

Discriminaciones “otras”: análisis de las condiciones salariales y laborales en las escuelas normales indígenas para participar en el presupuesto extraordinario

“Other” Discriminations: Salary and Labour Conditions for Teacher Training Colleges Participation in Extraordinary Budget

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1149>

 Alicia Montserrat Erazo Hernández ¹

 Elizabeth Ocampo Gómez ^{2*}

¹Universidad Veracruzana, Departamento de Superación Académica, Grupo de Investigación, Xalapa, México
aerazo@uv.mx

²Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Xalapa, México
eocampo@uv.mx

* Autor de correspondencia:
Elizabeth Ocampo Gómez, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Lomas del Estadio s/n, Col. Centro, Xalapa, Ver. México C.P. 91000,
eocampo@uv.mx

Para citar este artículo: Erazo Hernández, A. M., Ocampo Gómez, E. (2022). Discriminaciones “otras”: análisis de las condiciones salariales y laborales en las escuelas normales indígenas para participar en el presupuesto extraordinario. *Papeles*, 14(27), e1149.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1149>

Versión aprobada por pares sin diagramar

Recibido: 16 de noviembre de 2021
Aprobado: 20 de abril de 2022
Publicado: 10 de junio de 2022



Palabras clave

Discriminación, presupuesto de educación, escuelas normales, condiciones de trabajo del profesor, política de la educación

Resumen

Esta investigación devela cómo los marcos normativos y las políticas de financiamiento en la educación superior mexicana configuran escenarios de exclusión y negligencia para el sistema de educación normal indígena. El análisis muestra discrepancias entre lo que se espera de las normales y las condiciones bajo las que estas se desempeñan. Ilustramos cómo los marcos y las lógicas de distribución de recursos inciden inequitativamente en el desarrollo de las funciones sustantivas.

Keywords

Discrimination; education budget; college of education; working conditions of teachers, educational policy

Abstract

This research reveals how the regulatory frameworks and financial policies in Mexican Higher Education make up exclusion and neglect scenarios for the Indigenous teacher training colleges. The analysis shows discrepancies between what is expected of Normal Schools and the conditions under which they perform. We illustrate how the frameworks and logics of resource distribution have an unequal impact on the development of substantive functions.



1. Introducción

Las escuelas normales son establecimientos escolares de nivel superior donde se prepara a los futuros docentes que atenderán la educación básica en México. De manera inicial (1885), surgieron como instituciones que tenían nivel de educación secundaria, posteriormente elevaron su nivel de escolaridad a medio superior, para finalmente convertirse en instituciones de educación superior (IES). Hernández Santos (2013) explica cómo sucedió esta transición: “el argumento fue la profesionalización de la carrera de maestro. Pero también fue efecto del movimiento estudiantil de las normales rurales, el gobierno solucionó el conflicto con la reorganización que consistió en separar el ciclo secundario del ciclo normal” (p. 240). El incremento del nivel escolar respondió, en parte, a políticas de profesionalización de la labor docente, la oferta de carreras como Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación que se comenzaron a impartir desde las universidades, lo que representó un tipo de competencia para los normalistas. Las tendencias de profesionalización observadas a lo largo de las décadas de 1970 y 1980 (Klegon, 1978) también desempeñaron un papel en la elevación del grado escolar para las escuelas normales. Así, estas adquirieron el estatus de educación superior en 1984, aunque no fue sino hasta inicios del siglo XXI cuando se les vinculó a la “educación superior a nivel estructural” (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2011).

A pesar de que ya han transcurrido más de tres décadas desde que las escuelas normales se decretaron como IES, y dieciséis años desde que fueron tipificadas como tales, las escuelas normales, en comparación con sus contrapartes, las universidades federales y estatales mexicanas, funcionan con insumos, gestión y condiciones considerablemente inequitativas. Se trata de condiciones que determinan el acceso a programas de financiamiento extraordinario, programas de estímulos y de reconocimiento académico que les permiten a las instituciones y a sus integrantes cumplir con las funciones sustantivas inherentes a la educación superior: la investigación, la docencia, la extensión y la difusión de la cultura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2009). En este trabajo, explicamos en qué consisten estas condiciones, cómo se viven en una escuela normal en particular y algunos de los efectos relatados por participantes directamente involucrados.

Para el ciclo 2019-2020, la DGESPE (2020) registró 405 escuelas normales, de las cuales 254 eran públicas y 151 privadas. Su matrícula en el ámbito nacional fue de 103 651 estudiantes y una plantilla de 14 216 docentes. En 2000, se fundaron las únicas tres escuelas normales con enfoque intercultural o indígena, la Escuela Normal Indígena de Michoacán, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek de Zinacantán (Chiapas), esta última en la que enfocamos este estudio. Su estatus como escuelas jóvenes y con enfoque para una población específica no las ha eximido de apegarse a las reformas y exigencias del Estado, por lo que se rigen bajo el mismo tipo de normatividad que el resto; por ello, se torna interesante conocer sus condiciones, financiamiento y operación, así como la manera en que se han adaptado a las distintas reformas y políticas que se han diseñado para ellas.

Cabe puntualizar que en México la educación normalista se imparte desde normales estatales, nacionales, rurales e indígenas. Esta clasificación es importante, porque, como explicaremos a lo

largo de este trabajo, las escuelas normales indígenas son las que se han visto más desfavorecidas como IES. En este artículo, nos enfocamos en demostrar cómo la violencia simbólica que se ha infligido a grupos indígenas va más allá de la bien identificada y documentada discriminación racial que suscita otros tipos de discriminación más sutiles, que, a los efectos de este análisis, hemos nombrado discriminación institucional, puesto se evidencia en el trato diferenciado que las instituciones del Estado dan a ciertos sectores de la población en el trato, acceso a servicios o derechos, basados en ciertos estigmas o prejuicios (Baronnet, 2013; Segato, 2011); en este caso, la asignación desigual de financiamiento a ciertos tipos de instituciones educativas, diferenciándolas por la población a la que atienden o el lugar donde se encuentran ubicados, que engloba desde las condiciones estructurales hasta la administración, los salarios, los reconocimientos y el acceso a recursos extraordinarios.

1.1 Apuntes teóricos sobre financiamiento y discriminación

Desde el punto de vista conceptual, la discriminación puede ser vista como el simple hecho de elegir, segregar o descartar algo o a alguien con fines de conveniencia o de satisfacción. Sin embargo, la discriminación a la que nos referimos se ejerce desde instancias gubernamentales, que resulta en una diferenciación sistemática que se hace de grupos específicos. Estas disparidades se manifiestan en clasificaciones que van desde la tipificación de IES hasta su condición o estatus frente al Estado (autónoma contra subordinada) o la estructura de asignación de recursos, entre otras. En este sentido, hemos catalogado lo anterior como marcas diferenciadoras que propician la discriminación que analizamos. No es un tipo de discriminación ejercida por una persona hacia otra persona o grupo humano, sino un tipo de discriminación administrativa que se ubica en la estructura misma del subsistema de educación normal y que se hace visible en acentuadas diferencias en las condiciones bajo las que se trabaja y que pueden ser detonadas de manera consciente o inconsciente por prejuicios o estereotipos (Grosfoguel, 2011; Restrepo, s. f.; Segato, 2011).

