistencia ética y profesional frente a un sistema que privilegia perfiles rígidos y productos académicos estandarizados.

Los testimonios recogidos en las entrevistas revelan que esta investigación no se realiza en laboratorios ni en horarios institucionales, sino en los márgenes del tiempo laboral, en espacios personales, en diálogo con colegas y estudiantes.

“La investigación educativa es elemental... no solo teoría, también con nuestros alumnos.”

Esta declaración subraya el carácter situado y comunitario de la investigación docente: no se trata de producir artículos para revistas indexadas, sino de comprender, transformar y mejorar la práctica educativa en contextos reales. Esta visión rompe con la idea de la investigación como actividad elitista o desvinculada del aula, y la reivindica como herramienta de reflexión crítica y transformación social.

Desde una perspectiva teórica, Imbernón (2007) sostiene que la investigación docente debe entenderse como una práctica reflexiva que permite a los educadores problematizar su acción, construir saberes desde la experiencia y generar procesos de mejora contextualizados. Esta concepción coincide con los relatos recogidos, donde la investigación aparece como una forma de pensar la práctica, de dialogar con otros y de construir conocimiento desde abajo.

Tardif (2004) aporta la noción de “saberes docentes”, que incluye no solo conocimientos técnicos, sino también saberes experienciales, relacionales y éticos. La investigación silenciosa que realizan los docentes en las escuelas normales se inscribe en esta lógica: es una forma de validar los saberes construidos en la interacción con los estudiantes, en la resolución de problemas cotidianos y en la búsqueda de sentido pedagógico.

Desde la dimensión motivacional, McClelland (2009) distingue entre motivaciones extrínsecas (logro, estatus, recompensa) e intrínsecas (vocación, pertenencia, sentido ético). Los docentes que investigan sin reconocimiento formal lo hacen impulsados por motivaciones intrínsecas, por el deseo de mejorar su práctica, de comprender su contexto y de contribuir al desarrollo de sus estudiantes. Esta motivación ética se convierte en motor de resistencia frente a un sistema que no siempre valora el compromiso, la creatividad ni la reflexión situada.

La investigación comunitaria también se manifiesta en la construcción de redes informales entre docentes, en la colaboración para sistematizar experiencias, en la organización de círculos de estudio o en la elaboración de proyectos escolares con enfoque crítico. Estas prácticas, aunque invisibles para los sistemas de evaluación, fortalecen la cultura profesional, generan sentido de pertenencia y promueven la mejora educativa desde lo colectivo.

Sin embargo, esta forma de investigar está atravesada por tensiones estructurales. La falta de tiempo, de recursos, de formación continua y de reconocimiento institucional limita su desarrollo y sostenibilidad. Los docentes relatan que deben investigar “por su cuenta”, en horarios nocturnos, con sus propios medios, y muchas veces sin posibilidad de publicar o difundir sus hallazgos. Esta precariedad no solo dificulta la consolidación de una identidad investigadora, sino que también genera frustración y desgaste.

La exclusión institucional se expresa en la imposibilidad de acceder a estímulos, becas o programas de apoyo por no cumplir con los perfiles formales.

“No siento que estas formas de evaluación sean las nuestras”

dice un docente, evidenciando cómo el sistema de evaluación desvaloriza el trabajo situado y privilegia la producción académica estandarizada. Esta lógica reproduce desigualdades, invisibiliza saberes valiosos y limita la democratización del conocimiento.

A pesar de estas tensiones, la investigación silenciosa y comunitaria persiste como una práctica transformadora. Los docentes que la ejercen construyen saberes desde la experiencia, fortalecen su identidad profesional, y contribuyen a la mejora educativa en sus contextos. Esta forma de investigar, aunque marginalizada, representa una apuesta ética por una docencia reflexiva, crítica y comprometida con la realidad.

En ese sentido, la investigación docente en las escuelas normales no puede reducirse a la producción formal de artículos o a la pertenencia a cuerpos académicos. Existe una práctica investigativa viva, situada y comunitaria, que resiste la exclusión institucional y que sostiene el sentido pedagógico de la profesión. Reconocer esta práctica, valorarla y apoyarla

es fundamental para construir políticas de profesionalización más inclusivas, éticas y contextualizadas.

8.2 Investigación situada y transformadora

La forma de investigar en las escuelas normales se aleja de los modelos académicos tradicionales y se centra en problemáticas concretas del contexto escolar, buscando generar cambios reales desde lo local. Los docentes que la ejercen no lo hacen por cumplir con indicadores institucionales, sino por responder a necesidades pedagógicas, sociales y comunitarias que emergen de su práctica cotidiana.

Los testimonios recogidos en las entrevistas muestran que esta investigación situada parte de la observación crítica del entorno escolar, de la interacción con los estudiantes y de la reflexión sobre los desafíos que enfrentan en el aula. Un docente relata:

“siempre busco la manera de aprovechar lo que hago de investigación, lo aplico con los muchachos y ellos a la vez lo están también aplicando en las escuelas”

Esta afirmación revela una concepción de la investigación como proceso práctico, vinculado a la mejora de la enseñanza y al fortalecimiento del vínculo pedagógico.

Otro docente comenta:

“Yo investigo lo que pasa en mi grupo, lo que no funciona, lo que podría mejorar. No es para publicar, es para entender.”

Esta frase sintetiza el enfoque transformador de la investigación situada: no se trata de producir conocimiento para validarse en el sistema académico, sino de generar comprensión y acción en contextos específicos. Esta práctica rompe con la lógica de la

investigación formal, estandarizada y descontextualizada, y reivindica el saber construido desde la experiencia.

Desde el marco teórico, Imbernón (2007) sostiene que la investigación docente debe ser una práctica reflexiva, situada y comprometida con la transformación educativa. Para él, investigar no es acumular datos, sino problematizar la realidad, construir sentido y generar alternativas. Esta perspectiva coincide con los relatos de los docentes normales, quienes investigan para mejorar su práctica, para responder a sus estudiantes y para fortalecer su comunidad escolar.

Tardif (2004) aporta la noción de saberes docentes como saberes construidos en la acción, en la interacción y en la experiencia. La investigación situada se inscribe en esta lógica: es una forma de validar el conocimiento pedagógico que no se encuentra en los manuales, sino en la práctica viva del aula. Este saber, aunque marginalizado por los sistemas institucionales, es fundamental para la mejora educativa real.

Desde la dimensión motivacional, McClelland (2009) distingue entre motivaciones extrínsecas (reconocimiento, estatus) e intrínsecas (vocación, sentido ético). Los docentes que realizan investigación situada lo hacen por motivación intrínseca, por compromiso con su profesión y por deseo de contribuir a la transformación social. Esta motivación, aunque poderosa, se enfrenta a múltiples limitaciones estructurales.

