

# Implementación discrecional de políticas educativas en una Escuela Normal en Hidalgo, a la luz de teorías de la institucionalización y la acción pública

## Discretionary Implementation of Educational Policies in a Escuela Normal in Hidalgo, in Light of Theories of Institutionalization and Public Action

Xóchitl Hernández Leyva\*  
Salvador Camacho Sandoval\*\*

### Resumen

Esta investigación examina el proceso de creación de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (Ensueh) en 2001 como resultado de las reformas educativas de la década de 1990 orientadas a la profesionalización docente. Por medio de una revisión hemerográfica del Archivo General del Estado de Hidalgo, documentos de la Secretaría de Educación Pública estatal y del periódico *El Sol de Hidalgo*, así como entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionados en la convocatoria original, se identificó una discrepancia entre el diseño técnico de la política educativa y su implementación. El sustento teórico se basó en la implementación de políticas públicas y en la noción de objetivación

\* Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (Ensueh). Doctora en Investigación e Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 131, Hidalgo. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-8225-114X>]. Correo electrónico: [x hernandezleyva@gmail.com].

\*\* Universidad Autónoma del Estado de Aguascalientes. Doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois, Chicago. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>]. Correo electrónico: [camacho\_sal@yahoo.com.mx].

#### Cómo citar este artículo:

Hernández Leyva, X. y Camacho Sandoval, S. (2025). Implementación discrecional de políticas educativas en una Escuela Normal en Hidalgo, a la luz de teorías de la institucionalización y la acción pública. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 151-172. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.742>



institucional de Berger y Luckmann. Para el análisis se utilizaron los cinco instrumentos etnográficos propuestos por Bertely. Los hallazgos evidencian un proceso de reingeniería normativa que desdibujó el propósito original del modelo formativo, al mantenerse prácticas discretionales de selección docente mediante una comisión mixta sindical-gubernamental, sin recurrir a concursos de oposición. Esto reprodujo lógicas corporativistas y limitó la mejora sustantiva en la formación docente. Se propone, como alternativa, un sistema de selección basado en el mérito académico que permita atraer a los mejores perfiles y fortalecer la oferta de educación continua en el subsistema de educación normal.

**Palabras clave:** *profesionalización docente, corporativismo, plan de acción, implementación, Escuela Normal.*

## **Abstract**

*This research examines the creation process of the “Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo” (Ensupeh) in 2001, as a result of the 1990s educational reforms aimed at teacher professionalization. Drawing on a hemerographic review of the Archivo General del Estado de Hidalgo, documents from the Secretaría de Educación Pública, and the newspaper El Sol de Hidalgo, as well as semi-structured interviews with teachers selected in the original call, the study identified a discrepancy between the technical design of educational policy and its implementation. The theoretical framework is grounded in public policy implementation and Berger and Luckmann’s concept of institutional objectivation. For the analysis, the five ethnographic instruments proposed by Bertely were employed. The findings reveal a process of normative re-engineering that blurred the original purpose of the training model, as discretionary practices of teacher selection persisted through a joint union–government commission without competitive examinations. This reproduced corporatist logics and constrained substantive improvements in teacher education. As an alternative, the study proposes a merit-based selection system that would attract the most qualified candidates and strengthen continuing education within the Escuela Normal subsystem.*

**Keywords:** *teacher professionalization, corporatism, action plan, implementation, Escuela Normal.*

## **Introducción**

De acuerdo con Vaillant (2022) en América Latina la calidad del profesorado constituye el factor más determinante en los resultados educativos, sin embargo, las políticas de formación docente presentan limitaciones para trasformar las prácticas pedagógicas y retener a los mejores docentes. La brecha entre la pro-

fesionalización docente y la capacidad del Estado en la implementación de las políticas representa un desafío estructural en la región.

En el caso específico de México, la década de 1990 marcó un punto de inflexión en la política educativa nacional, caracterizada por implementar reformas orientadas a la modernización y descentralización del sistema. No obstante, durante ese periodo se iniciaron marcos normativos innovadores y prácticas arraigadas de discrecionalidad visibles en la asignación de plazas docentes. Como señalan Zorrilla y Barba (2008), De Ibarrola y Silva (2015), Romero (2021), Legaspi y Camacho (2023) y Velázquez (2025), este fenómeno dista de ser un vestigio superado, aún persiste como un desafío vigente en las instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales.

Estos espacios de formación de docentes se ven socavados por lógicas informales de poder, las cuales privilegian formas de relación político-social de carácter corporativo basadas en el clientelismo sobre criterios meritocráticos. Esta tensión estructural se manifiesta con claridad en dos momentos decisivos de la carrera docente, el primero es la asignación inicial de plazas y el segundo está relacionado con los procesos de promoción posterior (Zorrilla y Barba, 2008; De Ibarrola y Silva, 2015; Romero, 2021; Legaspi y Camacho, 2023; Velázquez, 2025). En este contexto, surge la pregunta: ¿cómo impacta esta persistente dualidad de políticas de formación docente progresistas y prácticas discretionales corporativas en la efectividad de las políticas de formación docente en México ante la necesidad de consolidar un cuerpo docente de alta calidad en la mejora de los aprendizajes?

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (**ANMEB**) de 1992 buscó fortalecer la profesionalización docente bajo estándares de educación superior. No obstante, su implementación quedó supeditada a negociaciones con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (**SNTE**), actor que históricamente ha ejercido control sobre plazas, promociones y estímulos laborales, consolidando un modelo corporativista (Ornelas, 1999). Este esquema, como señala Santibañez (2008), limitó la autonomía de las instituciones educativas y perpetuó prácticas clientelares, así la lealtad política prevaleció sobre la idoneidad académica.

En el caso de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (**Ensueh**), creada en 2001 con la intención de profesionalizar a los docentes en servicio, fue evidente una tensión en la concreción de la conformación de su primera plantilla docente. Aunque el diseño técnico del proyecto priorizó perfiles especializados en docencia, investigación, difusión y gestión, presentó mo-

dificaciones en el momento de su concreción. La sección 15 del SNTE, mediante mecanismos como comisiones mixtas con la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), reconfiguró los criterios de selección orientados hacia lógicas corporativas adscribiendo a docentes con plaza de educación básica (*El Sol de Hidalgo* publicó la convocatoria, véase SEPH, 2002).