En este trabajo, nos centramos en los efectos que tiene esta discriminación, tales como la asignación de recursos para el financiamiento de la educación superior indígena y lo que ello implica en la operación de una normal en particular. Por tanto, una de las contribuciones consiste en ampliar la manera en que se conciben las discriminaciones y abrir el espectro a un tipo de discriminación menos reconocida: la institucional. Por lo anterior, el concepto de discriminación será usado para referirnos al trato diferenciado que los aparatos del Estado brindan a ciertos sectores de la población que atienden (Baronnet, 2013).

Cuando examinamos la forma en que se administra el financiamiento educativo, encontramos que en este se contemplan factores, tales como la zona económica, el número de alumnos matriculados, el tipo de ubicación (urbana o rural), la cantidad de escuelas normales, el número de docentes, elementos que determinan las diferencias en la distribución de los recursos. Cabe apuntar que este tipo de “etiquetas” también obedecen a factores geográficos y que existen denominaciones en las escuelas que se relacionan con factores inherentes a la diferenciación sistemática, como escuelas bilingües o escuelas indígenas. Este análisis en torno a la diferenciación se explica de manera más concreta en datos como el salario, elemento que puede ser cuantificable y que discutimos en la sección de resultados con ejemplos concretos. A continuación, hacemos un recorrido de reformas y

políticas compensatorias de un Estado que tiene pleno conocimiento de las desventajas en las que se sitúan las escuelas normales, como la seleccionada para este análisis.

1.2 Reformas estructurales que agudizan las desventajas de las escuelas normales indígenas

Las reformas educativas que se han planteado para lograr la consolidación de las escuelas normales como IES concitan escenarios, prácticas y retos que, como iremos mostrando, agudizan las desventajas de las escuelas normales indígenas. Un primer escenario se despliega en la asociación que se hace entre maestros de educación normal y maestros de educación básica. En el ámbito formativo, se asume que los docentes de educación superior que preparan a los maestros de educación básica se rigen bajo la misma lógica laboral de la educación básica. En cierto sentido, es como asumir que, como forman a los profesionistas que trabajarán en la educación básica, los profesores de las normales también son de educación básica. Bajo esta suposición, hasta hace poco, los profesores de las escuelas normales “desarrollaban sus primeros años de experiencia práctica y profesional en las instituciones de educación primaria o secundaria y, posteriormente, se incorporaban como formadores de formadores en las escuelas normales” (Del Cid et al., 2021, p. 74).

Un segundo escenario inició cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió una reorganización del sistema educativo, tras la cual se establecieron nuevas expectativas para la profesión docente, como involucrarse en la gestión académica, hacer investigación o dar tutorías (Navarrete-Cazales, 2015). El mayor impacto de las reformas de la década de 1990 ocurrió en los presupuestos del sector educativo, que paulatinamente se vieron reducidos. Lo anterior se llevó a cabo bajo una política que buscaba limitar al máximo la intervención estatal y ampliar la participación privada en educación para supuestamente “elevar la calidad y eficacia educativa” (Moreno Moreno, 1995, p. 5). Con este cambio, el Estado diluyó sus compromisos para con la educación en general, situación que afectó en particular a las escuelas normales.

Otro escenario con retos administrativos se hizo presente en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) que modificó las atribuciones de la federación y de los estados, “a fin de transformar el centralismo y burocratismo del sistema” (p. 4). Lo anterior, además de impactar la organización del sistema educativo, también afectó el currículo, el desarrollo profesional de los docentes, los salarios y la participación social de maestros y padres de familia en los asuntos escolares (Alcántara, 2008).

Estos dos sucesos dieron origen a la federalización de la educación, que provocó que el financiamiento de todas las escuelas normales fuera transferido a los Gobiernos estatales (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América [IEESA], 2013). Como explica Arnaut (1994), la federalización consistió en “la transferencia del personal, las escuelas y los recursos de esos servicios educativos del Gobierno federal a los gobiernos de los estados, al mismo tiempo que el Gobierno federal conserva y refuerza sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional” (p. 237). En este sentido, descentralización o federalización hacen referencia al mismo fenómeno. Argumentamos que la descentralización impactó todos los niveles de educación, puesto que la SEP sigue teniendo de manera centralizada el control normativo y curricular de la educación nacional, pero no así el manejo

directo de los recursos financieros. Lo anterior propició la implementación de programas de financiamiento extraordinario debido a la insostenibilidad que representaba el gasto educativo para algunos estados de la República, principalmente para los más pobres, que en México son los que tienen mayor población indígena (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2018). Por tanto, cuando una entidad federativa tiene insuficiencia presupuestaria para solventar los gastos de educación, el Gobierno federal a través de financiamiento extraordinario compensa las carencias, como lo describe Mendoza (2017). Cabe señalar que, aunque se trata de un financiamiento adicional, no puede ser ejercido libremente, pues está sujeto a las reglas de operación de cada programa, pues estos manejan criterios que hay que cumplir y condicionantes a los que hay que sujetarse.

Como consecuencia, se genera otra de las diferenciaciones, que venimos ilustrando como discriminación, que las escuelas normales sufren respecto de sus contrapartes y que tiene que ver con los criterios de financiamiento. Las partidas de las escuelas normales son mucho menos fijas y claras que las de las universidades, pues su asignación depende de la administración financiera que los Gobiernos estatales hagan de los recursos que le otorga la Federación y, en ocasiones, de la relación política que se tenga con estas (Flores Méndez, 2019; Sánchez Medina, 2017). Además, la mayor parte de los recursos con los que cuentan las escuelas normales para poder operar son autogenerados y, “aunque reciben recursos extraordinarios por parte de los programas federales, no son constantes a través del tiempo. Llegan etiquetados, desfasados y sujetos a su uso y aprobación por parte de los gobiernos estatales” (Sánchez Medina, 2017, párr. 5).

Al examinar en su conjunto estos escenarios junto con las políticas, las dinámicas de distribución y operación y las condiciones laborales de las escuelas normales, se descubren más indicadores para entender la marcada diferenciación a la que nos hemos venido refiriendo, que posiciona a las escuelas normales en desventaja con las otras IES. Un trabajo como este contribuye a evidenciar los efectos de las políticas desde la visión de los sujetos de la política que, en este caso, están configurados por los docentes y estudiantes de una escuela normal indígena.