Entre las principales barreras que enfrentan los docentes se encuentran la falta de tiempo, de recursos, de formación continua y de reconocimiento institucional. La investigación situada, al no ajustarse a los formatos académicos oficiales, suele quedar excluida de los programas de estímulo, de las convocatorias de financiamiento y de los

espacios de difusión. Esta marginalidad institucional genera frustración, desmotivación y, en algunos casos, abandono de la práctica investigativa.

La investigación situada tiene un enorme potencial transformador. Permite a los docentes comprender mejor su contexto, diseñar estrategias pedagógicas pertinentes, fortalecer el vínculo con sus estudiantes y construir comunidades de aprendizaje. Además, contribuye a la democratización del conocimiento, al reconocer que todos los docentes, desde su práctica, pueden generar saberes valiosos.

Por lo tanto, la investigación situada y transformadora representa una alternativa crítica frente a la lógica tecnocrática de la profesionalización docente. Es una práctica que nace de la vocación, que se sostiene en la experiencia y que busca mejorar la educación desde lo concreto. Reconocerla, apoyarla y legitimarla es fundamental para construir políticas más inclusivas, éticas y contextualizadas, que valoren el saber pedagógico en todas sus formas.

8.3 Ética situada

La ética profesional docente en las escuelas normales mexicanas no se vive como un conjunto de normas abstractas o universales, sino como una práctica situada, relacional y crítica que se construye en el día a día, en contextos específicos y en interacción constante con estudiantes, colegas y estructuras institucionales. Esta ética no se impone desde códigos externos, sino que se negocia, se adapta y se resignifica en función de las condiciones concretas de la práctica educativa.

Los testimonios recogidos en las entrevistas muestran que los docentes conciben la ética como una forma de actuar con responsabilidad, sensibilidad y compromiso frente a los desafíos cotidianos.

“La ética está en construcción... se ajusta al grupo”

comenta una docente, evidenciando que los principios éticos no se aplican de manera homogénea, sino que se interpretan y se viven en función de las características del grupo escolar, del contexto social y de las relaciones humanas que se establecen en el aula.

Otro docente afirma:

“La honestidad... dice mucho de las escuelas normales.”

Esta frase revela cómo la ética se vincula con valores profundamente arraigados en la cultura profesional docente, como la integridad, la justicia y el respeto. En un entorno institucional marcado por la presión burocrática, la simulación y la competencia individualista, la ética aparece como un espacio de resistencia, como una forma de preservar el sentido pedagógico y humano de la docencia.

Desde una perspectiva teórica, Morales et al. (2007) sostienen que la ética profesional se construye en la práctica, en la interacción y en la experiencia. Para ellos, la ética situada implica reconocer que los valores no se aplican de manera universal, sino que se negocian en contextos específicos, en función de las relaciones, las condiciones y los desafíos concretos. Esta visión coincide con los relatos docentes, donde la ética aparece como una práctica viva, situada y relacional.

Myers (2003) aporta el concepto de atribución y categorización como procesos psicosociales que influyen en la construcción ética. Los docentes, al interpretar su entorno institucional, asignan significados a sus acciones, a las políticas y a las relaciones laborales, y desde ahí construyen su posicionamiento ético. La ética situada, entonces, no es solo una

respuesta a normas externas, sino una forma de interpretar, resistir y transformar la realidad educativa.

Imbernón (2007) refuerza esta idea al señalar que la ética docente debe ser entendida como una práctica crítica, vinculada a la reflexión sobre la propia acción, al compromiso con los estudiantes y a la transformación del contexto. Para él, la ética no puede reducirse a códigos de conducta, sino que debe ser vivida como una forma de pensar la docencia, de actuar con responsabilidad y de construir sentido en medio de la complejidad institucional.

Los docentes entrevistados relatan cómo enfrentan dilemas éticos en su práctica diaria: desde decidir si participar en actividades que consideran simuladas, hasta cómo evaluar con justicia en contextos de desigualdad. Estas decisiones no se toman desde manuales, sino desde la experiencia, el diálogo y la reflexión. La ética situada se expresa en gestos cotidianos: en la forma de tratar a los estudiantes, en el respeto por sus contextos, en la colaboración con colegas, en la resistencia a prácticas que desvirtúan el sentido educativo.

Esta ética también se manifiesta en la forma en que los docentes enfrentan las políticas institucionales. Frente a la presión por acumular constancias, algunos deciden participar solo en actividades que consideran formativas. Frente a la lógica de competencia, otros promueven el trabajo colaborativo. Frente a la burocratización de la evaluación, muchos buscan preservar la dimensión pedagógica de su labor. Estas decisiones, aunque pequeñas, configuran una ética situada que desafía la lógica dominante y reivindica el sentido profundo de la docencia.

Así, la ética profesional en las escuelas normales se construye en la práctica, en la relación y en la resistencia. Es una ética situada que se adapta, se negocia y se transforma en

función del contexto. Reconocer esta dimensión es fundamental para comprender la condición docente y para diseñar políticas que valoren la autonomía, la reflexión y el compromiso ético de los educadores.

8.4 Humildad epistémica

La humildad epistémica es una disposición ética y cognitiva que implica reconocer los límites del propio conocimiento, estar abierto al aprendizaje constante y valorar los saberes de otros como legítimos y necesarios. En el contexto de la docencia en escuelas normales mexicanas, esta actitud se manifiesta como una práctica cotidiana que favorece la colaboración, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, especialmente en entornos institucionales marcados por la fragmentación, la competencia y la presión evaluativa.

La humildad epistémica no se reduce a una actitud de modestia intelectual, sino que constituye una postura crítica frente a la idea de que el saber docente puede ser completamente codificado, estandarizado o medido por indicadores externos. En los testimonios recogidos, los docentes expresan que el conocimiento pedagógico se construye en la experiencia, en la interacción con los estudiantes y en el reconocimiento de la diversidad de contextos.

“Aquí todos aprendemos de todos, nadie lo sabe todo”

comenta una docente, evidenciando una ética del saber compartido que desafía la lógica individualista promovida por los sistemas de estímulo.

Desde una perspectiva teórica, Imbernón (2007) plantea que la profesionalización docente no puede basarse únicamente en la acumulación de cursos o productos académicos,

sino en la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica, de aprender de otros y de construir saberes situados. La humildad epistémica, en este sentido, es una condición para el desarrollo profesional auténtico, pues permite reconocer que el conocimiento es siempre parcial, contextual y perfectible.

En los relatos docentes, la humildad epistémica se expresa en prácticas concretas: compartir materiales sin esperar reconocimiento, pedir ayuda sin temor a ser juzgado, reconocer el valor de la experiencia de colegas menos acreditados formalmente, y aceptar la crítica como oportunidad de mejora. Estas prácticas, aunque simples, configuran una ética profesional que desafía la lógica meritocrática y promueve una cultura colaborativa.

A pesar de estas tensiones, muchos docentes mantienen viva esta ética del saber compartido. En espacios informales, en redes de apoyo, en proyectos colaborativos, se construyen formas de resistencia que reivindican la humildad epistémica como fundamento de la profesionalidad docente. Estas prácticas permiten reconstruir el sentido de la docencia como tarea colectiva, como proceso de aprendizaje mutuo y como compromiso ético con la mejora educativa.