Para abordar el caso, el estudio de las políticas públicas constituye un eje analítico que ayuda a deconstruir la acción gubernamental orientado a incidir en un sector social específico dentro de un territorio delimitado (Meny y Thoenig 1992, citados en Merino, 2013), trascendiendo la descripción normativa y analizando las dinámicas de poder, los actores involucrados y las tensiones entre el diseño técnico y su implementación. En este sentido, se examinó la política de profesionalización docente en México, el caso de Hidalgo, específicamente la Ensueh. Se consideraron las siguientes interrogantes: ¿qué marcos normativos emitió el gobierno federal para reconfigurar la formación de docentes en servicio? y ¿cómo se articularon con las acciones locales en Hidalgo?, ¿bajo qué criterios técnicos y políticos se seleccionó la primera plantilla docente de la Ensueh?, ¿qué recursos movilizó la sección 15 del SNTE para influir en dicho proceso? y ¿qué contradicciones emergieron entre el proyecto inicial y la composición final del profesorado? Esta brecha entre el diseño técnico y la implementación mediada por el SNTE se explica desde la teoría de Berger y Luckmann (2003), al señalar que las instituciones son productos de interacciones socialmente construidas y objetivadas.

La relación histórica gobierno-SNTE generó prácticas institucionalizadas que internalizaron “la forma de hacer las cosas”. Así, la Ensueh replicó patrones heredados, por los que la negociación política condicionó la selección docente, relegando la racionalidad a un plano secundario mediante una lógica incremental de las políticas públicas. Para estudiar lo sucedido en la Ensueh, las aportaciones de Subirats (1992) posibilitan considerar que todo plan de acción es provisional y se modifica en su ejecución. Esta idea se complementa con lo señalado por Aguilar (1992), quien afirma que las decisiones resultan de negociaciones complejas entre actores, como ilustra este caso, en el cual las prácticas clientelares se naturalizaron e incidieron en las reformas educativas, presentadas como “innovaciones en el papel”, pero subordinadas a prácticas institucionales arraigadas en la práctica. Este análisis muestra cómo el corporativismo en el sistema educativo persiste en México e invita a reflexionar la resistencia a las estructuras de poder, las cuales han dejado de lado los procesos meritocráticos en las escuelas normales del país.

## Reconfiguración del pacto Estado-sindicato en el origen de la Ensupeh (1992-2001)

Según Merino (2013), una política pública exige identificar con claridad un problema y sus causas a fin de ofrecer “una fórmula precisa y coherente de solución” (2013: 7). En este marco, el Estado diagnosticó dos problemas estructurales: el primero fue la centralización educativa y el segundo fue la baja calidad de la educación.

Para resolver el problema público celebró el ANMEB en 1992 con la intención de descentralizar la educación en México, redefinió las relaciones entre el gobierno federal, los estados y los actores magisteriales, otorgando mayor autonomía a las entidades federativas en la gestión de sus sistemas educativos (Ornelas, 1999; Zorrilla y Barba, 2008). El ANMEB reconoció que el centralismo había generado ineficiencias burocráticas y distanciamiento entre autoridades y escuelas (DOF, 1992). Al transferir la gestión educativa a los estados (art. IV), tuvo como propósito fortalecer la capacidad para diseñar políticas locales. En el estado de Hidalgo, la sección 15 del SNTE propuso la creación de la Ensupeh, alineada con la necesidad estatal de ampliar la cobertura de educación superior y profesionalizar docentes en servicio, tal como el acuerdo exigía: “mejorar la calidad de la educación [...] mediante la formación y constante perfeccionamiento de los educadores” (DOF, 1992: 9); esto consolidó la influencia de la sección 15 del SNTE como interlocutor importante en la definición de políticas públicas. Fue en este escenario de reconfiguración política y gremial que el 24 de septiembre de 2001 se decretó la creación de la Ensupeh.

El decreto de fundación de la Ensupeh (AGEH, 2001) estableció que su objetivo central sería “impartir estudios de licenciatura en educación secundaria en sus diferentes especialidades, así como estudios de posgrado, exclusivamente para docentes en servicio”. Para responder a las demandas de profesionalización docente impulsadas por el ANMEB, se buscó elevar la calidad educativa mediante la formación continua del magisterio, asimismo, ampliar la cobertura de educación superior como un compromiso prioritario del gobierno en turno. La iniciativa, promovida por la sección 15 del SNTE sugiere que la creación de la escuela funcionó como un mecanismo de negociación entre el gobierno hidalguense y la sección 15, permitiendo a este último consolidar su influencia en un espacio estratégico, como lo es la formación y actualización de sus agrumiados.

La Ensupeh se distinguió por centrarse en la formación inicial de los docentes en activo. Se alineó a los discursos federales sobre calidad educativa y

reforzo un modelo de profesionalización vertical, en el cual el acceso a grados académicos quedó restringido a quienes ya formaban parte del sistema educativo. El énfasis del decreto en “fortalecer la formación, actualización y superación profesional de los docentes en servicio” evidencia la adopción de una retórica modernizadora, pero también revela la persistencia de estructuras corporativas heredadas, en las que la formación docente operaba como un recurso de negociación política entre el Estado y el magisterio sindicalizado.

El ANMEB identificó como prioridad la revaloración social del magisterio y la actualización docente para superar la educación “deficiente” en conocimientos y habilidades (DOF, 1992: 6). La Ensueh se fundó para ofrecer licenciaturas y posgrados a docentes en servicio, el objetivo de creación trató de responder a este mandato, al operacionalizar la idea de que la preparación del magisterio era relevante para la calidad de la educación (DOF, 1992: 7). Además, este acuerdo reconoció al SNTE como interlocutor legítimo al establecer que los estados debían respetar los derechos laborales del magisterio (DOF, 1992: 8). La creación de la Ensueh, impulsada por la sección 15 del sindicato, consolidó su influencia en la formación continua, mientras el estado cumplía con la meta de descentralización, sin embargo, paradójicamente perpetuó las estructuras corporativas presentes en el SNTE desde su origen. Este aspecto evidencia cómo ciertos mecanismos institucionales pueden coexistir con políticas en apariencia transformadoras, pero manteniendo lógicas de poder preexistentes.