1.3 La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek

Las escuelas normales en Chiapas han sido clave en la formación de docentes, al ser casi las únicas instituciones que por mucho tiempo se han dedicado a esta labor. Aunque los primeros intentos por crear establecimientos dedicados a esta tarea iniciaron desde la Independencia en México, no fue hasta después de la Revolución mexicana que se logró consolidar, dándole formalidad a la estructura institucional y la importancia requerida a la formación de docentes y a las escuelas normales. Pasando por las escuelas de artes y oficios, industrial militar, normal militar, normal de señoritas o escuela granja (Hernández Grajales, 2007), finalmente fue la normal rural de Cerro Hueco la que arraigó una tradición en la formación docente en 1931, la misma que en el presente lleva el nombre de Escuela Normal Rural Mactumactzá.

El surgimiento de las escuelas normales indígenas fue posible gracias a la presión política conjunta que ejercían los pueblos y el magisterio indígena, que le demandaron al Estado posibilitar su derecho a educación y escuelas propias para proponer un currículo relevante

al contexto indígena, que fomentara la promoción y conservación de sus culturas y lenguas (Baronnet, 2010). El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek sobresale porque fue pionera en implementar el enfoque intercultural en sus planes y programas de estudio, los mismos que fueron oficializados en el ámbito nacional en 2004. Debido a esta característica, podría pensarse que cuenta con el apoyo financiero y técnico de las autoridades educativas para cumplir con sus funciones, pero, como exponemos, la realidad es otra.

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek inició como un proyecto para actualizar a los docentes en servicio en el subsistema de educación básica indígena y para construir un plan curricular de licenciatura intercultural bilingüe escolarizada (Baronnet, 2008), que respondiera a las necesidades reales de la educación indígena de incluir su lengua materna y cultura en el proceso formativo (Gigante, 2007). Con este proyecto, además, se intentó contrarrestar las políticas de castellanización que fueron impulsadas desde Rafael Ramírez (1923), funcionario de la SEP, en la educación rural, y que siguen siendo vigentes hasta nuestros días. Sin embargo, el proyecto que originó su creación se ha ido transformando hasta llegar a adoptar el modelo de educación convencional que propone la SEP, y que es el que se imparte en el ámbito nacional, a excepción de algunas materias que aún están encaminadas, al menos nominalmente, a los contextos de educación indígena.

Esta escuela normal es la encargada de formar a los futuros profesores que laborarán en las escuelas primarias y preescolares interculturales y bilingües ubicadas en zonas no urbanas, muchas veces marginadas, con marcada presencia de población indígena, con una abundante diversidad tanto en lo lingüístico como en lo económico, lo social y lo cultural. Pese a lo anterior, se trata de instituciones que deben apegarse a los programas y estándares de evaluación y enseñanza diseñados indistintamente para un sistema nacional general.

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek es la primera y única (hasta el momento) escuela normal indígena de Chiapas. Su matrícula se integra exclusivamente de estudiantes hablantes de lenguas originarias del estado de Chiapas. Inició su operación en 2000, con la tarea de reforzar las identidades étnicas de sus estudiantes, quienes son representantes de los idiomas tzeltal, ch'ol, tzotzil, tojolabal, zoque, mam, kakchikel, lacandón y kanjobal. Cabe señalar que la demanda de aspirantes en esta normal es elevada; pero, del total de ellos, solo son aceptados un aproximado de 75 estudiantes por generación, lo cual representa un 20 % de la demanda total anual.

La plantilla docente de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek está compuesta por 20 profesores; tres de ellos en funciones directivas y 17 en docencia frente a grupo. Respecto de su tipo de contratación, 10 son de base, tres comisionados y siete con interinato limitado, el cual debe ser renovado cada semestre. Ninguno de los profesores tiene contratación de tiempo completo, la mayoría tiene tres cuartos de tiempo, después sigue la contratación por horas y, finalmente, la contratación de medio tiempo. Un aspecto que la caracteriza es que 17 de los 20 docentes hablan alguna lengua indígena. Entre las lenguas que dominan, están el tzeltal, tzotzil, ch'ol y tojolabal, aunque la mayoría de ellos son hablantes de tzeltal y tzotzil. Esta situación responde a una política de contratación que se tenía en los inicios de la institución, que consistía en ser hablante de alguna lengua indígena del estado de Chiapas.

2. Metodología

Dado que esta investigación representa una aproximación para descubrir cómo se ejecutan y operan las políticas por los actores involucrados en una escuela normal indígena, se decidió hacerla de corte cualitativo, con enfoque etnográfico. Con este diseño, se buscó “un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo”, estudiando la realidad de los sujetos “en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3). Es decir, se buscó interpretar la cotidianidad en la que los sujetos desarrollan sus prácticas y los significados que ellos les atribuyen a estas. El enfoque etnográfico permitió, primero, hacer una descripción de la realidad de los sujetos; y, segundo, dar a conocer las razones y los objetivos de esa realidad (Murillo y Martínez-Garrido, 2010).

Se eligieron profesores para la investigación en atención a los siguientes factores: participación voluntaria e interés por esta investigación; ser docente o haber sido docente de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek u otra escuela normal; contratación correspondiente a interino, comisionado o basificado; participación en actividades de gestión en esta escuela o en una escuela normal, y tener conocimiento acerca de la situación de las normales en Chiapas y en el ámbito nacional. Los interinos son docentes que no cuentan con una plaza ni una clave fija, tampoco con todas las prestaciones establecidas por la Ley Federal del Trabajo, que suelen ser seguridad social, vacaciones, prima vacacional y aguinaldo (OCC Mundial, 2019), ni con aquellas que son propias del magisterio, como la ayuda para la canasta básica y el apoyo para materiales, o la compensación por el Día del Maestro. Trabajan por horas y tienen que renovar su contrato cada tres o seis meses. Por otro lado, los comisionados son docentes con plaza y clave en educación básica indígena, o primaria o preescolar, pero que laboran en educación superior. Finalmente, los basificados son quienes tienen una plaza y clave de educación superior y la normal está reconocida formalmente como su centro de trabajo.

Para el desarrollo de esta investigación, se usaron varias técnicas e instrumentos de investigación: revisión documental, observación participante (García García y Casado Aparicio, 2015), un diario de campo (Bonilla y Rodríguez, 1997) y entrevistas en profundidad dirigidas “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100). Lo anterior permitió conocer desde las perspectivas de los sujetos la manera en que es financiada la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, así como su situación laboral y salarial. Estas entrevistas fueron semiestructuradas (Corbetta, 2007), y así permitieron un acercamiento más sutil a temas difíciles de abordar, como el financiamiento o los salarios de los profesores. Participaron en las entrevistas su personal docente y algunos profesores que laboraron de manera temporal.