Cierre del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha reconstruido cómo, en el contexto de las escuelas normales mexicanas, la investigación docente y la ética profesional emergen como prácticas cotidianas de resistencia, transformación y construcción identitaria. Frente a un entorno institucional marcado por la presión burocrática, la lógica del estímulo, la fragmentación organizacional y la desvalorización del saber situado, los docentes desarrollan estrategias que les permiten sostener el sentido profundo de su labor educativa.

La investigación, tal como se ha descrito en sus formas silenciosas, comunitarias y situadas, no responde a los modelos académicos tradicionales ni a los criterios formales de evaluación institucional. Se trata de una práctica que nace de la vocación, que se ejerce en condiciones adversas y que se orienta a comprender y transformar la realidad escolar. Los docentes investigan para mejorar su enseñanza, para responder a las necesidades de sus estudiantes, para fortalecer el vínculo con sus comunidades. Esta investigación, aunque marginalizada por los sistemas oficiales, constituye un eje central en la construcción de la identidad profesional.

Por su parte, la ética profesional se manifiesta como una práctica relacional, situada y crítica. No se trata de aplicar códigos normativos, sino de tomar decisiones responsables en contextos específicos, de actuar con honestidad frente a la simulación institucional, de colaborar en medio de la competencia, de sostener el compromiso pedagógico en condiciones de precariedad. La ética docente se construye en la interacción, en el diálogo, en la apertura al aprendizaje, en la humildad epistémica que reconoce los límites del saber y valora la diversidad de experiencias. Ambas prácticas (investigación y ética) están profundamente entrelazadas. La investigación situada requiere una ética del cuidado, del respeto por los contextos, del compromiso con la transformación. La ética profesional, a su vez, se fortalece en la reflexión crítica que la investigación promueve. Juntas, constituyen formas de resistencia frente a la burocratización de la docencia, frente a la lógica del mérito cuantificable, frente a la exclusión institucional de saberes no homologados.

El impacto de estas prácticas en la construcción identitaria docente es profundo. Los docentes que investigan y que actúan éticamente construyen una identidad profesional basada en el compromiso, en la autonomía, en la reflexión y en la transformación. Esta identidad no

se define por el cumplimiento de perfiles, sino por la capacidad de sostener el sentido pedagógico en medio de las tensiones estructurales. Es una identidad que se construye “a pulso”, como lo han expresado varios entrevistados, en la negociación constante entre vocación y presión institucional. Estas formas de resistencia no son homogéneas ni lineales. Se expresan en decisiones cotidianas, en prácticas silenciosas, en gestos éticos, en redes informales de colaboración. Pero todas ellas comparten una apuesta por recuperar el sentido de la docencia como práctica humana, crítica y transformadora. Frente a la fragmentación institucional, los docentes construyen comunidad; frente a la simulación, sostienen la honestidad; frente a la exclusión, reivindican el saber situado.

Tabla 3
Síntesis de hallazgos

Subtema	Núcleo interpretativo	Tensiones principales
Investigación silenciosa y comunitaria	La investigación docente se ejerce en los márgenes institucionales, como práctica ética y situada que resiste la exclusión y burocratización.	Vocación vs. exclusión institucional; saber situado vs. perfil académico; colaboración informal vs. reconocimiento formal.
Investigación situada y transformadora	La investigación se orienta a comprender y transformar la práctica educativa desde lo local, sin buscar validación académica externa.	Mejora contextual vs. estandarización; compromiso pedagógico vs. indicadores institucionales; saber experiencial vs. legitimación formal.
Ética situada	La ética profesional se construye en la interacción cotidiana, adaptándose a contextos específicos y resistiendo la lógica burocrática.	Principios éticos vs. normas institucionales; compromiso humano vs. simulación; autonomía docente vs. presión normativa.
Humildad epistémica	La apertura al saber de otros y el reconocimiento de los límites propios se convierten en fundamento ético para la colaboración y la resistencia.	Saber compartido vs. competencia individualista; experiencia docente vs. acreditación formal; apertura crítica vs. autosuficiencia institucional.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La ética profesional docente, lejos de ser una dimensión abstracta o normativa, se manifiesta en las escuelas normales mexicanas como una práctica relacional, situada y resistente. A lo largo de los tres capítulos analizados: Resistencias silenciosas, Entre el mérito y la simulación, e Identidad docente y evaluación institucional, la ética aparece como un eje transversal que sostiene el sentido profundo de la docencia en medio de presiones institucionales, simulaciones evaluativas y tensiones estructurales.

En el capítulo Resistencias silenciosas, la ética se vincula directamente con la evaluación. Los docentes enfrentan un sistema que premia la acumulación de constancias, la producción de evidencias y el cumplimiento de indicadores, muchas veces desvinculados del impacto real en el aula. Frente a esta lógica, emergen formas de resistencia ética: algunos docentes seleccionan actividades que consideran formativas, documentan procesos reales y resignifican el estímulo como oportunidad para visibilizar el trabajo pedagógico auténtico.

Testimonios como “yo sí junto constancias, pero solo las que tienen que ver con lo que hago en el aula” revelan una postura crítica frente a la burocratización del mérito. Esta ética no se impone desde códigos externos, sino que se construye en la práctica cotidiana, en la toma de decisiones frente a dilemas concretos, y en la apertura al diálogo con colegas y estudiantes.

Desde la teoría, Imbernón (2007) sostiene que la ética docente debe entenderse como una práctica crítica, vinculada a la reflexión sobre la propia acción y al compromiso con la transformación educativa. En este sentido, la resistencia ética frente a la evaluación tecnocrática representa una forma de preservar el sentido pedagógico de la profesión.

En el capítulo Entre el mérito y la simulación, la ética aparece como el núcleo de la práctica docente, especialmente en contextos marcados por la precariedad, la fragmentación institucional y la presión evaluativa. Los docentes enfrentan dilemas éticos constantes: ¿participar en actividades que no consideran formativas para obtener puntos? ¿simular productividad para acceder a estímulos? ¿competir con colegas en lugar de colaborar?

A pesar de estas tensiones, muchos docentes sostienen su vocación y su compromiso con la enseñanza. Frases como “el estímulo debería motivarnos a ser buenos maestros” o “yo enseño porque creo en lo que hago, aunque no me lo reconozcan” evidencian una ética profesional que se resiste a ser colonizada por la lógica del cumplimiento técnico.

Morales et al. (2007) aportan una clave interpretativa al señalar que la ética profesional se construye en la interacción cotidiana, en la interpretación crítica del contexto y en la relación con los otros. Esta ética relacional permite a los docentes sostener su práctica en medio de condiciones adversas, priorizando el vínculo con los estudiantes y el sentido formativo de la enseñanza.