Para comprender esta contradicción entre objetivos formales y resultados concretos es necesario analizar los planes de acción como instrumentos de política pública. La experiencia de la Ensueh evidencia que la definición de metas claras y la identificación de actores no garantizan, por sí mismas, todas las variables contextuales (Subirats, 1992).

## **El plan de acción de la política de formación docente**

Los límites en la planeación, tal como señalan Subirats (1992) y Aguilar (1992), radican en la imposibilidad de prever todas las variables contextuales, especialmente en escenarios en los que coexisten reformas modernizadoras con arraigadas prácticas corporativas. Así, lo que en el diseño técnico se proyectó terminó operando bajo dinámicas de incertidumbre que desdibujaron los objetivos iniciales.

En este contexto, la perspectiva de Subirats (1992) adquiere relevancia analítica porque plantea que el plan de acción es un instrumento estratégico

que traduce los objetivos políticos en acciones concretas mediante la orientación operativa de las acciones, los tiempos, los recursos y los responsables. Este marco teórico brinda la posibilidad de analizar el caso de la Ensupeh, su diseño operativo funcionó como herramienta de descentralización estatal y preservó estructuras sindicales mediante su control sobre la formación docente; es decir, lo que se presentó como un instrumento técnico, se transformó en un dispositivo de reproducción corporativa.

El proceso de implementación de las políticas públicas es el intermediario entre la declaración de la intención y los resultados (Subirats, 1992); parte de las condiciones iniciales que determinan la orientación y la capacidad de acción que restringen otras opciones de operación (Aguilar, 1992). La toma de decisión de las autoridades investidas de poder público al interior del estado declararon la creación de la Ensupeh sin concretar los procesos de asignación presupuestal como instrumento para planear, organizar y conducir la política pública expresa da en el decreto de creación de la institución.

En el marco de las políticas de profesionalización docente, el gobierno estatal en el año de 2001 concretó la creación de la Ensupeh, a partir de esta decisión se comenzaron a realizar varias acciones que impactaron en su funcionamiento, una de ellas fue la incorporación de docentes sin partida presupuestal, comisionados con las claves de educación básica.

Aunque por vez única su ingreso fue mediante un “concurso de oposición”, se perdió después del primer proceso de selección, aunado esto a la necesidad de atender a la población estudiantil ocasionó que, con el paso del tiempo, para el ingreso de docentes no fuera considerado el perfil profesional; además, los grupos de presión en este tramo de implementación desviaron los objetivos planteados respecto a las características que deberían cumplir los docentes conforme lo estableció el Proyecto General de Apertura de la Ensupeh.

De acuerdo con Aguilar (1992), toda política pública abandona la idea de proyecto y comienza a tocar el mundo real cuando ocurren condiciones iniciales; estas primeras condiciones fueron expresadas en el decreto de creación:

**PRIMERO.** La necesidad de dar respuesta a la demanda social de ampliar la oferta educativa de nivel superior en el estado.

**SEGUNDO.** Que la política educativa del gobierno del estado, para el desarrollo de la educación superior, está orientada fundamentalmente a:

- a) Ampliar la cobertura educativa del nivel superior, que beneficie a los maestros.
- b) Ofrecer a los docentes en servicio, una institución que ofrezca los grados académicos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, para fortalecer su práctica docente y ofertar una educación de calidad y de vanguardia que responda a los intereses de la sociedad hidalguense.
- c) Transformar la educación superior en un medio capaz de fortalecer la formación, actualización y superación profesional de los docentes en servicio (AGEH, 2001).

El decreto de creación evidenció los objetivos del gobierno estatal para el surgimiento de la Escuela Normal, cuyo consenso en este tramo de los actores interesados pretendió propiciar los procesos de formación, actualización y superación profesional al ofertar distintos grados académicos, desde la licenciatura hasta posgrados. Subirats (1992) señala que el plan de acción de la política pública es el último paso de su diseño. Además, de ser el camino intermedio entre el diseño y la implementación propiamente dicha, en él se presentan de forma clara y a detalle las acciones; en la implementación se precisa la intervención de los que tienen influencia en el desarrollo, es decir, se establece la cantidad de gente que interviene, los recursos financieros y los mecanismos de quienes son los intervenientes para concretar las intenciones de la política.

En este sentido, el Proyecto General para la Apertura de la Ensueh antes de la puesta en marcha señaló que una de sus finalidades era la consolidación académica a favor de la calidad de la educación:

inicia sus actividades con los estudios de licenciatura en educación secundaria en sus diversas especialidades, pero que incluye en su proyecto hacia el futuro y en la medida en que se consolide académicamente, ofrecer cursos de posgrado tendientes a favorecer la superación profesional que el magisterio hidalguense requiere para mejorar su desempeño docente y elevar con ello, la calidad de los servicios educativos (AGEH, 2000: 3).

Aunque el plan de acción señaló la finalidad de propiciar la superación profesional del magisterio hidalguense, no se cumplió de forma cabal. Aguilar afirma que “la implementación de las políticas públicas no se da de forma automática, tienden a poseer factores impredecibles” (1992: 32). Por ello, para lograr los objetivos entraron en juego otros factores no previstos al momento de la elaboración de la propuesta que la distorsionaron, como fue el desvío en la conformación de la primera plantilla docente, pues con prontitud se omitió el concurso

de selección; es decir, quien decide no puede tener todos los hilos en la mano y prever del todo el futuro en la fase de implementación de la política, de esta manera toda política tiene áreas de incertidumbre y de cambio (Subirats, 1992), en este caso fue la omisión del concurso de selección para docentes de la Ensueh. Entre las primeras acciones que llevaron a cabo las autoridades investidas de poder público fue la conformación de la primera plantilla docente, la cual tuvo condiciones iniciales que determinaron su orientación y capacidad de acción.