Con la información recabada con las distintas técnicas de investigación, construimos categorías de análisis que permitieron ordenar y categorizar la información, lo cual consiste en “la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio” (Romero, 2005, p. 113). Las dimensiones temáticas fueron discriminación y financiamiento.

3. Resultados y discusión

3.1 La evolución de los programas de financiamiento extraordinario en las escuelas normales

Después de la federalización de la educación, se empezaron a implementar programas de financiamiento extraordinario para coadyuvar con la carga financiera que llevaban los estados. El primer programa para las escuelas normales fue el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), puesto en marcha en 1996. Los objetivos del PTFAEN estuvieron enfocados en la transformación curricular, la actualización y la formación del personal docente, la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico, el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales. El PTFAEN se mantuvo hasta 2002 debido a la ausencia de trabajo colegiado y compromiso administrativo institucional por parte de las autoridades educativas (Cruz Pineda, 2013).

De los cuatro objetivos que planteaba el PTFAEN, solo uno permaneció sin modificaciones: la transformación de los procesos de planeación y gestión institucionales. Este mismo objetivo fue retomado en el Programa de Mejoramiento Institucional de las Normales (PROMIN), instaurado en 2002. Al PROMIN lo caracterizó la oferta de recursos económicos adicionales a las escuelas normales asignados a partir de la elaboración de proyectos. Una de sus limitaciones con respecto a los recursos otorgados fue que solo podían usarse para la operación de proyectos de innovación, que debían apegarse a ciertos temas como el desarrollo profesional de los docentes y directivos, la formación complementaria de los estudiantes y la vinculación de la normal con las escuelas de educación básica, y la mejora de la infraestructura.

En 2005, se transfirió la coordinación de las escuelas normales a la nueva Subsecretaría de Educación Superior y se creó la DGESPE para contribuir al mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas. A partir de estos cambios, las escuelas normales asumieron el compromiso de desarrollar y atender las mismas áreas sustantivas que las otras IES del país. En este año, la DGESPE rehabilitó el PROMIN, que ahora pasaba a ser un marco de referencia que orientaba el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).

El PEFEN implicaba “un esquema de evaluación y acreditación de programas y evaluación de los actores: académicos y estudiantes” (Díaz-Barriga, 2008, p. 48). El PEFEN se articulaba en dos programas: el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). El ProGEN se orientaba desde la política del Sistema Estatal de Educación Normal para la implementación de proyectos integrales que dieran respuesta a los problemas comunes de las escuelas normales. El ProFEN era diseñado por cada escuela normal para fortalecer y mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, además de la organización y el funcionamiento del centro educativo en su conjunto (Acuerdo número 423 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas).

En 2016, en el contexto de las dinámicas de cambio y actualización de la reforma educativa, se instituyó el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), que, en congruencia con la línea de mejoramiento de su gestión, el PEFEN pasó a ser el Plan de Apoyo a la Calidad

Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y el PROMIN fue integrado a estos, mientras que el ProGEN y el ProFEN están aún vigentes como instrumentos de planeación y evaluación institucional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017).

Al igual que sus antecesores, el PACTEN buscaba mejorar la “calidad educativa” de las escuelas normales públicas y su consolidación como IES. Para ello, planteó la formación y consolidación de cuerpos académicos, actividades de movilidad, intercambios y convenios académicos entre IES en el ámbito nacional o internacional, la certificación de una segunda lengua, programas de tutoría, seguimiento a egresados (SEP, 2017), además de mejorar la infraestructura física y la adquisición de equipo tecnológico y mobiliario; todo esto relacionado con un proyecto académico.

En 2018, la Administración del Gobierno federal cambió y se propuso como prioridad “fortalecer a las instituciones públicas de formación docente” (DGESPE, 2019, p. 3); para ello, implementaron el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PFEE) y comenzó la operación de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN). La EDINEN sigue contemplando al ProGEN y ProFEN como instrumentos de planeación y evaluación, así como con la asignación de recursos mediante proyectos integrales de manera bianual. Cabe mencionar que el PACTEN aún sigue vigente al estar integrado en la EDINEN.

Este recorrido de programas que aparecen, desaparecen o se reinventan constata que la Federación es consciente de la insuficiencia presupuestal para cubrir los costos que implica la operación de las escuelas normales. Por tanto, a manera de paliativo, se han tratado de solventar las carencias identificadas a través de un financiamiento extraordinario. Sin embargo, cabe resaltar que este financiamiento se asigna según evaluaciones de los proyectos integrales, que, muchas veces, están vinculados con la producción académica que pueden desarrollar los cuerpos académicos. Documentalmente, estos requisitos pudieran parecer simples y accesibles, pero para la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek suelen ser inalcanzables, debido a que ninguno de ellos tiene contratación de tiempo completo y no pueden conformar cuerpos académicos ni participar en programas de incentivos salariales u otros programas de financiamiento extraordinario; por consiguiente, provocan tensión, disyuntivas, frustración, y se vuelven a traducir en una desventaja académica y financiera. Estos efectos se deben a que las condiciones de contratación de los profesores y de administración y financiamiento de la escuela normal indígena estudiada son tan precarias que sus integrantes sencillamente ven inasequible su participación en los programas de financiamiento extraordinario. Aunado a las dificultades de competir cuando no se cuenta con las condiciones necesarias, observamos que el capital político y académico que cada escuela tiene para negociar recursos o competir por ellos armando proyectos académicos desempeñan un papel preponderante en alcanzar diversos resultados y, por ende, financiamiento, consolidación de las áreas sustantivas y mejor formación de sus estudiantes.

Otra crítica que cabe hacer cuando observamos la extensa oferta de programas de financiamiento concursable es que una Federación que se propone descentralizar, con este tipo de intervenciones, al tener control presupuestal de partidas tan importantes, sigue teniendo el control de la mayoría de los procesos y las dinámicas que se generan en las escuelas normales.

3.2 El financiamiento de la Escuela Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek

Analizando el financiamiento de la escuela normal estudiada, observamos que este se conforma

de tres fuentes distintas: del PACTEN, de recursos autogenerados y de la partida 1000. A diferencia de IES donde los recursos autogenerados consisten en consultorías, venta de productos, servicios, innovaciones, vinculación con la empresa, en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek estos únicamente provienen de las inscripciones, las reinscripciones y del pago de derecho al examen de admisión (docente, comunicación personal, febrero de 2018). Los recursos autogenerados son usados para cubrir algunos gastos del funcionamiento y mantenimiento. En consideración a que la matrícula de la normal oscila entre 75 y 90 estudiantes por generación, tiene poca capacidad para generar recursos propios y una desventaja en relación con otras escuelas normales en la asignación de recursos.