En el capítulo Identidad docente y evaluación institucional, la ética se presenta como parte constitutiva de la identidad profesional. La docencia se vive como una práctica ética, situada y vocacional, que se construye en la interacción con los estudiantes, en la reflexión sobre la propia práctica y en la resistencia frente a las lógicas institucionales que desvirtúan el sentido pedagógico.

La identidad investigadora emergente, por ejemplo, se sostiene en una ética del compromiso con la mejora educativa, incluso en ausencia de reconocimiento formal. “Yo

hago investigación... pero no tengo el perfil”, afirman varios docentes, evidenciando cómo la ética profesional impulsa prácticas transformadoras que el sistema no siempre legitima.

Myers (2003), desde la psicología social, señala que los docentes interpretan su entorno institucional y construyen significados sobre su práctica, lo que influye en su posicionamiento ético. Esta capacidad de atribución crítica permite a los docentes resistir la presión por simular, y en su lugar, actuar desde convicciones profundas.

La pregunta que articula este eje es central para comprender la condición docente en las escuelas normales: ¿cómo se sostiene la ética profesional en contextos que premian la simulación? La respuesta, construida desde los testimonios y los marcos teóricos, apunta a la fuerza de la vocación, a la construcción de comunidad, y a la capacidad de los docentes para resignificar las políticas institucionales desde sus propios valores.

La ética profesional se sostiene en la experiencia, en el vínculo con los estudiantes, en la colaboración con colegas y en la reflexión crítica sobre el sentido de la enseñanza. Aunque el sistema promueve la simulación, la acumulación documental y la competencia individualista, muchos docentes eligen actuar “desde lo ético”, preservando el compromiso pedagógico y construyendo alternativas desde la práctica.

Esta ética cotidiana, relacional y resistente representa una forma de agencia que desafía la lógica dominante y reivindica la docencia como práctica humana, crítica y transformadora. Reconocerla, visibilizarla y fortalecerla es fundamental para pensar una transformación institucional que valore el saber situado, la diversidad de trayectorias y el compromiso ético de quienes sostienen la educación pública desde las aulas.

En el contexto de las escuelas normales mexicanas, la resistencia docente no se manifiesta únicamente como oposición frontal a las políticas institucionales, sino como una forma de agencia situada, silenciosa y estratégica, que permite a los educadores preservar el sentido pedagógico de su labor en medio de estructuras que tienden a deshumanizarla. A lo largo de los tres capítulos analizados se identifican diversas formas de resistencia que revelan la capacidad de los docentes para subvertir, reinterpretar y resignificar las lógicas dominantes.

En Resistencias silenciosas, la resistencia se expresa como una crítica ética a la lógica del estímulo, que transforma la evaluación en un ritual burocrático centrado en la acumulación de constancias. Los docentes, conscientes de esta distorsión, desarrollan estrategias para preservar el sentido pedagógico de su práctica. La cita empírica “yo sí junto constancias, pero solo las que tienen que ver con lo que hago en el aula” sintetiza esta postura: no se trata de rechazar el sistema por completo, sino de resignificarlo desde la práctica situada.

Esta forma de resistencia no es confrontativa, sino adaptativa. Los docentes seleccionan, filtran, reinterpretan. Participan en el sistema, pero lo hacen desde sus propios valores, priorizando actividades que tienen sentido para su contexto y sus estudiantes. Esta agencia silenciosa revela una ética profesional que se sostiene en la experiencia, en el vínculo con el otro y en la capacidad de discernir lo valioso frente a lo accesorio.

En Entre el mérito y la simulación, la resistencia se encarna en la investigación docente como práctica subalterna. A pesar de no ser reconocida institucionalmente, por no ajustarse a los perfiles formales ni generar productos evaluables, la investigación se ejerce

en los márgenes, en horarios nocturnos, en colaboración informal, como herramienta de comprensión y transformación educativa.

Los docentes que investigan sin estímulo ni legitimación formal lo hacen por convicción, por compromiso ético, por vocación. Esta forma de resistencia se vincula con lo que Tardif (2004) denomina saberes docentes: conocimientos construidos en la acción, en la interacción con los estudiantes y en la experiencia situada. La investigación, en este sentido, no es una actividad académica elitista, sino una práctica reflexiva que permite a los docentes resistir la lógica tecnocrática y construir conocimiento desde abajo.

Imbernón (2007) refuerza esta idea al señalar que la profesionalización auténtica implica problematizar la realidad, construir sentido y generar alternativas. La investigación situada, aunque marginalizada por el sistema, representa una forma de resistencia que reivindica el saber pedagógico como saber ético, contextual y transformador.

En *Identidad docente y evaluación institucional*, la resistencia se manifiesta como afirmación de la autonomía profesional frente a la lógica evaluativa. Los docentes enfrentan un sistema que define lo legítimo, lo visible y lo reconocible, pero responden desde sus propias trayectorias, convicciones y valores. La docencia se vive como práctica ética, no como función técnica; la identidad se construye en la relación con los estudiantes, no en el cumplimiento de indicadores.

McClelland (2009) aporta una dimensión motivacional clave: los docentes actúan por motivaciones intrínsecas (vocación, sentido ético, pertenencia) que les permiten resistir la presión institucional y sostener una práctica significativa. Esta motivación ética se convierte

en motor de resistencia, en fuerza que permite mantener el compromiso pedagógico incluso cuando el sistema lo desvaloriza.

Los testimonios muestran que esta resistencia no siempre es visible ni explícita. Se expresa en decisiones cotidianas, en gestos mínimos, en la elección de actividades, en la forma de evaluar, en el trato con los estudiantes. Es una resistencia silenciosa, pero profundamente significativa, que revela la capacidad de los docentes para subvertir estructuras desde la práctica.

La resistencia como forma de agencia situada nos habla de una profesión viva, reflexiva y crítica, capaz de adaptarse sin renunciar a sus principios. Los docentes normalistas, lejos de ser receptores pasivos de políticas públicas, son sujetos activos que interpretan, negocian y transforman su entorno. Su resistencia no es necesariamente confrontativa, pero sí profundamente ética: se ejerce desde la convicción, desde el vínculo, desde la experiencia.

Esta capacidad de subvertir estructuras revela que la docencia es, ante todo, una práctica humana. Frente a sistemas que premian la simulación, la acumulación y la estandarización, los docentes construyen espacios de sentido, de cuidado y de transformación. Reconocer esta agencia situada es fundamental para pensar políticas educativas más inclusivas, sensibles y formativas, que partan del saber docente y no lo impongan desde fuera.

En el contexto de las escuelas normales mexicanas, la simulación ha emergido como una respuesta frecuente, aunque ambivalente, frente a estructuras evaluativas que descontextualizan la práctica docente, vacían de sentido los procesos formativos y excluyen

trayectorias valiosas. A lo largo de los capítulos Resistencias silenciosas, Entre el mérito y la simulación e Identidad docente y evaluación institucional, la simulación aparece como una estrategia de adaptación, pero también como una fuente de tensión ética que interpela profundamente la identidad profesional.