Subirats (1992) sostiene que, quien decide, no dispone de toda la información sobre alternativas, costes y consecuencias de las distintas opciones. Además, pretende maximizar su utilidad, las “cualidades atribuidas al decisor implicaría, ‘unos poderes y una capacidad de cálculo parecidos a aquellos que generalmente se atribuyen a Dios’” (1992: 89); por tanto, en el caso que se analiza, debido a la carencia de recursos financieros, no fue posible asignar las claves presupuestales de educación normal a los primeros docentes de la Ensueh, no obstante, se llevó a cabo el proceso de selección de la primera plantilla docente.

## Cristalización de las comisiones mixtas

Berger y Luckmann (2003) sostienen que las instituciones son construcciones sociales que se presentan como realidades objetivas, resultado de la actividad humana repetida y legitimada mediante prácticas socialmente compartidas. En este sentido, las instituciones se producen y se reproducen continuamente mediante la interacción social, lo que permite comprender cómo en el ámbito educativo, ciertas prácticas ritualizadas pueden cristalizarse como formas legítimas de acción.

En el análisis de la selección de docentes para el sistema educativo estatal en Hidalgo se observa que las *comisiones mixtas* conformadas por autoridades gubernamentales y representantes sindicales han operado como una forma institucionalizada de colaboración. Por su reiteración en el tiempo, estas prácticas se han tipificado como “la forma normal de operar”, es decir, se han naturalizado como procedimientos legítimos y necesarios para la toma de decisiones técnicas. Así, el proceso de selección de docentes idóneos deja de ser una acción meramente administrativa o técnica y se convierte en una práctica institucional que externaliza y legitima la presencia del poder sindical en decisiones estratégicas del sistema educativo.

En el caso analizado, la colaboración entre la SEPH y el Departamento de Educación Normal derivó en la conformación de una *agenda operativa* para la selección de la planta docente. Este proceso reproduce el patrón de las comisiones mixtas, contempló una serie de acciones que, en su reiteración, fueron institucionalizadas como el procedimiento estándar de ingreso. Las actividades establecidas incluyeron:

- Reunión de la comisión operativa
- Publicación de la convocatoria
- Recepción de solicitudes con su correspondiente *curriculum vitae*
- Entrevista profesional
- Examen de oposición
- Publicación de resultados

Estas acciones, en su conjunto, configuran un dispositivo institucional que reproduce una lógica de gobernanza compartida, en la que los límites entre lo técnico y lo político se difuminan. Desde la óptica de Berger y Luckmann (2003), este fenómeno evidencia cómo las estructuras de poder se objetivan y sedimentan en procedimientos en apariencia neutros, pero profundamente imbricados con relaciones de poder e intereses corporativos.

Cuando se habla de un plan de acción se hace referencia a un conjunto de actividades centradas en el cumplimiento de los objetivos que el servidor público plasma para su posterior ejecución de manera ordenada; esclarece los recursos humanos y económicos que le permitan avanzar en el proceso de implementación de la política (Subirats, 1992). Por tanto, para la selección de la plantilla docente se ordenó una serie de acciones secuenciadas encaminadas al logro de las metas. Esto permite señalar que en un principio se consideró un conjunto de etapas que los docentes tenían que cumplir con el objetivo de ser seleccionados como personal idóneo para ser docente de la Ensueph, con base en un concurso de oposición; se creó una comisión bipartita, integrada por la sección 15 del SNTE, por medio de la Secretaría de Trabajo y Conflictos de Normales y el Departamento de Educación Normal de la SEPH, que elaboraron la convocatoria, en la cual se solicitó cumplir con determinados criterios, como lo señalan los informantes: “la convocatoria que emitió la comisión mixta solicitaba ciertos requisitos que nosotros teníamos que cubrir”.

Se advierte que las autoridades educativas del estado establecieron una serie de tareas para echar a funcionar a la Ensueph, entre ellas se destaca el con-

curso de oposición: “yo ingresé a la Ensupeh por un proceso de evaluación”; otro testimonio menciona que “para la incorporación de los primeros docentes, hubo todo un procedimiento”. La primera selección docente se distinguió por un proceso transparente que buscó romper con la tradición clientelar. Según Gascón y Hernández , estos “procesos de ingreso por concurso público aseguran la idoneidad de los agentes educativos para garantizar el derecho a aprender y elevar la calidad educativa del país” (2021: 1).

El decreto de creación señaló que, con el objetivo de ampliar la oferta educativa en el nivel superior en Hidalgo y para la formación profesional del magisterio, la SEPH, expidió la convocatoria para el proceso de selección del personal a ocupar la función docente que, según los informantes, “fue publicada en los medios de comunicación de aquella época”, el día 29 de mayo de 2002, en la que se sentaron las siguientes bases:

La SEPH, el IHE y la comisión mixta SEPSNTE convocan al concurso de planta docente de la Ensupeh, dirigido a quienes cuenten con plaza base en el IHE, cédula profesional y título de licenciatura o posgrado. Los aspirantes deben acreditar al menos dos años de enseñanza superior, presentar currículo, exposición de motivos, análisis crítico de la situación educativa en México y un proyecto académico semestral según las pautas de la comisión dictaminadora (SEPH, 2002).

Las instituciones se caracterizan por su historicidad y su capacidad de control, debido a las acciones que se tipifican a lo largo del tiempo. Comprenderlas, exige analizar su trayectoria porque son producto de dinámicas acumuladas. De esta forma, las instituciones ejercen control en el comportamiento humano, lo que limita las alternativas teóricamente posibles (Berger y Luckmann, 2003). En este sentido, la colaboración entre el gobierno y el SNTE generó patrones institucionalizados como el clientelismo, aspecto clave en la historia de negociaciones que normalizaron la injerencia sindical en decisiones educativas.

La convocatoria marcó el inicio del proceso de selección docente para la Ensupeh. Subirats señala (1992) que los burócratas optimizan los recursos disponibles, en este caso, se convocó a docentes del Instituto Hidalguense de Educación (IHE) con plazas de educación básica, sin crear nuevas claves presupuestales para educación superior: “nosotros únicamente concursamos para empezar a trabajar en la Ensupeh”, limitando así la profesionalización planteada en el decreto fundacional, debido a las restricciones financieras en su implementación. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

(2019) aun las escuelas normales están sujetas a un fuerte control vertical y las condiciones de financiamiento son estructuralmente limitadas.