La partida 1000 solo contempla el pago de los salarios de los docentes homologados, que actualmente son diez dentro de este estatus, lo que representa la mitad de la planta docente. Los docentes restantes son comisionados e interinos. En el caso de los docentes comisionados, su pago corre a cargo de la primaria o preescolar donde están basificados, por lo que no están contemplados dentro del presupuesto de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. En este sentido, estamos hablando de docentes de educación superior con salario y registro en educación básica. Respecto del pago de los docentes interinos, no hay un fondo especial que vaya destinado al pago de sus salarios (docente, comunicación personal, marzo de 2018; docente, comunicación personal, junio de 2018). En general, este recurso se obtiene de los remanentes de otras partidas del presupuesto estatal, por lo que frecuentemente se retrasa el pago de sus salarios sin previo aviso y sin que se establezca una fecha para el cumplimiento de los pagos, pudiendo aplazarse por años, como explica uno de los participantes:

Nunca supimos por qué [...] no nos daban explicación de por qué tardaba tanto el pago, se ha tardado hasta dos años [...] y a veces los cheques salen en otra región. A mí me ha tocado ir hasta Tapachula, varios compañeros se han ido a cobrar hasta Palenque, y cuando pedimos una explicación, no nos la dan. Pedimos una explicación en las oficinas de Secretaría de Educación, pero casi casi nos dicen: Pues, no, así es, así ha sido siempre, así es y así va a seguir. (docente, comunicación personal, febrero de 2018)

Los recursos obtenidos del PACTEN provienen de la construcción de proyectos académicos que se reconocen de acuerdo con los puntajes obtenidos en su evaluación. Esto significa que, a mejor puntaje, mayor la cantidad que se les asigna. Sobre este tema los docentes comentan que ha sido difícil comprender cómo se evalúan los proyectos. Al principio, los recursos que les daban eran pocos y mucha la frustración de no obtener buenos puntajes; pero, con el tiempo, maestros y directivos han entendido la lógica de estos programas aplicando estrategias y acciones específicas que resultan en mejores puntajes (docente, comunicación personal, marzo de 2018). Los recursos que recibe la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek del PACTEN son los únicos que pueden usar para cumplir con las funciones de vinculación, investigación y difusión. En general, sus docentes tratan de aprovechar ese recurso para realizar algunos eventos e intercambios académicos dentro y fuera de la institución. Las actividades académicas que se han realizado con fondos del PACTEN incluyen la asistencia de estudiantes y profesores a congresos nacionales e internacionales, la organización de eventos académicos relacionados con sus lenguas originarias, la relación de las cosmovisiones mayas y la ciencia, así como algunos temas antirracistas. También se han organizado eventos deportivos y culturales, e intercambios de experiencias con otras escuelas normales del país.

Sin embargo, debido a que el financiamiento extraordinario es incierto y reducido, hay proyectos académicos que sencillamente no pueden ni gestarse. Por otro lado, cuando se logra elaborar proyectos, se solicita un monto aproximado para llevarse a cabo, pero nunca se sabe con certeza cuánto dinero le será asignado a cada escuela normal. Además, dado que entre las partidas del PACTEN también se contemplan algunos gastos de mantenimiento que no se pueden solventar con los recursos autogenerados, cuando se ejerce el recurso en estos gastos, el monto para actividades académicas puede llegar a reducirse considerablemente. A lo anterior se suma que el estado de Chiapas es uno de los que tienen mayor número de normales, por lo que el monto que puedan recibir se ve aún más reducido debido a que se debe repartir entre las 18 escuelas con las que cuenta.

Los integrantes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek saben que para acceder a recursos deben llevar a cabo actividades de difusión e investigación, pero los retos para concretarlas son considerables. Por ejemplo, los profesores tienen el anhelo de publicar un libro o una revista que aborde reflexiones y experiencias acerca de la labor docente en las comunidades indígenas con contribuciones principalmente generadas por docentes y estudiantes de la propia normal, no descartando las contribuciones de investigadores externos. Sin embargo, no se logran realizar estas actividades, debido a que la docencia y la gestión toman la mayoría de las horas laborales de sus integrantes, que, como explicamos, no cuentan con tiempo completo. Cuando hay tiempos completos, puede entrar, en efecto, la política de diversificación de las funciones (Ocampo Gómez et al., 2020), la misma que les permite y propicia un desempeño en docencia, investigación, gestión y tutoría. Las contrataciones por horas están únicamente enfocadas en la docencia y la gestión, por lo que se vuelve casi imposible hacer investigación. Lo anterior, aunado a la poca capacidad técnica para realizar este tipo de actividad, deja a sus docentes en la indefensión desde el punto de vista de cumplir con estas funciones.

En el análisis de cómo responde la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek a las diversas fuentes de financiamiento, observamos limitantes que generan otras restricciones, que funcionan como un círculo de discrepancias. Las escuelas normales no tienen recursos para realizar actividades sustantivas de IES, desean tenerlos, pero no cubren los requisitos para acceder a estos porque no han tenido recursos antes, motivo por el cual no logran las condiciones establecidas para obtenerlos. Por tanto, los académicos no alcanza a formar cuerpos académicos, mucho menos participar en programas de incentivos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PROMEP); o acceder a los apoyos en investigación que proporciona el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a los cuerpos académicos. Como consecuencia, la producción académica es casi nula en esta normal, y así precariza sus posibilidades de desarrollar las acciones sustantivas que caracterizan a las IES. Lo anterior, en parte, provoca que las normales sean vistas, desde la perspectiva del sistema tecnócrata de educación, como instituciones que poco aportan al campo del conocimiento científico. Esta situación provoca procesos de “explotación, marginación, desempoderamiento [...] y violencia en contra de ciertos grupos” (Pérez Portilla, 2006, p. 688). En este caso, los docentes normalistas indígenas no logran cumplir con las funciones sustantivas pensadas para IES, las cuales se afianza entonces como IES de segunda.

En relación con la manera en que está diseñado el PACTEN, una de las dificultades que tienen los docentes es el tiempo que dedican a la construcción del proyecto, así como la comprobación de los gastos y el reporte de las actividades realizadas con el recurso asignado. Como explicamos, no tienen la alfabetización micropolítica para entender cómo funcionan las IES y cómo se elaboran proyectos (Silva-Peña et al., 2019), lo que se suma a las dificultades descritas. Otro de los problemas que los docentes tienen que enfrentar es que el Gobierno del estado no siempre presta atención a las necesidades de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek; por ello, las movilizaciones estudiantiles se han convertido en casi el único medio para presionar al Gobierno al cumplimiento de sus demandas. Por ejemplo, algunos logros obtenidos a partir de la movilización estudiantil han sido la ampliación de la matrícula, el mejoramiento de la infraestructura, las becas estudiantiles, las instalaciones propias, entre otras. También se logró visualizar las discrepancias con las contrataciones de los maestros de inglés, ya que con la reforma de 2018 les otorgaban una contratación de tiempo completo y mejor salario que al resto de los profesores que laboraban en las escuelas normales. Los paros estudiantiles fueron una forma de protesta y abogaban por la equidad laboral.