En Resistencias silenciosas, los docentes enfrentan sistemas de estímulo que privilegian la acumulación de constancias y la producción de evidencias formales, sin considerar el impacto real en el aula ni el saber situado. Ante esta lógica, muchos educadores optan por simular productividad: participan en actividades que no consideran formativas, documentan procesos que no responden a sus intereses pedagógicos, y adaptan su práctica a los formatos institucionales.

La frase “yo fui a ese curso porque daban constancia, no porque me interesara” sintetiza esta dinámica. La simulación se convierte en una estrategia de supervivencia institucional, una forma de cumplir con los requisitos sin comprometerse con sus objetivos. Esta adaptación estratégica permite a los docentes mantenerse dentro del sistema, acceder a estímulos y evitar sanciones, pero también genera malestar ético, desgaste y pérdida de sentido.

En Identidad docente y evaluación institucional, la simulación se vincula con la ritualización de la evaluación. Los docentes relatan que deben “interpretar lo que se espera” más que expresar lo que realmente hacen. La evaluación se convierte en un juego de representación, en el que lo importante no es la calidad de la enseñanza, sino la capacidad de construir narrativas que se ajusten a los criterios formales.

Esta lógica genera una disonancia profunda entre la práctica real y la práctica evaluada. “No importa lo que hagas si no puedes comprobarlo”, afirma un docente, evidenciando cómo el sistema excluye saberes valiosos que no se traducen fácilmente en evidencia documental. La simulación, en este contexto, aparece como una forma de protección frente a lógicas excluyentes que deslegitiman la diversidad de trayectorias y prácticas.

Es importante distinguir entre la simulación estratégica, entendida como una táctica adaptativa frente a estructuras injustas, y la simulación que implica pérdida de sentido ético, en la que el docente se desvincula de su vocación, de su compromiso con los estudiantes y de la dimensión formativa de la enseñanza.

La simulación estratégica puede ser una forma de resistencia silenciosa, una manera de navegar el sistema sin renunciar completamente a los propios valores. Sin embargo, cuando esta estrategia se convierte en norma, cuando la acumulación de constancias desplaza el sentido pedagógico, se corre el riesgo de que la simulación erosione la identidad profesional, fragmente la cultura docente y deshumanice la práctica educativa.

La simulación no debe juzgarse de manera simplista. En contextos de precariedad, presión institucional y exclusión estructural, puede representar una forma legítima de defensa, de adaptación y de negociación. Como señalan los marcos teóricos de Tardif (2004) y Imbernón (2007), la profesionalización docente debe entenderse como un proceso situado, ético y reflexivo. Cuando el sistema impone modelos homogéneos y descontextualizados, la simulación puede ser una forma de preservar la autonomía, de proteger la vocación y de sostener el vínculo con los estudiantes.

Desde la perspectiva del reconocimiento, la simulación también se relaciona con las tensiones entre reconocimiento simbólico y exclusión estructural. Como se analiza en el capítulo sobre evaluación, algunos docentes logran visibilidad institucional por cumplir con los formatos, mientras otros, con trayectorias sólidas, quedan invisibilizados. En este escenario, la simulación puede verse como una estrategia para acceder a ese reconocimiento simbólico, aunque implique negociar con los propios principios.

La presencia de la simulación en la práctica docente revela una profunda contradicción en el sistema educativo: se exige evidencia de calidad, pero se premia el cumplimiento formal. Los docentes, conscientes de esta paradoja, desarrollan estrategias para sobrevivir, para proteger su lugar en la institución y para sostener su identidad profesional.

La simulación, en este sentido, no es solo una respuesta individual, sino una expresión estructural de un sistema que desvaloriza el saber situado, que fragmenta la cultura profesional y que impone modelos excluyentes. Reconocer esta simulación, comprender sus causas y distinguir sus formas es fundamental para pensar políticas educativas más justas, más éticas y más contextualizadas.

El discurso de la profesionalización docente, tal como se ha implementado en las escuelas normales mexicanas, se encuentra profundamente tensionado entre dos polos: por un lado, una lógica burocrática centrada en la acumulación de méritos formales; por otro, una vocación pedagógica que se sostiene en la experiencia situada, el compromiso ético y la transformación educativa. A lo largo de los capítulos Resistencias silenciosas, Entre el mérito y la simulación e Identidad docente y evaluación institucional, se evidencia que la profesionalización no es un proceso lineal ni homogéneo, sino una disputa simbólica y práctica que atraviesa la identidad docente.

Uno de los efectos más visibles de la profesionalización burocrática es la consolidación de la llamada “puntitis”: una cultura institucional centrada en la acumulación de constancias, evidencias y productos académicos que puedan puntuarse en los sistemas de estímulo. Como se señala en Entre el mérito y la simulación, esta lógica transforma el mérito en trámite, desplazando el sentido formativo de la evaluación y promoviendo prácticas estratégicas que no necesariamente responden a necesidades pedagógicas reales.

Frases como “muchos compañeros se han convertido en perseguidores de documentos” ilustran cómo la profesionalización se ha desvirtuado, convirtiéndose en una carrera por cumplir con indicadores más que en un proceso de mejora auténtica. Esta dinámica genera una profesionalización simulada, en la que lo que se valora no es la calidad del trabajo docente, sino su capacidad de ser registrado, certificado y contabilizado.

La profesionalización burocrática también excluye saberes construidos en la práctica cotidiana, en la interacción con los estudiantes y en la experiencia situada. En Resistencias silenciosas, se muestra cómo la investigación docente, realizada en los márgenes, sin reconocimiento formal, es desvalorizada por los sistemas institucionales que privilegian la producción académica estandarizada.

“Yo hago investigación... pero no tengo el perfil”, afirman varios docentes, evidenciando cómo el sistema invisibiliza formas legítimas de profesionalización que no se ajustan a sus criterios formales. Esta exclusión no solo limita el desarrollo profesional, sino que también afecta la identidad docente, que se construye en función de indicadores externos y no de procesos reflexivos.

Tardif (2004) propone una noción de saberes docentes que incluye conocimientos técnicos, experienciales, éticos y relacionales. Desde esta perspectiva, la profesionalización no puede reducirse a la acumulación de cursos o productos, sino que debe reconocer el saber situado como parte esencial del desarrollo profesional.

La investigación educativa, cuando es ejercida por docentes normalistas desde sus contextos escolares, aparece como una práctica transformadora, pero marginalizada. En *Identidad docente y evaluación institucional*, se analiza cómo esta investigación, silenciosa, comunitaria, orientada a la mejora de la enseñanza, no es reconocida por los sistemas de evaluación, que privilegian artículos indexados, membresías en cuerpos académicos y producción formal.

Esta desvalorización revela una concepción estrecha de la profesionalización, que excluye formas de conocimiento construidas desde la experiencia. Imbernón (2007) advierte que la profesionalización auténtica implica reflexión crítica, compromiso ético y capacidad de transformación. La investigación situada, aunque invisibilizada, representa una forma legítima de profesionalización que desafía los modelos tecnocráticos.