Para la primera plantilla de la Ensupeh se realizó un concurso de oposición con apoyo de autoridades de educación básica que liberaron a personal adscrito a su institución y comisionarlos a la escuela normal: “el maestro Gustavo Cuatepotzo me llamó y me dijo, fue seleccionada, pero solo ingresará si su supervisor la libera”. Solicitaron contar con preparación académica a nivel de posgrado, experiencia frente a grupo en el nivel superior, un documento sobre las perspectivas de la educación superior en México y una entrevista.

Para comprender cómo las instituciones educativas son producto de decretos y normativas formales que se configuran mediante prácticas socialmente compartidas y reiteradas que otorgan el carácter de legitimidad, Berger y Luckmann (2003) analizaron la forma en que estas prácticas, como las comisiones mixtas entre autoridades gubernamentales y representantes sindicales, se han sedimentado históricamente como el procedimiento “normal” de operación, naturalizando una lógica de gobernanza compartida en la que los límites entre lo técnico y lo político se diluyen.

La convocatoria inicial para la selección docente, aunque planteó requisitos académicos y procedimientos estandarizados como el concurso de oposición, estuvo condicionada por restricciones estructurales, como la ausencia de claves presupuestales específicas para la educación superior. Esta limitación llevó a utilizar recursos humanos de educación básica, lo que contradijo parcialmente los principios fundacionales de profesionalización del magisterio establecidos en el decreto de creación de la Ensupeh. El análisis muestra cómo la implementación de políticas públicas no responde de manera lineal a diseños técnicos. En línea con Subirats (1992), las acciones de los actores públicos se enmarcan en contextos de restricciones materiales, en los que la toma de decisiones está mediada por intereses, negociaciones y condiciones históricas. De este modo, otras exigencias fueron la trayectoria académica, un análisis de la perspectiva de la educación superior y la entrevista, como se detalla a continuación.

## **Desvíos en la implementación del proceso de profesionalización docente en la Ensupeh**

El Proyecto General de Apertura de la Ensupeh estableció que la selección docente fuera por concurso de oposición, con fases como revisión de documenta-

ción académica, entrevista y presentación de un proyecto sobre las perspectivas de la educación superior. Uno de los criterios fue contar con estudios mínimos de maestría: “entregamos los papeles de preparación, tu escolaridad mínima de posgrado”. Esto garantizó una sólida formación para la función docente. También se exigió experiencia en educación superior: “El profesor Gustavo Cuatepotzo dirigió la comisión y me dijo que no podía concursar, pero yo señalé mi contrato en el Centro de Maestros y clave de primarias, lo que permitió mi participación”. El proceso de selección incluyó entrevistas y un análisis crítico sobre la situación educativa del país para evaluar la idoneidad docente. Sin embargo, tras el primer concurso, estas exigencias se modificaron: “a mí me tocó acatar la convocatoria... posteriormente, ingresaron compañeros sin maestría y por otros mecanismos”.

Subirats (1992) afirma que todo plan es provisional y puede cambiar en su implementación. Visto así, aunque se propuso un concurso riguroso, este se omitió tras la primera convocatoria, lo que evidencia un desvío en la aplicación de la política (Aguilar, 1992). Como señala Subirats (1992), las negociaciones entre actores interdependientes limitan el control del decisor.

Las aportaciones de Berger y Luckmann (2003) permiten comprender cómo las instituciones, en tanto construcciones sociales, tienden a objetivar y naturalizar determinadas prácticas, integrando incluso lógicas corporativas dentro de su funcionamiento. Desde esta perspectiva, las políticas públicas resultan vulnerables a la influencia del poder y a la brecha que se abre entre el diseño normativo y su implementación. El caso de la Ensupeh constituye un ejemplo ilustrativo: aunque el proyecto original exigía posgrado y experiencia en educación superior como criterios de selección, la sección 15 del SNTE reconfiguró el diseño de profesionalización al priorizar la incorporación de docentes de educación básica con lealtad sindical. La convocatoria emitida por autoridades estatales y la sección 15 del SNTE estableció el ingreso de 14 docentes: cuatro en español, siete en ciencias sociales y tres en pedagogía (SEPH, 2002). El plan de acción (2001) previó las habilidades para el primer semestre de la licenciatura, pero la convocatoria estudiantil ofrecía nueve especialidades, como matemáticas, química y biología. Esto evidenció una planificación inconsistente, al no contemplar la formación docente requerida para todas las especialidades ofertadas:

El perfil docente requiere experiencia y dominio de contenidos específicos: Español, manejo de programas de educación básica y habilidades comunicativas. “Estrategias para el Estudio y la Comunicación”; en Ciencias Sociales, conocimiento

del marco normativo y filosófico para asignaturas como “Bases filosóficas, legales y organizativas” y “Problemas y Políticas de la Educación Básica”; en Pedagogía, experiencia en primaria para “Propósitos y Contenidos de la Educación Básica” (SEPH, 2002).

En la práctica, la Ensupeh reveló serias inconsistencias entre la planificación y la ejecución. Aunque el plan de acción ofertó nueve especialidades, se contrataron docentes para español, ciencias sociales y pedagogía, sin atender las necesidades formativas de las demás áreas. La convocatoria estableció que “los profesores aceptados realizarán funciones de docencia, investigación, extensión y difusión de acuerdo a las necesidades de la institución y de las comisiones que se le asignen” (SEPH, 2002), propias de una Institución de Educación Superior (IES), pero carecían de los recursos y la experiencia sobre todo en investigación para cumplirlas. De acuerdo con la OCDE (2019), las escuelas normales en México presentan una brecha entre las funciones asignadas como docencia, investigación, extensión y vinculación y sus capacidades para cumplirlas.