Por tal motivo, los profesores frecuentemente se sienten desalentados al no poder cumplir con sus tareas docentes, y con impotencia al no saber qué hacer para que el Estado les brinde el respaldo requerido a través de mecanismos institucionales. Lo anterior abona el argumento de discriminación institucional que también es documentada por otros investigadores políticos y sociales que exponen su existencia desde “niveles de discriminación en las instituciones estatales, a las formas de intercambio desigual y, en ocasiones, a la segregación etnoracial” (París Pombo, 2002, p. 296).

3.3 El salario como elemento del financiamiento

El salario es un elemento importante al estudiar el financiamiento, ya que en análisis cualitativos puede arrojar información referente a los mecanismos de explotación y dominación en los ámbitos laborales, así como la forma en que los docentes enfrentan y viven estas situaciones. Si bien el tipo de contratación es el factor más importante para determinar el salario, hay otros elementos como las condiciones en las que cada docente llegó a la normal o la situación política por la que atravesaba en ese momento, que también contribuyen a determinar su salario. De igual forma, influyen las estrategias internas usadas por los profesores para mejorar sus remuneraciones.

Comprender la manera en que se distribuyen los salarios de una escuela normal como la en estudio no es tarea sencilla, ya que cada tipo de contratación cuenta con sus particularidades. A ello se suma que institucionalmente existen vacíos, discrepancias en la normatividad y desinformación acerca de cuestiones laborales que las autoridades competentes han desatendido. Las prestaciones son uno de los rubros que aumenta el salario de los profesores de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, puesto que son establecidos por la Ley Federal del Trabajo; estas consisten en seguridad social, vacaciones, prima vacacional y aguinaldo (OCC Mundial, 2019). También hay otras prestaciones denominadas superiores que son propias del magisterio, como la ayuda para la canasta básica y el apoyo para materiales, además de algunos apoyos especiales, como el Día del Maestro, el Día de la Madre o el Día del Padre, o las primas por antigüedad.

Sin embargo, estas prestaciones solo benefician a los docentes de base o comisionados. Los docentes interinos no tienen acceso a todas ellas, debido a que no les es asignada una clave

oficial de docente dentro de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas ni en la propia Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. Los docentes con esta categoría de contratación deben renovar su contrato cada seis meses y su salario depende de la clave que se les asigne, que suele ser la que esté vacante sin importar la categoría; así, de manera imprevisible pueden terminar con una clave de conserje, de maestro de telesecundaria, o con cualquier otra que esté disponible (exdocente, comunicación personal, julio de 2018), y están condicionados por una serie de requisitos para continuar en su puesto. En esta escuela normal, el requisito de mayor peso es que los estudiantes (o, en su defecto, la mayoría de ellos) otorguen evaluaciones positivas a los docentes interinos para que puedan seguir siendo contratados. Lo anterior pone a muchos docentes, los más vulnerables laboralmente hablando, a merced de los intereses políticos de los estudiantes, lo cual agrava aún más su ya de por sí precaria situación. Una estrategia que algunos docentes en servicio usan para mejorar su salario consiste en concursar por las horas de quienes se van a jubilar, puesto que representa una oportunidad para mejorar su salario. Cuando algún docente se jubila, los profesores en servicio concursan para la obtención de las horas que va a dejar quien se jubila. Esta estrategia ha sido utilizada por los docentes normalistas no solo de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, sino de las normales en Chiapas, como una manera de subir su categoría de contratación al obtener mayor número de horas y, en consecuencia, un mejor salario. Además, obtener más horas les abre la posibilidad de lograr la contratación de tiempo completo, de mejorar su situación económica en el futuro y de enriquecer académicamente a esta escuela normal al acceder a financiamiento extraordinario de CONACyT para investigación y la formación de cuerpos académicos. Para entender mejor cómo funciona este proceso, a continuación compartimos dos testimonios:

En general, la gente que se jubila son profesores que tienen 40 horas [...] El estado no te devuelve las 40 horas, te devuelve 12 horas, o las que considera frente a grupo, las comisionadas son como horas perdidas. [...] esas 12 horas hay que repartirlas, bajo la lógica de antigüedad como primer elemento. (E7, docente Larraínzar, mayo de 2018)

Si alguien se jubila, puedo ocupar 20 horas, más 20 horas que tengo, son 40 y renuncio a las 8 horas de asignatura. Que alguien las ocupe, quienes las quieran las ocupan. Primero, yo ocupo las dos plazas de 20 [...] y mi salario sube y ya me puedo jubilar al año siguiente porque ya voy a ganar un poco más. (docente, comunicación personal, junio de 2018)

No existe un reglamento escrito que determine cómo hacer la repartición de horas, los criterios se acuerdan de manera interna, en cada normal "se decide cuáles son los criterios a cumplir por los interesados, y son establecidos por los docentes homologados y el representante sindical de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek " (docente, comunicación personal, marzo de 2018). La antigüedad en el centro de trabajo es prioridad en el momento de repartir dichas horas. Entre otras condiciones, están contar con la clave de educación superior y haber participado en la elaboración del PACTEN.

Los docentes comisionados son los siguientes en la cadena de antigüedad y contratación; para ellos, obtener unas horas de los docentes jubilados significaría, aparentemente, un cambio de nivel en su clave. Esto debido a que la normal quedaría reconocida como su centro de trabajo y su clave dejaría de ser de educación básica y pasaría a ser de educación superior: "Si logran obtener unas horas que están homologadas, ya se quedó aquí [...] Ya pertenecen al 100 % como

su centro de trabajo, si lo corren, pues, se lo lleva” (docente, comunicación personal, marzo de 2018). Sin embargo, para que puedan obtener las horas de los maestros jubilados y que la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek pase a ser su centro de trabajo, los profesores comisionados tendrían que renunciar primero a su plaza en educación básica.