El discurso institucional de la profesionalización impone un perfil ideal de docente: productivo, evaluable, con trayectoria continua, acreditado formalmente. Este modelo, sin embargo, choca con la realidad de muchos docentes normalistas, cuyas trayectorias están marcadas por interrupciones, cambios de rumbo, aprendizajes diversos y decisiones éticas.

En *Identidad docente y evaluación institucional*, se muestra cómo estas trayectorias discontinuas son penalizadas por el sistema, que valora la linealidad y la acumulación por encima de la riqueza experiencial. “No importa lo que hayas hecho, si no tienes el papel que

lo demuestre”, comenta un docente, evidenciando cómo la formalidad documental se impone sobre el saber vivido.

Esta homogeneización no solo excluye, sino que también genera frustración, desmotivación y pérdida de sentido. Los docentes se ven obligados a simular continuidad, a ocultar sus trayectorias reales, a adaptarse a criterios que no reconocen la complejidad de su experiencia. Esta situación limita la posibilidad de construir comunidades educativas inclusivas, diversas y reflexivas.

La profesionalización docente, tal como se vive en las escuelas normales, está en disputa. Entre la burocracia y la vocación, entre el cumplimiento técnico y el compromiso ético, entre el perfil ideal y las trayectorias reales, los docentes construyen su identidad profesional en medio de tensiones estructurales que los interpelan constantemente.

Reconocer esta disputa, visibilizar sus efectos y repensar el modelo de profesionalización es fundamental para construir políticas educativas más justas, más humanas y más contextualizadas. La profesionalización no debe ser una carrera por puntos, sino un proceso de construcción ética, situado y transformador, que valore el saber docente en todas sus formas.

El análisis transversal desarrollado en esta sección ha permitido articular cuatro ejes fundamentales que atraviesan la experiencia docente en las escuelas normales mexicanas: ética, resistencia, simulación y profesionalización. Cada uno de estos ejes, abordado por separado, revela dimensiones clave de la condición docente; sin embargo, es en su interrelación donde se visibiliza con mayor claridad la complejidad del fenómeno.

La ética aparece como práctica relacional y fundamento de la identidad profesional, sostenida en contextos de precariedad y presión institucional. La resistencia, muchas veces silenciosa y adaptativa, se manifiesta como agencia situada frente a dispositivos que desvirtúan el sentido pedagógico. La simulación, aunque ambigua, se configura como respuesta estratégica ante lógicas excluyentes, pero también como riesgo de erosión ética. Finalmente, la profesionalización, lejos de ser un proceso lineal, se vive como una disputa entre burocracia y vocación, entre perfiles homogéneos y trayectorias diversas.

Juntos, estos ejes revelan que la docencia en las escuelas normales no puede entenderse únicamente desde los marcos normativos de la evaluación. Lo que emerge es una cultura profesional marcada por tensiones estructurales, dilemas éticos y formas de agencia que desafían la lógica dominante. Esta mirada integrada permite comprender que los docentes no solo responden a las políticas, sino que las reinterpretan, las resisten y, en algunos casos, las transforman desde la práctica.

Una de las tensiones más significativas que se desprende del análisis es la siguiente: la profesionalización basada en estímulos termina erosionando las condiciones éticas de la práctica docente. Lo que se presenta como política de mejora y reconocimiento, en la práctica genera simulación, competencia individualista y desvalorización del saber situado. El mérito, en lugar de fortalecer la vocación, se convierte en una herramienta de control y exclusión.

Esta paradoja interpela directamente el sentido de las políticas educativas actuales. ¿Puede hablarse de profesionalización cuando se desincentiva la reflexión, la colaboración y el compromiso ético? ¿Qué se pierde cuando el reconocimiento depende más de la forma que del fondo?

A partir de esta tensión, surgen preguntas que permiten conectar los hallazgos con el plano estructural y político:

¿Qué tipo de subjetividad profesional está moldeando esta lógica evaluativa?
¿Estamos formando docentes reflexivos y críticos, o técnicos que simulan productividad para sobrevivir en el sistema?, ¿Qué formas de profesionalización podrían romper con la cultura del mérito burocrático? ¿Es posible imaginar modelos que valoren el saber situado, la colaboración y la transformación pedagógica por encima de la acumulación documental?

Estos hallazgos abren la puerta a una reflexión crítica sobre los efectos más amplios del dispositivo de evaluación, tanto en lo institucional como en lo pedagógico. La cultura del estímulo, tal como se vive en las escuelas normales, no solo transforma las prácticas docentes, sino que reconfigura las relaciones laborales, los sentidos del trabajo y las formas de reconocimiento profesional.

A partir de esta comprensión, las reflexiones finales del trabajo buscarán proponer alternativas que permitan recuperar el sentido ético de la docencia, construir modelos de evaluación más inclusivos y fortalecer una profesionalización situada, crítica y transformadora. El desafío es claro: reorientar las políticas educativas para que reconozcan lo que realmente sostiene la enseñanza en contextos adversos.

Bibliografía

- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México : historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- Ávila, E. (2017). La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país. *Voces de la educación*, 2(2), 13-27.
- Cámara de Diputados. (2025). *Reformas Constitucionales por Decreto en orden cronológico*.
Cámara de Diputados:
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_crono.htm
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory, Procedures and Techniques* . Sage Publications.
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques*. Pearson.
- Cruz, K. (2019). La reforma curricular 2012 para la educación normal. *CEMYS*, 6(11), 1-18.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. SEP.
- Del Cid, C., Estévez, E., González, E., y Vera, J. (2020). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas

Normales de México. *Perfiles educativos*, XLII(171), 65-83.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>

Delgado, G. (2015). *Historia de México. Legado histórico y pasado reciente* (Tercera ed.). México: Pearson.

DGESuM. (2008). *PEFEN 3.0. Guías PROMIN*:
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/promin/guias>

Díaz, Á. (2015). Evaluación formativa y formación docente. Conflicto de visiones. En G. M. Guevara, F. Ramón, Sánchez, Hilda, y F. Tirado, *La evaluación docente en México* (pp. 139-176). México: INEE.

DOF. (21 de septiembre de 1984). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. DOF:
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984#gsc.tab=0

DOF. (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica*. DOF: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

DOF. (22 de noviembre de 2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. DOF:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5028684

Ducoing, P. (2014). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing, *La educación normal. Una mirada desde el otro* (pp. 117-158). México: IISUE.