Aguilar (1992) sostiene que las políticas públicas son procesos flexibles que se adaptan a presiones y negociaciones entre actores. En la Ensupeh, tras un primer concurso riguroso, el sindicato canceló convocatorias y reemplazó requisitos académicos por lealtades. Así, la implementación se desvió del diseño original por dinámicas de poder. “La política pública exige un proceso racional, informado y comprometido [...] que plantea resultados deseados y procesos para conseguirlos” (Merino, 2013). El concurso de oposición en la Ensupeh revela fracturas críticas entre este ideal y la realidad en el momento de su implementación. La primera fue la inconsistencia operativa, que en el proyecto general exigió maestría y experiencia en educación superior, pero en la implementación se contrataron docentes con clave de educación básica. El segundo fue una planeación desconectada al ofertar nueve especialidades y contratar docentes en áreas de español, ciencias sociales y pedagogía, y dejar de lado las asignaturas técnicas como matemáticas o química, lo que generó una falta de perfiles idóneos; por tanto, la política incumplió el principio de “medios efectivos” al no corresponder los objetivos de profesionalización con las capacidades reales del estado, debido a la conformación de la plantilla no especializada. La diferencia entre el diseño y la ejecución de los procesos de profesionalización docente se desvió tras el primer concurso de oposición. El SNTE operó como actor de veto al redefinir los procesos para mantener el control sobre las plazas docentes.

Merino (2013) advierte que la política pública debe ser un proceso racional e informado, pero la planeación omitió los recursos indispensables para la asignación de plazas docentes de nivel Normal. Este caso demuestra que, cuando el diseño técnico desatiende las lógicas institucionales arraigadas (Berger y Luckmann, 2003), los procedimientos formales devienen en un revestimiento simbólico que oculta mecanismos de reproducción de poder.

## **Los juegos de poder modificaron la primera plantilla docente**

Berger y Luckmann (2003) sostienen que las instituciones consolidan prácticas repetidas que, al estabilizarse socialmente, se tipifican. En Hidalgo, la histórica alianza entre el gobierno y el SNTE cristalizó las comisiones mixtas SEPH-SNTE para la selección docente, las cuales fueron progresivamente naturalizadas. Bajo este esquema, la Ensueh privilegió lealtades sindicales por encima de méritos académicos, lo que evidencia cómo las instituciones neutralizan los diseños técnicos y reducen la capacidad transformadora de las políticas educativas.

Aunque en un inicio la SEPH y la sección 15 del SNTE habían acordado un proceso de selección sustentado en concursos de oposición, fue modificado poco antes del inicio de clases: “unos días antes del inicio de clases, se alteró este proceso de selección, dado que los maestros que discordaron con el SNTE fueron removidos de la función”; de igual modo, “el SNTE hizo un proceso de selección con la SEPH; pero después sacaron de ahí a la gente cuando hubo diferencias con el SNTE”.

La SEPH y la sección 15 del SNTE han sido revelantes en el sistema educativo estatal, particularmente en el proceso de selección de docentes de la Ensueh. Aunque de forma inicial se ofreció un concurso de oposición, la influencia del SNTE cambió este proceso por una propuesta sindical. La habituación facilitó decisiones predecibles y en la Ensueh la negociación sustituyó los estándares académicos por acuerdos políticos. Según Berger y Luckmann (2003), las instituciones se basan en hábitos objetivados, por ello el clientelismo prevaleció sobre el diseño técnico, mostrando la inercia institucional.

La institucionalización de patrones vuelve las acciones predecibles y controlables, permitiendo ejercer un poder eficaz sobre sus miembros, “la mayoría de los maestros, no llegaron al primer día de clases, aquellos que pasaron el proceso de selección fueron retirados”. La implementación de las políticas públicas, lejos de ser lineales, implican negociaciones entre actores con legitimidad (Ta-

mayo, 1997). En la Ensueh, esto derivó en la modificación de la plantilla docente y la remoción de maestros, “un día antes de comenzar el trabajo en la Ensueh, varios maestros, fueron liberados de sus funciones y reemplazados por otros docentes enviados por la SEPH”, esto evidencia cómo las dinámicas de poder desvían los procesos previstos.

La profesionalización docente responde no solo a mandatos estatales, sino también a relaciones de poder. El gobierno cedió al SNTE un papel clave, permitiéndole sustituir a maestros críticos: “ya no se les dio horario, aunque habían pasado el proceso; fueron retirados y llegaron otros”. El SNTE posee legitimidad para validar la plantilla docente y designaciones directivas, lo que le otorga poder. Por ello, los maestros que apoyaron al primer director fueron retirados al no recibir horario. Su respaldo al directivo bastó para su remoción, lo que evidencia el control del SNTE en estas decisiones; “nosotros cuestionamos, ¡Y Miguel!, ¡Y Miguel! Pero hubo quienes más cuestionaron y precisamente a esos que cuestionaron más, estuvieron fuera, los sacaron, no les dieron grupo”. El Estado consolidó relaciones de dominación al vincularse con el SNTE mediante su burocracia, otorgándole poder. Esta alianza permitió al sindicato excluir a docentes críticos y anteponer lo político a lo académico, usando su influencia para reubicar a quienes no se alineaban con su proyecto: “Pues sí, por ese cuestionamiento llega el viernes, nos dan grupos, pero a los compañeros, no les dieron grupos”.

El pasado define reglas. La primera plantilla docente, determinada por la comisión SEPH-SNTE, fue modificada para sostener la política de profesionalización. Ante la llegada de estudiantes a la Ensueh, se adscribieron nuevos maestros sin concurso: “la única vez que se convocó a maestros para formar parte de la planta docente fue al inicio, el siguiente semestre, los nuevos maestros llegaron con órdenes directas de la SEPH, llegó un grupo grande de maestros sin convocatoria”.

Las prácticas repetidas generan hábitos que, al consolidarse socialmente, se transforman en instituciones estables que guían el comportamiento individual y colectivo (Berger y Luckmann, 2003). En la Ensueh, la asignación directa de docentes por parte de la SEPH y el SNTE, sin concurso de oposición, se volvió una práctica habitual que hoy opera de forma discrecional. Este patrón se legitimó progresivamente, desplazando los criterios académicos por lógicas sindicales. La propuesta gremial como vía de ingreso, al institucionalizarse, naturalizó un proceso que favorece la continuidad del control político sobre la profesionalización docente.