Por otro lado, jubilarse también representa una desventaja para el docente que deja de estar activo, ya que al hacerlo pierden prestaciones y compensaciones que tienen mientras están en servicio: “Al jubilarse ya no vas a tener aguinaldo ni gratificación del Día del Maestro, ni otros beneficios que nos dan, solamente te van a pagar el salario, nada más la quincena” (docente, comunicación personal, junio 2018). Además, existe un tope para el monto que reciben como pensión, lo cual reduce el salario considerablemente de algunos profesores. En consecuencia, por un lado, existen profesores que no se jubilan por la reducción en sus ingresos, ya que superan el tope establecido; y por otro, hay docentes que siguen laborando a pesar de haber cumplido con los años de servicio en espera de poder mejorar sus retribuciones (docente, comunicación personal, agosto de 2018).

Arriba explicamos las condiciones que determinan a nivel interno de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, diferentes salarios y tipos de contratación. Lo que no podemos explicar son esta clase de diferencias con otras IES. Por ejemplo, cuando comparamos salarios y tipos de contrataciones con las principales universidades del estado de Chiapas (figura 1), observamos lo que hemos venido ilustrando: una marcada desventaja para esta escuela normal en estos dos rubros: salario y tipo de contratación.

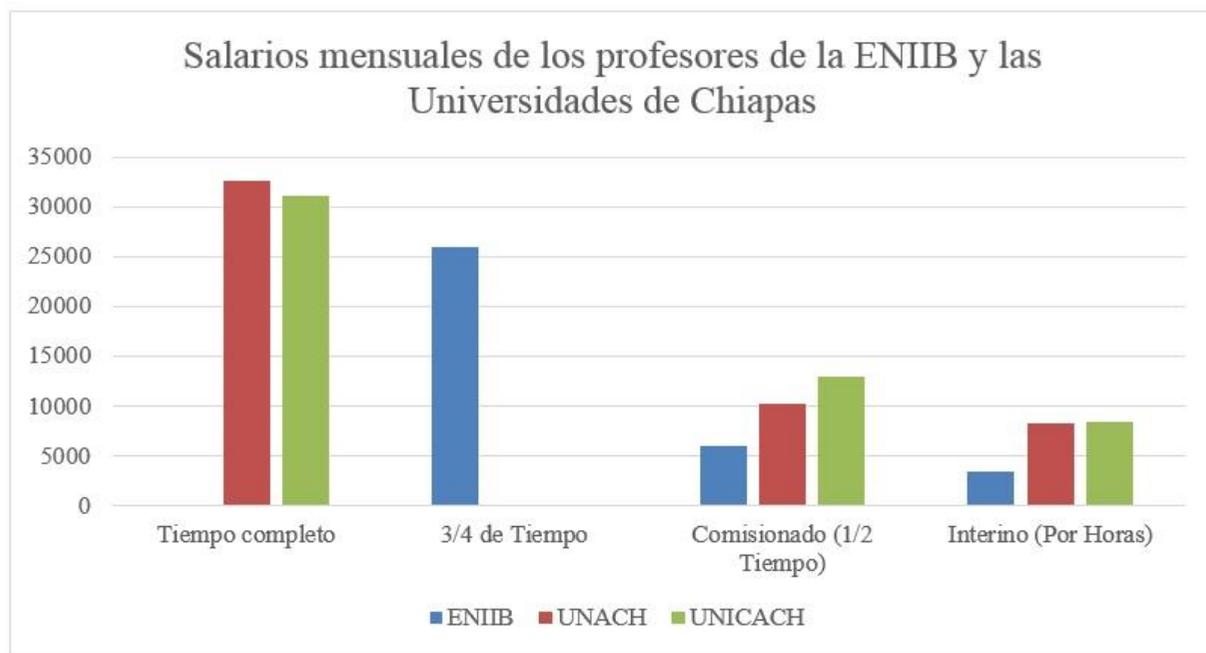


Figura 1. Comparativo de salarios mensuales entre docentes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek y universitarios
Fuente: Elaboración propia.

Con la figura 1, ilustramos que otra marca diferenciadora entre las IES está en el tipo de contratación. Mientras que las dos universidades de Chiapas, Universidad Autónoma de

Chiapas (UNACH), y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), tienen mayoritariamente tiempos completos, en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek el mejor tipo de contratación es el de tres cuartos de tiempo. Además, son evidentes las disparidades en la remuneración de cada una de las categorías de contratación que hay dentro de la normal y es más notoria la desigualdad cuando se comparan con las de los profesores de las universidades. En las categorías de contrataciones con mayor número de horas, la diferencia salarial es menor de \$10 000, pero en las contrataciones de medio tiempo los docentes de las universidades reciben casi el doble de remuneración que los profesores de esta escuela normal. Por ejemplo, un académico de medio tiempo de la UNACH recibe \$10 174 mensuales, mientras que uno de la normal \$6000.

Sin embargo, las cifras más alarmantes se presentan en las contrataciones por horas, pues los docentes de las universidades reciben casi el triple (\$414 por hora) de lo que recibe un docente interino que trabaja en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (entre \$85 y \$150 por hora según la clave que se les otorgue) cubriendo el mismo número de horas.

Habiendo presentado un escenario tan desigual, surgen muchas preguntas y reacciones, como ¿existe algún tipo de parámetro para decidir que algunos trabajadores de las IES son acreedores de un mejor salario y de mejores condiciones que otros?, ¿se paga menos al trabajo que realizan los académicos de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek porque es de menor valía y relevancia?, ¿están valorando la profesión docente y la labor que llevan a cabo los maestros formadores de maestros en un país que lleva más de tres décadas promulgando reformas para “revalorizar” esta profesión?, ¿qué justifica que la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek no tenga contrataciones de tiempo completo?, ¿se trata de educación superior de segunda?

4. Conclusiones

A lo largo de este artículo, explicamos las características que consideramos posicionan a las escuelas normales indígenas como IES con menos posibilidades de participar del financiamiento extraordinario. Iniciamos explicando que, pese a haber elevado su nivel de escolaridad a educación superior en 1984, le tomó al Gobierno más de tres décadas estipular las bases normativas para que las escuelas normales funcionaran como IES. Aun después de que se estableciera un marco normativo, encontramos que persisten discrepancias entre las funciones sustantivas en las que se espera que incursionen las escuelas normales, su operatividad y las condiciones que se brindan para lograr los resultados esperados. Enfocamos nuestro análisis en una escuela normal indígena en particular a partir de la que describimos un despliegue de discrepancias que abarcó, desde los tipos de contrataciones, los salarios, las condiciones laborales, las políticas y los programas compensatorios que se ponen en marcha, hasta el financiamiento que reciben. Argumentamos que estas discrepancias funcionan como un tipo de discriminación institucional que afecta a las escuelas normales indígenas y a sus integrantes en varios niveles. Lamentablemente, para poblaciones indígenas, incursionar en un sistema educativo desfavorecido se suma a las otras discriminaciones que sufren y que en conjunto podrían ser consideradas negligencia sistémica.