- Esteva, A. (2023). Diferentes y desiguales. El mito en el proceso de homologación entre escuelas normales y universidades en México. *Revista de la Educación Superior*, 52, 65-86.
- García, B. (2015). Evaluar la docencia y evaluar a los docentes: retos y complejidades. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, y F. Tirado, *La evaluación docente en México* (pp. 177-209). Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B., y Etrauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Gobierno de México. (s.f.). *PRODEP*. DGESuM:
https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-prodep?field_ii_ejercicio_target_id=All&field_ii_subsistema_target_id=All&field_i_institucion_target_id=All&page=7
- González, J. (2014). Las comunidades de aprendizaje en la escuela multigrado: una oportunidad para el desarrollo profesional. En L. Aguayo, *La formación de profesores en la encrucijada entre el oficio y la profesión* (pp. 63-89). México: UPN.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Sage Publications, Inc.
- IEBEM. (2002). Reglamento General para Otorgar los Estímulos al Desempeño Docente del Personal de los Centros de Trabajo de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Cuernavaca, México: IEBEM.
- Imbernón, F. (2007). *La profesión docente y la comunidad educativa: cambios, crisis y desafíos*. Graó.

- INEE. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- INEE. (2016). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. México: INEE.
- Instituto de Investigaciones Legislativas . (2024). *Políticas Educativas (1970-2024). Las “Reformas Educativas”: entre la continuidad y el cambio*. Congreso de la Ciudad de México: <http://iilegislativas.congresocdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Proyecto-de-Investigacion-CE-Reformas-Educativas-1970-2024.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. México: Grao.
- Mar, P., y Meza, J. (2014). Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009. En P. Ducoing, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 157-190). México: IISUE.
- McClelland, D. (2009). *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press. Edición Kindle.
- Melgar, M. (1998). Las reformas al artículo tercero constitucional. En I. d. Jurídicas, *Ochenta años de vida constitucional en México* (pp. 457- 476). México: UNAM.
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E., y Isabel, C. (2007). *Psicología Social*. McGraw-Hill.
- Myres, D. (2003). *Psicología Social*. McGraw Hill.
- Navarrete-Cazales. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Histórica de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.

- Oikión, E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84*. UPN.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. México: Flacso.
- PRODEP. (2021). *Cuerpos Académicos reconocidos por PRODEP*. Retrieved septiembre de 2022, from PRODEP: <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>
- Rangel, N., Saavedra, J., Torres, V., y Dávalos, A. (2023). Análisis comparativo de Planes de Estudio para la Formación docente de Educación Primaria en México, periodo de 1978 a 2022. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 10(19), 1-32.
- Reyes, G., y Surinach, J. (2015). Análisis sobre la Evolución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. *Investigación Administrativa*, 44(115).
- Romero, M., Quintero, C., y Careaga, F. (2021). *Experiencias sobre las reformas de 2012 y 2018 de la formación de docentes*. COMIE: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1637.pdf>
- Ruiz, T., y Gozalez, E. (2022). Representaciones sociales de docentes de escuelas normales de la Ciudad de México sobre el PRODEP. *Revista de Investigación Educativa*(4).
- SEGOB. (1973). *Ley General de Educación*. DOF: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf

SEGOB. (26 de julio de 1984a). *Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores.* DOF:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4680072&fecha=26/07/1984

SEGOB. (23 de Marzo de 1984b). *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.* DOF:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

SEGOB. (29 de Enero de 1990). *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1944.* Diario Oficial de la Federación [D.O.F]:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990

SEGOB. (20 de agosto de 2012). *Acuerdo número 649 Por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.* DOF:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012

SEGOB. (29 de diciembre de 2013). *Acuerdo número 710 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad de instituciones Educativas.* DGESUM:

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/pefen/2014/mePdDZUSop-reglasdeoperacion2014.pdf>

SEGOB. (27 de enero de 2016). *Decreto por el que se declara reformadas y adicionadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de desindexación del salario mínimo.* DOF:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5423663&fecha=27/01/2016#gsc.tab=0

SEGOB. (03 de 08 de 2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.* DOF:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

SEGOB. (2022). *Anexo 5 del acuerdo 16_08_22.* DOF:

https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

SEGOB. (2022). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores.* CONACYT:

https://conacyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco_legal/REGLAMENTO_DEL_SNI_Texto_Vigente_15-04-2022.pdf

SEP. (1978). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional* . UPN:

<https://www.upn242.com/Portal/images/Decreto%20de%20Creaci%C3%B3n%20UPN.pdf>

SEP. (2002). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria.* México: SEP.

SEP. (2003a). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales.*

DGESuM: https://dgesum.sep.gob.mx/promin/normatividad_2002_2005

SEP. (2012). *Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación.* México: SEP.

- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. SEP:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación*. SEP.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de Escuelas Normales*. Cámara de Diputados:
<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- SEP. (2020a). *Estrategia de Investigación Educativa en el Subsistema de Educación Normal*.
AEFCM: <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/desarrollo-profesional/archivos/ESTRATEGIA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-NORMALES-27-04-2020.pdf>
- SEP. (2022). *Anexo I. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*. DOF:
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- SEP. (2025). *Diagnóstico y propuesta técnica. Programa Presupuestal S300 Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE)*. DGESUM:
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/S300/2025/e7SAmVz45x-DIAGNOSTICO.pdf>
- SEP. (19 de febrero de 2025a). *Acuerdo número 11/02/25 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2025*. Programa S300:
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/S300/2025/f8qctPBwxF-ROP.pdf>

- SEP. (2025b). *Acuerdo número 14/02/25 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2025*.
DGESUM: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/prodep/1TOOxqCWOH-RO_PRODEP%202025.pdf
- SHCP. (2002). *Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior*. México: SHCP.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. México: Paidós.
- Tatto, M. (2004). *La educación magisterial. Su alcance en la era de la globalización*. México: Santillana.
- UNAM. (2023). *Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas*. Retrieved 2024, from EXECUM: <https://www.execum.unam.mx/#>
- Vedung, E. (2010). Policy Instruments: Typologies and Theories. En M. Bemelmans-Vide, R. Rist, y E. Vedung, *Carrots, sticks & sermons. Policy Instruments & their evaluation* (pp. 21-58). New Jersey: Transacción Publisher.
- Villavazo, A. (2016). Las reformas educativas en México. *Ethos Educativo*, 3a Época(49), 77-91.

Yáñez, A., Mungarro, J., y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), 1-16.

Yurén, T. (2013a). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos Editor.

Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: a tensión entre su diseño y su instrumentación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (18), 11-23.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“Evolución Mediante la Educación”

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Las y los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Doctorado titulado: *Percepciones sobre las políticas de la figura del profesor investigador en las escuelas normales: entre la resistencia y la adaptación* que presenta la candidata a Doctorado en Educación: **Betzabé Leticia Bravo Flores** quien realizó su investigación bajo la dirección de la Dra. Elisa Lugo Villaseñor, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones

El documento cumple con las especificaciones propias de una tesis de doctorado conforme a lo establecido en el plan de estudios.:

Cuernavaca, Morelos, a 8 de diciembre de 2025.