Lo que inicialmente se presentó como un instrumento técnico para la profesionalización docente terminó convirtiéndose en un dispositivo de reproduc-

ción corporativa. Tal como advierte Merino (2013), la política pública implica la participación de diversos actores sociales en la solución de un problema, pero su éxito depende no solo del diseño, sino, en gran medida, de la capacidad del Estado para modular y corregir su implementación. En el caso de la Ensueh, la intervención de la sección 15 del SNTE, sin contrapesos estatales efectivos, evidenció cómo una política orientada a objetivos pedagógicos fue desviada por intereses gremiales.

La Ensueh cumple *formalmente* con los criterios iniciales que señala Merino (2013) un diagnóstico claro y solución coherente. Sin embargo, su fracaso operativo revela que la incorporación del SNTE terminó debilitando la capacidad correctora del Estado. Las autoridades estatales no intervinieron cuando se omitieron los concursos posteriores a 2002, se flexibilizaron los requisitos académicos y se mantuvo a los docentes sin claves presupuestales de educación normal.

A partir de las aportaciones de Merino (2013) se explica la manera en que los contextos de poder sindical arraigado y la capacidad correctora del Estado puede ser nominal y no operativa, como en el caso de la Ensueh. El éxito de la política se midió por su viabilidad política y no por su diseño técnico; esto concuerda con lo encontrado por Miranda (2022), quien afirma que a pesar de las doce modificaciones constitucionales al artículo 3º entre 1917 y 2018, persiste una brecha entre los objetivos declarados en las reformas y sus resultados, debido a tres patrones estructurales: la centralización político-administrativa, la mediación corporativa con sindicatos docentes y el regulacionismo curricular que ha resistido los intentos de transformación.

## Reflexiones sobre el pasado y presente en el ingreso de la educación normal

Figueroa (2000) destaca que, desde sus orígenes, la educación normalista en México siguió una trayectoria distinta a la de las universidades. Durante la década de 1920, con la consolidación de la autonomía universitaria, se estableció una división clara en la formación de profesionales. Mientras que la Facultad de Filosofía y Letras asumió la responsabilidad de preparar a los cuadros académicos para atender el nivel de educación superior, la formación de docentes para la educación básica quedó en manos de las escuelas normales, administrada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de 1942. En este marco, la formación normalista se ubicó en el nivel de educación media superior, lo que marcó una separación significativa respecto a la educación universitaria.

Desde 1984, mediante un decreto presidencial, las escuelas normales forman parte de las IES. A pesar de este cambio de estatus, no lograron transformar significativamente su funcionamiento. Según Figueroa (2000), Ducoing (2005) y OCDE (2019), estas instituciones enfrentaron serias limitaciones, como la falta de financiamiento, condiciones laborales precarias para sus docentes y un acceso insuficiente a recursos bibliográficos. Estos factores obstaculizaron su desarrollo y perpetuaron una estructura jerárquica y tradicional en sus planteles, lo que impidió una renovación profunda en la formación docente.

En la actualidad, las escuelas normales están sujetas a las regulaciones propias de las IES, lo que implica el cumplimiento de estándares de calidad en la certificación de sus programas educativos. Además, se exige a los docentes normalistas realizar actividades de investigación y vinculación académica, como el desarrollo de proyectos de investigación educativa, la publicación de resultados y la integración de los profesores al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). No obstante, “esto no ha sido alcanzado porque la preparación del personal que participa en la formación no es la adecuada” (Figueroa, 2000: 134), lo que evidencia una brecha entre las expectativas institucionales y las capacidades reales.

Camacho (2001), citando a Nuño (2018), señala que al final del sexenio 2012-2018 se buscó recuperar el control estatal y erradicar la herencia y venta de plazas, instaurando procesos de ingreso y promoción docentes basados en mérito y transparencia. Sin embargo, siguen vigentes las herencias administrativas y la influencia sindical en las escuelas normales. Al privilegiar criterios sindicales y asignar plazas a docentes sin la formación exigida por una IES, se limita el desarrollo de estas escuelas (Legaspi y Camacho, 2023). Las tradiciones organizativas de las escuelas normales refuerzan prácticas clientelares y perpetúan un modelo rígido que impide la transformación de la formación docente (Medrano y Ramos, 2019).

El reglamento de ingreso, promoción y estímulos para los docentes de las escuelas normales, establecido en 1982, fue modificado en 2018 (DOF, 2018), sigue anclado en su origen como norma para educación media superior y apenas ajusta sus criterios tras la elevación de las escuelas normales a IES. Al no redefinir requisitos de ingreso, promoción y estímulos, pensados antes de que sus docentes asumieran funciones de investigación, vinculación académica y actualización continua, persiste una brecha entre las expectativas institucionales y las capacidades reales del cuerpo docente (Figueroa, 2000; Ducoing, 2005). Para cerrar esta fisura, es imprescindible renovar el marco normativo, establecer

procesos de selección y promoción basados en mérito y transparencia, acompañados de programas de profesionalización que formen a los profesores en las competencias propias de la educación superior.

## Conclusiones

Con base en las aportaciones de Merino (2013) se analiza que, al identificar el problema sobre la baja calidad educativa debida a la falta de profesionalización docente y el centralismo burocrático (DOF, 1992), en el estado de Hidalgo se creó la Ensupeh como solución para profesionalizar a los docentes en servicio mediante estudios de licenciatura y posgrado. No obstante, se ignoró la causa de raíz identificada por Zorrilla y Barba (2008), De Ibarrola y Silva (2015), y Legaspi y Camacho (2023): el corporativismo sindical.

Esta investigación muestra que en la Ensupeh la histórica alianza entre el gobierno del estado de Hidalgo y la sección 15 del SNTE se impuso sobre el diseño técnico originalmente concebido para profesionalizar el magisterio. Lejos de aplicarse criterios académicos como el posgrado y la experiencia en educación superior, la selección docente se realizó por corporativismo. Después del primer concurso implementado se removió a los docentes seleccionados por diferencias con el SNTE, lo cual causó que los mecanismos de selección se sustituyeran por prácticas clientelares. Esto confirma que en los procesos de implementación se presentan ajustes incrementales y negociaciones entre actores con agendas diversas (Pérez, 2006).