La situación de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek es tan precaria que su subsistencia está en juego. Año a año, hay paros de estudiantes para abogar, entre

muchas otras causas, por un mejor financiamiento. El último paro inició antes de la pandemia y el confinamiento social que, a la fecha en que se redacta este artículo, lleva 18 meses y no ha mejorado la situación. Hoy día, su futuro es incierto. Se debate si la normal seguirá en Zinacantán o será trasladada a otra región, si seguirá siendo escuela normal u otro tipo de IES. Esta escuela normal lleva veintiún años navegando contra todo. Se creó el proyecto sin contrataciones y con mínimo financiamiento. Aunque tenemos pleno conocimiento de que en las constantes disputas en la normal se entremezclan toda una serie de intereses particulares y de grupo, argumentamos que las políticas gubernamentales para asegurar su permanencia y buena operación no han sido ni favorables ni efectivas. En todo esto queda claro que no se ha respaldado el proyecto de la educación intercultural bilingüe para los maestros formadores de los maestros y que no velar cabalmente por las necesidades del sistema de educación normal indígena significa fallarles a quienes allí se desempeñan, se forman y serán formadores. Desde hace ya varias administraciones presidenciales, se apuesta por lograr no solo la cobertura, la equidad, el acceso, y la eficiencia, sino también la calidad educativa. Bajo las condiciones descritas, las escuelas normales indígenas tendrán un largo camino por recorrer antes de aspirar a acercarse a estos objetivos educativos y, desafortunadamente, quienes sufrirán los daños finales serán los alumnos del sistema y las sociedades de las que forman parte y en las que brindarán sus servicios profesionales los egresados de estas instituciones.

Lo que se presenta es apenas un esbozo de todo lo que hay que atender en las escuelas normales y los diversos problemas a los que se enfrentan para lograr adaptarse a los cambios que requiere la sociedad y las lógicas de la educación que imperan en el mundo. Es preciso seguir profundizando en estos temas para aminorar el desmedro con el que se trata a estas instituciones. Es igualmente importante conocer y dar a conocer los retos y las dificultades en las que estas escuelas funcionan para que los Gobiernos generen mecanismos a través de los que se atiendan las necesidades por la vía institucional. Cabe también reflexionar sobre el rol y la preponderancia que han tomado apoyos que supuestamente eran extraordinarios sobre los ordinarios, cuestionando sus efectos y resultados para sustentar su permanencia, desaparición o consolidación.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

A la Universidad Veracruzana y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología y revisión del manuscrito, Alicia Montserrat Erazo Hernández y Elizabeth Ocampo Gómez. Las dos autoras han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. (1992, 19 de mayo). <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Acuerdo número 423 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales Públicas. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a423.pdf>
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México, 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147-165. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/23362>
- Arnaut, A. (1994). La federalización de la educación básica y normal (1978-1994). *Política y Gobierno*, 1(2), 237-274.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek: Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace: Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, 53, 100-118.
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco y A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en Debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.
- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio Franco (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Cid García, C. J. del, Estévez Néninger, E. H., González Bello, E. O. y Vera Noriega, J. Á. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social. (2018). *Diez años de medición de pobreza multidimensional en Avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza serie 2008-2018*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_18/Pobreza_2018_CONEVA_L.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Cruz Pineda, O. P. (2013). Políticas para las escuelas normales: Elementos para una discusión. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 49-77). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3.^a ed.). Sage.
- Díaz-Barriga, A. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2011). *Reforma curricular de educación normal: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe*.

<https://xdoc.mx/preview/reforma-curricular-de-educacion-normal-5e8259b9e1783>

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019). *Guía metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (Edinen), 2020-2021*. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2020/Guia_Metodologica_EDINEN_2020-2021.pdf
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Flores Méndez, Y. (2019). Escuelas normales rurales en México: Movimiento estudiantil y guerrilla. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(87), 205-226. <https://doi.org/10.28928/ri/872019/aot3/floresmendez>
- García García, A. A. y Casado Aparicio, E. (2015). La práctica de la observación participante: Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de violencia de género. En Á. J. Gordo López y A. Serrano Pascual (coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 48-73). Pearson Prentice Hall.
- Gigante, E. (2007). Diversidad sociocultural y formación docente en México. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 190-226). Morata.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1418>
- Hernández Grajales, G. (2007). *El normalismo rural en Chiapas: Origen, desarrollo y crisis*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Hernández Santos, M. (2013). *En tiempos de la reforma: Políticas y configuración de las reformas educativas en la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, 1926-1984* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Zacatecas].
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2013). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. <https://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Klegon, D. (1978). The sociology of professions: An emerging perspective. *Sociology of Work and Occupations*, 5(3), 259-283. <https://doi.org/10.1177/073088847800500301>
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E. y Morales Hernández, M. Á. (2017). *La educación normal en México: Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Mendoza Rojas, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?. *Perfiles educativos*, 39(156), 119-140.
- Moreno Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, 67, 3-8. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206701.pdf>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. *Siglo XX: Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002
- Ocampo Gómez, E. Jiménez García, S. y Palacios Ramírez, L. (2020). El investigador fragmentado: Conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral. *Revista Iberoamericana*

- de Educación Superior, 30(11) 41-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.587>
- OCC Mundial. (2019, 12 de marzo). *Lo que debes saber sobre las prestaciones laborales*. <https://www.occ.com.mx/blog/lo-que-debes-saber-sobre-las-prestaciones-laborales/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la Unesco, París, 5-8 de julio de 2009) Comunicado (8 de julio de 2009). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- París Pombo, M. D. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 289-310. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701714.pdf>
- Pérez Portilla, K. (2006). Discriminación estructural, cultural, institucional y personal: Un análisis de la producción y reproducción de la discriminación. En D. Valadés y M. Carbonell (coords.), *El Estado constitucional contemporáneo: Culturas y sistemas jurídicos comparados* (pp. 687-723). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Restrepo, E. (s. f.). *Racismo y discriminación*. https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Restrepo/publication/265978894_Racismo_y_discriminacion/links/571fe64d08aed056fa235bbd/Racismo-y-discriminacion.pdf
- Romero Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Sánchez Medina, R. L. (2017, 26 de julio). *Fortalecimiento y transformación de las escuelas normales: ¿lo políticamente deseable o lo académicamente necesario?* Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/fortalecimiento-y-transformacion-de-las-escuelas-normales-lo-politicamente-deseable-o-lo-academicamente-necesario/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Guía metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las escuelas normales (Pacten) 2018-2019*. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018_2019.pdf
- Segato, E. (2011). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. *Observatório Da Jurisdição Constitucional*, 1(1). <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Educação y Sociedade*, 40, e0190331. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de los significados*. Paidós.