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Elisa Lugo Villaseñor
LECTOR(A)	Dra. Miriam de la Cruz Reyes
LECTOR(A)	Dra. Eloísa Rodríguez Vázquez
LECTOR(A)	Dra. Adriana Gutiérrez Díaz
LECTOR(A)	Dr. Arturo Benítez Sandoval
LECTOR(A)	Dra. Aurea Rojas Mendoza
LECTOR(A)	Dra. Silvia Mendoza Vergara





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ARTURO BENITEZ SANDOVAL | Fecha:2025-12-08 10:48:57 | FIRMANTE

SDcWcTuh2xw7H4gR/O4L+Lx0JD9esn/vJ7JosDecEYjyWIOAgnBdjBBF4dB64kleBggZccK5Hx3grYhaIE8YmL5K06OVRqJjlgqhVE1xHPJJ8vL8MpbFhfAwG34aX85ZwyhOda+g sBuwkFqP0ImWvUr5vuQvEoPq3bZFPEC0vAaU7fgyWSEN7Q/TcJ79G0ZWEK7VwBTb7snV34uNsHO4dEkPtMmGw4UsgzeRfx3Jp42If/KIZFI4Jmt1rFQmqfYUyWcCnDFG6m n8NQOp9f7vVhtEwFRgEO1VS4dx1jDb3GNrg2qb57/Ol27mZtUevVONvmRjRqBA2c9iEPRX8zwxw==

ADRIANA GUTIERREZ DIAZ | Fecha:2025-12-08 11:23:14 | FIRMANTE

ig22Qf2OyE8zk6cQaqUyL3Rq9eheWqUsjpSrW1K46hEZN2uBx0PCuY0AloQzA2RDG9ovavzwmDfORo9ZL9dPzSGdZOOy/+5Us2zm7gQc6ZyJ2M4h28UmxPf5CFNqfYq/8WWT uQOXGf0H5J8DIFHCxdyT4u/u5V3f2J79uVBAvoLCDYwVl63pkDAhGDgaQ/Ua11BaXsqENK1F2Y7Kk4Wqh6yrnYE6K9v8vhkvXMqAswBmnV+/wcKybilr4RtypWQUHfaTMxeO/L Um0KY8ZPhpdgdkmrRw0TzraJxUouIjvIYSN2ONh8MsTGUJbe1OHOBTS9FA3dHNGczziokyfFehOg==

ELOISA RODRIGUEZ VAZQUEZ | Fecha:2025-12-08 11:33:56 | FIRMANTE

CVp4OW+CHu/0MwB5M1XFirOikswRHEI5XRosDXnAfiZ8wbxcvSGTA4ZXHPesuiR72DZxtSeNA7XrkqIQZLN5aqWHrFZ+PmswbVs7vHf29nFuxK0sKITX+LJDsT4kCZDdqsc BZRqqcH5eByuSB3619byiuRLcl++t+IQu+LWh1U17ij7U2fFuHEixCfglBEfpQTV+akp2ndbE1ocZP3G/I1q0DbR7YqVwinKAluiOBhS1rSgRObn95BcnVifams68qK10o6Bmjb98Ne 49IDKWWTaToiA/JHvMxibSnPq3S5qlPMGCK9Qlwg9i+xdDgBBLjBvaeHTKTZPuz4FQ==

AUREA ROJAS MENDOZA | Fecha:2025-12-08 11:40:16 | FIRMANTE

E1FGGirC6lss1PXz9mDs62qM7MMc8h7Cc1/trMaccwc00mqSu9wp244AflhB7Tepz9CiGgQXpBSGcJS47q6qiDsOS/EbYHCJooG4iHtY/xl6DeSgUHD4nK6MLVJu8tXgTXH3pLW 0AWP+pglRTRGTPx9sgsjlv/TuOoWQKML9HQ5ytQt4J0edNR/0yEtAoAY/ua72JiDVYgDX8U6KgMT3AniSSIK6Lg0O6QrakraLxmpsCDABwFh4HULWUCCWRVaVIAEp38Qox0 SE7UAodvRhHA6Y94XTtHtqw88y9Egt4sltp2Xuq1fdPVINBaej7u4alhhIqI6KDt2FrXvIewCg==

SILVIA MENDOZA VERGARA | Fecha:2025-12-08 13:58:45 | FIRMANTE

pQnOUmauSbnNl3Ha5RG6tgrvxyMCnQBqGV+usBKnePHHwVo+rF5MxVWsgpqQdnmJ+rPK0BEMSG5Xr10zOpDi8uP0afBmCzixLTJPTXOcvQ0dhTNNvXhJC0+KmOT2DclpD9 PgktpNx/BBselPFkklYhBTvHNIG1dEz1BOgzsPPFmmwlsdxZjrillWgKucZF8gA9Q2WpFCQCOyIDyO1HrE9xh24wO93Q7z8CILs6FotG57kfof/uwz4bnlqAMjplTD1i5cG8PGN1AZ 0NhrNJDAAW/uTYwaRkebM+bgOkmuASPW1tEw5/RXSfj3OqH8NrOPalaA8CGGILJcVf5t9L39FQ==

MIRIAM DE LA CRUZ REYES | Fecha:2025-12-08 14:43:10 | FIRMANTE

cONNLIBWYA25Bn3GbnvXl3xcPMUPeR3vhvBpzohwCnMSjgf+DGndsJwsjbsBrO1NesvLM8vf0h4q40r2fnaBaxwl7mD7Ws6kQWZ0sMGFAYmPPWizqnprrh2bV3Lge1zI5j6dMH C19UVVCFrW/s4K7iAoHvUrv5U9upfH+6BUUpwg1+h0ZlkNfEXBgjIPI/6JELubNnL7ubi90voBZVeVwQ5Qc9uiYWrQbIAYf+eEVNCPmgIhJwJ6heZPdjYj5xH78Zq8dCjGKCvBUty2 BVhC1t0hC7+ZtE1qS7x8/+bo2Bd7MJFxlmybvDQ82HtBk7ntN4j+a3yTG0Kgo3QoqP1e6A==

ELISA LUGO VILLASEÑOR | Fecha:2025-12-08 22:01:31 | FIRMANTE

IU1iuqrF+8r/7Pja6mdvB5aYMFmJyOVzLxgYqUzgi0LXRuSiDubWOIIG1Ygh7I/rUNBVbHw/UNvc6GAjM2elfuUbhzU5bsSpeKWY3xXl3THEwMvIJCqVth0BxDnj/d/ABiE+WwWm2u z3jBdB/N9S1nPm0/5iP5VPXSSlojVENQ5YGeKYVY1tjyIA4O7ZjR2IHcEr2mE73ytGQn8fLIADV+n6vmVc9G/NtyRFGNoJ1P3RXdnyGLD8/vjtGU55myDkzZaOBclCa29HC4iNtiCI ms1E8F5FuCWdH0Rais2wmlDonjz3sgMprcxWAWSwpUMrKqEEEdABS189A+5QgJc8g==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



oHyqS7ARU

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/dinIBXd9UOWh798Yub8P4BPATNrM2stw>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029