El caso de la Ensupeh ilustra con claridad la fuerza de las rutinas institucionalizadas. Las prácticas de control sindical sobre la asignación de plazas se objetivaron en el sentido planteado por Berger y Luckmann (2003): llegaron a asumirse como “la forma natural” de funcionamiento, lo que terminó por anular las intenciones originalmente establecidas en el decreto de creación. Aunque Aguilar (1992) enfatiza que las condiciones iniciales de un proyecto determinan su potencial de transformación, la falta de asignación de claves presupuestales y la internalización de viejas prácticas corporativas limitaron el alcance.

Las funciones docentes propias de la educación superior, como la investigación y gestión académica, en el momento de la implementación recayeron en docentes con claves de educación básica, sin recursos y sin formación para funciones complejas, lo que evidencia la ausencia de soporte presupuestal e institucional para las actividades prometidas. En los perfiles disciplinares solicitados

en la convocatoria existió una inconsistencia operativa, cuya solución no resolvió el déficit de especialización requerido.

Finalmente, la transformación de las escuelas normales exige la modificación de los mecanismos de ingreso y promoción docente bajo criterios de mérito, que las consolide como espacios de educación continua que impulsen posgrados, diplomados y especialidades. Esto permitirá responder a los retos actuales de la educación básica. Como advierte Hernández (2024), los formadores deben asumir un rol distinto ante una sociedad cambiante, lo que implica fortalecer sus capacidades académicas.

## Referencias

- Aguilar, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa. <https://maestriainap.diputados.gob.mx/documentos/materia1/sem5/B/03.pdf>
- AGEH (Archivo General del Estado de Hidalgo) (2001). Decreto de creación de la Ensueh. *Periódico Oficial del Estado de Hidalgo*, 4 de septiembre, núm. 4, t. 134. Hemeroteca.
- AGEH (Archivo General del Estado de Hidalgo) (2000). *Proyecto General para la Apertura de la Ensueh*. Documento de archivo de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Constructi%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Camacho, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 401-423. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001303.pdf>
- De Ibarrola, M. y Silva, G. (2015). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(1, enero-marzo), 143-196. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035790006.pdf>
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. *Diario Oficial*, 19 de mayo. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sepi/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2018). Acuerdo número 05/02/18 por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública, y se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia. *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018#gsc.tab=0)
- Ducoing, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Comie. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>

- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), xxx(1), 117-142. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Gascón Pérez, R. y Hernández Morales, P. (2021). *Procesos de selección de formadores de formadores y directivos en escuelas normales públicas*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0965.pdf>
- Hernández Leyva, X. (2024). Análisis multinivel de la política de formación de los profesores de educación secundaria. El caso de una Escuela Normal en México (1992-2024). *Debates por la Historia*, 12(2), 173-205. <https://revistascientificas.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/1535>
- Legaspi Lozano, M. y Camacho Sandoval, S. (2023). *Escuelas formadoras de docentes en México: trayectorias divergentes hacia la educación superior*. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1-10. <https://www.uasb.edu.ec/>
- Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Merino, M. (2013). *Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. CIDE (Gobierno y Políticas Públicas).
- Miranda, F. (2022). Procesos políticos y ejes de gobernabilidad del sistema educativo mexicano. En Miranda, F. y Martínez, A. (coords.), *Políticas, reformas y evaluación en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro* (pp. 201-226). Universidad Iberoamericana. [https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/politicas\\_reformas\\_evaluacion\\_educativas.pdf](https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/politicas_reformas_evaluacion_educativas.pdf)
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019). *El futuro de la educación superior en México. Fortalecimiento de la calidad y equidad*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/es/publications/2019/01/the-future-of-mexican-higher-education\\_g1g99ac8.html](https://www.oecd.org/es/publications/2019/01/the-future-of-mexican-higher-education_g1g99ac8.html)
- Ornelas, C. (1999). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE/FCE/Nafin.
- Pérez, M. (2006). Origen y desarrollo del análisis de políticas. En Pérez, M. (ed.), *Análisis de políticas públicas* (pp. 31-49). Universidad de Granada.
- Romero Gonzaga, R. (2021). *La política de formación de los profesores de educación secundaria: cambios, inercias, ausencias y retos. El caso de la Escuela Normal Superior de México, 1983-2020*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0615.pdf>
- SEPH (Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo) (2002). Concurso de selección de la planta docente de la Escuela Normal Pública del Estado de Hidalgo, en su primera etapa. *El Sol de Hidalgo*. Hemeroteca Estatal del Estado de Hidalgo, 29 de mayo.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200005)
- Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Ministerio para las Administraciones Públicas/Instituto Nacional de Administración Pública (Colección Estu-

- dios). <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Politicas-Publicas/QL-J7mu21L.pdf.pdf>
- Tamayo, S. (1997). El análisis de las políticas públicas. En Bañón, R. y Carillo, E. (comps.), *La nueva Administración Pública* (pp. 281-312). Alianza Universidad Textos. [http://guerrero.upn.mx/tlapa-meb/file.php/9/Tamayo-Analisis\\_de\\_las\\_PP.pdf](http://guerrero.upn.mx/tlapa-meb/file.php/9/Tamayo-Analisis_de_las_PP.pdf)
- Vaillant, D. (2022). Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo. En Miranda, F. y Martínez, A. (coords.), *Políticas, reformas y evaluación en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro* (pp. 133-152). Universidad Iberoamericana. [https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/politicas\\_reformas\\_evaluacion\\_educativas.pdf](https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/politicas_reformas_evaluacion_educativas.pdf)
- Velázquez, I. (2025). *Detectan asignación irregular de plazas docentes en Tabasco*. Reforma, 15 de abril. [https://www.reforma.com/detectan-asignacion-irregular-de-plazas-docentes-en-tabasco/ar2988126?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.reforma.com/detectan-asignacion-irregular-de-plazas-docentes-en-tabasco/ar2988126?utm_source=chatgpt.com)
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>